

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

Рубцова Татьяна Анатольевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ
ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Направление подготовки: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы

Психолого-педагогическая коррекция нарушения развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

и.о. заведующего кафедрой

канд. пед. наук, доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

канд. психол. наук, доцент Н.Ю.Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся Т.А Рубцова

(фамилия / инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава I. Анализ литературы по проблеме межличностных отношений, учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.....	11
§ 1.1. Межличностные отношения как проблема исследования.....	11
§ 1.2. Становление межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста.....	22
§ 1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями	32
Выводы по первой главе.....	44
Глава II. Экспериментальное изучение особенностей межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями	47
§ 2.1. Организация, методы и методики исследования	47
§ 2.2 Особенности межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями	53
Выводы по второй главе:.....	59
Глава III. Психологическая коррекция межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями	61
§ 3.1. Научно–методологические подходы к коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями	61
§ 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями	74
§ 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	88

Выводы по третьей главе:.....	92
Заключение	95
Библиография	100
Приложения	114

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Большая часть жизнедеятельности человека происходит в малых группах, к которым относятся: семьи, группы сверстников, учебные и трудовые коллективы. Именно в этих группах происходит формирование личности и находят свое выражение ее качества.

Отношения с другими людьми играют важную роль в развитии личности ребенка. Первоначальный опыт межличностных отношений во многом определяет отношение ребенка к себе, к другим и к действительности в целом. Проблема межличностных отношений была в центре внимания таких зарубежных психологов как: Р.Бейлз (2012), С.Милгрэм (2013), Ф.Шамбо (2017), М.Шоу (2019) и др., а также отечественных психологов: Б.Г.Ананьев (2013), Г.М.Андреева (2014), Л.Я.Гозман (2010), И.Н.Горелов (2001), В.В.Занков (2005), И.С.Кон (2001), Е.А.Климов (2013), В.Н. Мясищев (2011), А.А. Реан (2014), С.Л. Рубинштейн (2002), Д.Б. Эльконина (1974) др.

Проблема межличностных отношений у младших школьников не утратила своей значимости среди психологов и педагогов.

На этом этапе у детей довольно сложные отношения со сверстниками, которые серьезно влияют на развитие их личности. Именно в младшем школьном возрасте дети динамично осваивают навыки общения и активно строят дружеские отношения. Умение взаимодействовать с другими членами общества и заводить друзей среди сверстников является важной задачей развития на этом этапе. Таким образом, происходит нравственное воспитание ребенка: он приобретает опыт заботы, любви, уважения и терпимости. Эта совокупность межличностных отношений составляет социально–психологический климат детской группы и является социальным контекстом для развития и социализации ребенка.

Межличностные отношения становятся особенно важными для детей школьного возраста. В начальной школе взаимодействие со сверстниками активизирует познавательно–субъектную деятельность, формирование значимого опыта межличностного общения и соответствующее формирование нравственного поведения. Очевидно, что ученики в этом возрасте нуждаются в общении, и желание делать это делает группы сверстников чрезвычайно ценными и привлекательными. Участие в группах сверстников приучает детей ценить общение, а также положительно влияет на их физическое и психологическое развитие.

Каждый ребенок является индивидуальностью и в то же время входит в группу межличностных отношений. Когда ребенок поступает в школу, он приобретает навыки позитивного общения в группе, осознает ценность общения и испытывает сострадание и сочувствие в отношениях со сверстниками. Характер взаимоотношений ученика со сверстниками определяет его положение в группе, что ведет к развитию общительности и собственного отношения к отношениям. Межличностные отношения развиваются параллельно с развитием ребенка и формируются под влиянием окружающих его маленьких людей. Как видно из вышесказанного, межличностные отношения как особый фактор влияют на формирование личности ребенка, на становление его социального и личностного развития.

В связи с этим вопрос формирования гармоничных межличностных отношений у детей школьного возраста привлек внимание многих ведущих современных ученых. На необходимость формирования межличностных отношений указывали многие исследователи: Н.М. Брунчукова (2014), В.В. Давыдов (2012), А.К. Дусавицкий (2010), В.К. Дьяченко (2002), Г.А. Карпова (2013), А.В. Киричук (2002), Я.Л. Коломинский (2009), В.А. Краевский (2003), А.В. Мудрик (2012), А.А. Реан (2016), Д.Б. Эльконин (1974) и др. Исследования особенностей общения и межличностных

отношений школьников со сверстниками сосредоточены в работах Л.И. Божович (1968), Е.О. Смирновой (2013) и Д.И. Фельдштейна (1997).

Особое значение имеет изучение межличностных отношений детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями, у которых процессы социализации протекают иначе. Современные изменения в обществе и образовании диктуют необходимость принятия новых подходов к межличностным отношениям для детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. В связи с этим перед учителями стоит задача поиска и применения различных форм, средств и методов психологической коррекции межличностных отношений детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Среди немногих работ, посвященных характеру и межличностным особенностям детей с речевыми нарушениями, можно назвать работы таких ученых, как В.М.Шкловский (2010), В.И.Селиверстов (2013), Л.А.Зайцева (2002), О.С.Орлова (2002), Л.И.Гончарук (2017), Г.А.Волкова (2017) и др.

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

Цель исследования. Теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

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

Предмет исследования. Программа психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями являются: трудности выстраивания межличностных взаимодействий со сверстниками, связанные с низким уровнем развития аффилиативных потребностей, несформированностью коммуникативных компетенций; отсутствие желания находиться в обществе других и направленности на межличностное сплочение; конфликтность, вспыльчивость и стремление к уединению. Разработанная нами программа позволит создать социально–психологические условия для коррекции межличностных отношений изучаемого контингента школьников.

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

1. На основании анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.
2. Выявить особенности межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.
3. Разработать психологическую программу коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и определить ее эффективность.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили:

- исследования закономерностей развития детей младшего школьного возраста (Л.И. Божович (1968), Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, И.Ю. Кулагина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин (1974));
- психофизиологические основы формирования и развития речи,

представленные в работах Л.С. Выготского (2004), П.К. Анохина (2018), А.Р. Лурии (2013), А.А. Леонтьева (2019), С.Л. Рубинштейна (2002).

– исследования по психологии общения и межличностных отношений (А.В. Брушлинский (2011), А.А. Леонтьев (2016), А.В. Петровский (1982), С.Л. Рубинштейн (2002) и др.);

– психологические, дидактические и методические исследования по формированию межличностных отношений детей младшего школьного возраста (Л.И. Божович (1968), В.В. Давыдов (2010), Е.Е. Кравцова (2000), Я.Л. Коломинский (2001), В.Т. Кудрявцев (2016), В.И. Слободчиков (2018), Г.А. Цукерман (2019) и др.);

– концепции процесса обучения в современной начальной школе (Д.Б. Эльконин (1974), Л.В. Занков (2014), В.В. Давыдов (2010), Л.Е. Журова (2018), Н.Ф. Виноградова (2016)).

Методы исследования были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого–педагогической и научно–методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого–педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

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

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

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

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

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

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в четыре этапа:

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

Второй этап – подбор диагностического инструментария для экспериментального изучения особенностей межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями, разработка методики и проведение констатирующего эксперимента, его анализ.

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

Четвёртый этап – проведение контрольного эксперимента и последующий анализ его результатов. Оценка эффективности психологической программы коррекции. Формулирование общих выводов и заключения.

Теоретическая значимость исследования. Настоящее исследование расширяет представления об особенностях межличностных отношений

учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и способах их коррекции.

Практическая значимость исследования. Предложенные направления, формы, методы психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями могут быть использованы в дальнейшем педагогами, психологами и родителями в образовательном процессе.

Сведения об апробации результатов исследования. Рубцова Т.А.. Игровая деятельность как средство коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями// Молодой ученый. – 2022. № 48 (443).

Рубцова Т.А.. Проблема межличностных отношений в психологии// Молодой ученый. – 2022. - № 49 (444).

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (в количестве 150 источника). Включает 5 приложений. Работа проиллюстрирована 4 таблицами, 3 рисунками.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ, УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

§ 1.1. Межличностные отношения как проблема исследования

В современном обществе общение и развитие отношений играют огромную роль, так как ни одна деятельность невозможна без общения. Вопрос взаимоотношений занимает большое место в психологии. Многие работы отечественных психологов развивали и уточняли основные понятия теории отношений.

В психологии вопрос межличностных отношений изучали такие известные ученые, как В.Н. Мясищев (2011) [34], Е.П. Ильин (2014) [22], А.В. Петровский (1982), специфику общения и межличностные отношения в детском возрасте – изучали: Л.И. Божович (1968), В.В. Абраменкова (2008), М. И. Лисина (2014), Е.О. Смирнова (2013) и выдающиеся отечественные психологи Д.Б. Эльконин (1974), Л.С. Выготский и др.

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые отношения между людьми, выражающиеся в характере и способе взаимодействия между людьми в процессе общения и совместной деятельности. Это определенная система ориентаций, стереотипов, установок, ожиданий и других предрасположенностей, с помощью которых люди могут воспринимать и оценивать друг друга. Диспозиции могут быть опосредованы через организацию целей, содержания, ценностей и деятельности и являются основой для формирования определенного психосоциального климата в коллективе [44].

Основой любых межличностных отношений является общение, то есть потребность человека как разумного социального существа, носителя

сознания. Как деятельность и рефлексия, общение относится к базовой сфере психологии. Общение – это процесс межличностного взаимодействия, возникающий на основе потребностей взаимодействующих субъектов с целью удовлетворения этих потребностей.

Межличностное общение является необходимым и обязательным условием жизнедеятельности людей, без которого было бы невозможно нормальное и адекватное формирование психологических функций, психических процессов и личности в целом. Общение в психологии – это процесс взаимодействия между людьми, включающий обмен информацией эмоционального и когнитивного характера, в ходе которого рождаются, формируются и выражаются межличностные отношения. Общение предполагает обмен чувствами, идеями и опытом. Коммуникация – это одновременно и реальность социальных и межличностных отношений.

Проблема межличностных отношений анализируется в работах отечественных и зарубежных исследователей.

В зарубежной психологии существуют различные взгляды на феномен межличностных отношений.

Так, Р. Бейлс (2012) утверждает, что существуют различные типы взаимодействия: при положительных эмоциях взаимодействие характеризуется согласием и солидарностью, а при отрицательных – разногласиями, антагонизмом и повышенной напряженностью; при постановке проблемы взаимодействие характеризуется высказываниями и предоставлением информации участниками; при решении проблемы участники выражают свои позиции и вносят свои предложения [7].

Э. Холландер (2003) в своем исследовании межличностных отношений выделяет их основные характеристики: зависимость взаимодействующих сторон от действий друг друга, модель поведения одного участника, стимулирующая активность другого, различные ожидания сторон

относительно результата общения, их восприятие ситуации, субъективная оценка ценности взаимодействующих субъектов и удовлетворенность ожидаемым результатом совместного действия [21].

В концепции символического интеракционизма взаимодействие анализируется в контексте символов. По мнению М. Мид (2013) и Г. Блумера (2017), взаимодействие между людьми основано на сходном понимании символов, то есть индивидуальных жестов. Онтогенез развивает способность понимать мотивы других людей через приписывание значения объектам и окружению, накопление жизненного опыта и знание жестовых систем своей культуры [35].

Этот подход признает, что взаимодействие является областью, в которой формируются личности его участников. Этими механизмами являются: поведенческий контроль, отслеживание представлений о поведении индивида, сложившихся во внешней среде. Продуктивное взаимодействие предполагает, что люди придерживаются правил поведения и социальных норм, характерных для их культуры. Эти модели существуют для того, чтобы регулировать поведение людей.

Представители когнитивистского направления считают, что межличностные отношения следует рассматривать как человеческий контакт, который достигается посредством общения. По мнению А. Бека (2019), суть этого контакта заключается в обмене информацией между субъектами, взаимопонимании, формировании образов партнеров и выражении идей, установок и убеждений относительно своих целей. Субъект стремится поставить себя на место другого и понять его стремления. По мнению Дж. Келли (2013), успешное взаимодействие невозможно без объяснения действий партнера, идентификации с ним и возможности предсказать его/ее модели поведения и результат взаимодействия [46, с. 12].

Дж. Хоманс (2017) предлагает рассматривать взаимодействие как форму коммуникации между его участниками. Он выявляет регулярные связи между затратами (издержками), ожидаемыми результатами (возможными вознаграждениями) и ресурсами, используемыми (личным опытом) в процессе взаимодействия. У каждого субъекта есть желание сбалансировать затраты и вознаграждения, потому что это дает ему чувство стабильности. По мере увеличения количества поощрений растет повторяемость и стабильность поведения. Однако психологи отмечают, что люди стремятся создать для себя наиболее подходящие условия. Если потребности субъекта удовлетворены, он или она попытается уменьшить свои усилия позже [36].

Взаимодействие может быть основано на феномене притяжения партнеров. Часто это явление является основой не только для установления взаимодействия, но и для построения близких межличностных отношений. Однако не только привлекательность партнера является основой для построения отношений. С точки зрения Т. Хастона (2016), сам человек должен быть уверен в себе и иметь высокую самооценку, что позволяет контролировать общение с партнером, его реакцию на себя [5].

Теория управления впечатлением И. Гофмана (2006) рассматривает человеческие отношения в контексте театрального представления. Здесь партнеры являются «актерами», чья жизнедеятельность представлена в виде драматической линии действия. Субъекты изображают собственное понимание своей личности и передают его друг другу. Каждый человек имеет свои собственные стремления, независимо от того, находится ли он на переднем или заднем плане. Каждый человек старается создать благоприятное впечатление о себе во время взаимодействия с другим, чтобы получить от этого взаимодействия необходимые результаты [4]. Таким образом, психологи рассматривают взаимодействие между людьми как процесс управления впечатлением.

Гуманистические психологи и терапевты подчеркивают важную роль общения. По мнению К. Роджерса (2017), для установления успешных межличностных отношений необходимо соблюдать условия диалогического общения. Поэтому партнеры по общению должны спонтанно проявлять свои чувства и переживания, принимать личность друг друга, проявлять эмпатию и демонстрировать понимание [43]. К. Роджерс (2017) утверждает, что взаимодействие с другими людьми позволяет человеку познать, пережить или встретиться с самим собой. Наша индивидуальность проявляется через наши отношения с другими людьми. Отношения создают наилучшие возможности для «полноценного функционирования» в гармонии с собой, другими людьми и окружающей средой [39].

Отечественные ученые анализируют это понятие, выделив основные черты «межличностных отношений».

Так, по мнению Г.М. Андреевой (2009), особенности межличностных отношений заключаются в следующем:

1. Нахождение в социальных отношениях, которые характеризуются безличностью.
2. Объектом отношений является другой человек.
3. Субъективно переживаются и резонируют в системе отношений.
4. Имеют эмоциональную основу – возникают и формируются на основе конкретных эмоций, которые люди испытывают друг к другу во время контакта.
5. Влияние эмоционального состояния субъекта [1].

По мнению Г.М. Андреевой (2009), межличностные отношения взаимосвязаны с различными видами социальных отношений. Она указывает на существование межличностных отношений в различных формах социальных отношений как на способ реализации социально безличных отношений в деятельности определенных людей, в их взаимодействии и

коммуникативном поведении. Социальные отношения включают в себя объективированные, формально зафиксированные и официально действительные отношения. Все они занимают центральное место в регулировании межличностных отношений.

Межличностные отношения можно рассматривать как объективно переживаемые, воспринимаемые (в той или иной степени) межличностные отношения между людьми. Основу таких отношений составляют различные эмоциональные состояния, в которых люди вступают в контакт друг с другом. Межличностные отношения иногда называют экспрессивными, что указывает на их эмоциональное содержание [37].

В работе В.Г. Крысько (2016) выделены сходные характеристики межличностных отношений: субъектность, особые связи между индивидами, непосредственное взаимодействие (лицом к лицу), наличие сопутствующих эмоциональных переживаний (симпатия, антипатия) [19].

Описывая межличностные отношения, Т. Шибутани (2002) подчеркивает, что межличностные отношения являются результатом достаточно длительного взаимодействия, в ходе которого индивиды выработали взаимную ориентацию. В этом случае характер межличностных отношений зависит от личностных характеристик, черт характера их участников. Межличностные отношения характеризуются наличием ответственности как за себя, так и за партнера в процессе общения [48].

Т. Шибутани (2002) уделяет большое внимание взаимной ориентации в межличностных отношениях. По мнению автора, каждый человек при тесном взаимодействии с другим человеком взаимно ориентируется через внутреннюю систему ценностей. В таких отношениях характер общения и модель поведения зависят от того, какими качествами и свойствами обладает человек. Особенность межличностных отношений заключается в наличии некоторых моральных и социальных ограничений, а также в необходимости

нести ответственность за себя и своих партнеров по отношениям, поскольку в процессе одна сторона влияет на другую [59].

По мнению Т.Г. Богдановой (2013), межличностные отношения – это те непосредственные связи и отношения между мыслящими и чувствующими индивидами, которые складываются в реальной жизни [3].

В.Н. Куницина (2001) анализирует межличностные отношения в контексте совместной деятельности. По мнению В.Н. Кунициной (2001), межличностные отношения – это субъективные переживания, личностные смыслы, эмоции и когнитивные отражения людей в процессе межличностного взаимодействия [23]. Вместе со своими соавторами она предлагает классифицировать их по различным основаниям. Таким образом, в зависимости от эмоционального контекста, отношения могут быть позитивными, негативными и безразличными. Степень понимания определяет, является ли понимание отношений адекватным или неадекватным [21].

По мнению К.А. Абульхановой–Славской (1977), межличностные отношения могут иметь разную ценность с точки зрения социального содержания и, следовательно, разные последствия для вовлеченных в них индивидов. Некоторые отношения обезличивают людей и «видят» в них только исполнителей, в то время как другие предоставляют возможности для развития каждой личности [1].

При анализе межличностных отношений необходимо видеть единство различных психологических механизмов этих отношений и понимать, что они образуют различные уровни (слои) групповой активности, как поверхностные, так и глубинные, внутри коллектива. А.В. Петровский (1982) ввел понятие многоуровневой структуры группы, названное им «деятельностно–опосредованной концепцией межличностных отношений» или «слоистой концепцией групповой активности». В этой социально–психологической

концепции межличностные отношения в любой полноценно развитой группе рассматриваются как опосредованные содержанием и ценностью деятельности [36].

Е.О. Смирнова (2016) постулирует, что отношения человека, будь то с самим собой или с другими, амбивалентны. Несмотря на разнообразие представлений межличностных отношений, психологические исследования склонны рассматривать другого как внешний субъект (оценочный, когнитивный или аффективный) [44].

Вопрос межличностных отношений относится к области социальной психологии. Социальная психология фокусируется на так называемой «клике», социальной связи, в которой «социальные отношения принимают форму прямого личного контакта». В научной литературе термин «коллектив» часто используется как синоним, хотя в строго научном смысле эти понятия не идентичны [4].

Коллектив – это сложное явление, в котором переплетаются чувства, мысли, стремления, увлечения и интересы разных людей.

По мнению Л.С. Выготского (2004), коллектив можно рассматривать как фактор развития личности ребенка [7].

А.С. Макаренко (2013) уделяет особое внимание процессу коллективного развития. Коллектив рассматривается как социальный живой организм с независимыми институтами, властью, ответственностью, связями и взаимозависимостью его частей. Без этих компонентов коллектив не существовал бы сам по себе, а был бы просто толпой или собранием. А.С.Макаренко (2013) также отмечает, что гуманистическая трактовка феномена коллектива предполагает систему характеристик, позволяющих рассматривать коллектив как инструмент для достижения личности [14].

Важнейшей характеристикой понятия «коллектив» является характер отношений между его членами. Детский коллектив имеет четко определенную

структуру, и его основной единицей является группа. Она играет образовательную роль для отдельных людей. В соответствии со своей воспитательной функцией детский коллектив оказывает непосредственное влияние на личность.

Необходимым для развития коллектива является реализация однородного набора задач, которые педагог выполняет в своей педагогической деятельности и которые можно назвать функциями управления коллективом. Среди этих функций можно выделить функцию цели и функцию процедуры, которые обеспечивают реализацию целей, поставленных воспитателем [4].

Вопросы, связанные с межличностными отношениями в командах, выходят на передний план во многих исследованиях.

Наиболее общее определение межличностных отношений в настоящее время дает Я.Л. Коломинский (2009), который понимает под этим термином субъективно переживаемые отношения между людьми, объективно выражающиеся в характере и способе воздействия людей друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [18; 19].

С.В. Духновский (2016) анализировал феномен межличностных отношений в контексте концепций личности и индивидуальности. В процессе межличностных отношений личность всегда стоит на первом плане, она ведет их в нужном направлении. Психолог разработал концепцию «диалогической ориентации», под которой он понимал то, как партнеры воспринимают друг друга. Отношения могут быть построены в наибольшей степени, если человек видит в другом человеке уникальную личность и относится к нему как к таковому. Важно, чтобы мое отношение было толерантным и не подверженным социальным стереотипам [11].

Многие психологи пытались классифицировать межличностные отношения и выделить их основные параметры:

- выделяют несколько основных типов межличностных отношений;

- внутренние межличностные отношения;
- неформальные межличностные отношения [11; 17; 59];
- производственные межличностные отношения;
- формальные межличностные отношения.

А.В. Киричук (2002) приводит классификацию межличностных отношений, согласно которой они делятся на три основные категории: безразличные отношения, негативные отношения; позитивные отношения. По мнению автора, характер взаимоотношений в группе зависит от содержания и формы общения и благоприятного психологического климата в ней [17].

Кроме того, В.В. Абраменкова (2008) делит человеческие отношения на три уровня.

- эмоциональный.
- оценочный.
- линейная семантика [5].

Межличностные отношения включают: восприятие и понимание людьми друг друга; межличностное притяжение; взаимодействие и поведение. Межличностные отношения – это сложное образование. По мнению ученого А.А. Бодалева (2001), структура межличностных отношений должна включать следующие компоненты.

1. Когнитивный компонент – включает все познавательные психические процессы: ощущение, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Характеристики понимания.

– адекватность – точность психического отражения воспринимаемого индивида.

– узнавание – отождествление личности одного человека с личностью другого.

2. Аффективный компонент – включает положительные или отрицательные чувства, которые человек испытывает при межличностном взаимодействии с другими людьми.

- симпатия или антипатия.
- удовлетворение.
- эмпатия.

3. Поведенческий компонент – включает имитацию, жесты, мимику, слова и действия, которые выражают отношение человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений [4].

Важнейшей характеристикой человеческих отношений является их эмоциональная основа, то есть они возникают и развиваются на основе определенных чувств, которые люди испытывают друг к другу. Рассмотрим основные явления межличностных отношений.

1. Антипатия – чувство отвращения, напряжения или неприятия, эмоциональное отношение отвращения к кому–либо или чему–либо.
2. Аттракция – притяжение, влечение одного человека к другому, процесс предпочтения, взаимное влечение, взаимная симпатия.
3. В развитии межличностных отношений существует несколько этапов.
4. Дружба – На этом этапе происходит сближение взглядов [4].
5. Знакомство – этот этап связан с возникновением взаимного контакта между людьми и их оценкой друг друга.
6. Партнерство – возникновение межличностных отношений и формирование базового уровня доверия.
7. Совместимость (наилучшее сочетание психологических характеристик партнеров, способствующее оптимизации их совместной деятельности) – несовместимость.

8. Сотрудничество (удовлетворение от общения; согласованность действий) [7].

9. Эмпатия – это избирательное влечение – когнитивные, эмоциональные, поведенческие реакции, эмоциональные призывы.

10. Эффективность межличностных отношений оценивается по состоянию удовлетворенности–неудовлетворенности группы и ее членов.

Таким образом, можно сделать вывод, что на феномен межличностных отношений в психологии существуют различные взгляды. Возьмем за основу следующее определение: межличностные отношения – это отношения, которые люди переживают субъективно и объективно по характеру и способу воздействия друг на друга в ходе совместной деятельности и обмена. Их отличительной особенностью является эмоциональная основа, то есть межличностные отношения основаны на определенных эмоциях, которые люди испытывают друг к другу. Межличностные отношения можно разделить на следующие три большие категории: позитивные отношения, безразличные отношения и негативные отношения (отрицательные отношения). Межличностные отношения характеризуются своей субъективной природой, уникальной связью между людьми, непосредственным взаимодействием, эмоциональной основой и наличием сопутствующих эмоциональных переживаний.

§ 1.2. Становление межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста

Вопрос межличностных отношений между учащимися и общения между ними интересовал многих ученых. Несмотря на то, что одно поколение детей сменяет другое, одни интересы и ценности сменяются другими, а отношения между детьми меняются, актуальность темы не уменьшается с годами.

Рассмотрение различных подходов к пониманию и к успешному построению межличностных отношений детей младшего школьного возраста мы находим у таких авторов, как: Г.М. Андреева (2003), А.А. Арушанова (1998), А. А. Бодалев (1994), Д. В. Буфетов (2004), А. Н. Веракса, (2006), О.А. Виноградова (2006), Л. С. Выготский (1999), В.В. Давыдов (2008), Н.Н. Ежова (2006), Д. В. Зайцев (2006), Л.Г. Нисканен (2016), А.А. Когут (2012), Я. Л. Коломинский (2009), Е. А Панько (2011), К.С. Лебединская, (2003) и другие.

По мнению А.С. Макаренко (2013), ученический коллектив – это группа учащихся, объединенная общей социально значимой целью, деятельностью и организацией этой деятельности, характеризующаяся сплоченностью, общей ответственностью, взаимозависимостью и безусловным равенством всех членов в правах и обязанностях [23, с. 67].

Ученический коллектив начальной школы – это сложный структурный элемент, который претерпевает ряд изменений в процессе своего формирования. В первые годы обучения в школе интенсивно происходит установление дружеских отношений. Сначала эти дружеские контакты носят ситуативный характер, и ребенок выбирает себе партнера не по личностным качествам, а по отношению учителя к конкретному ученику, исходя из ряда критериев (положение за столом, внешнее сходство и т.д.). К третьему году обучения младшие школьники начинают выбирать себе партнеров по критериям личностных качеств; общение теперь происходит не только в классе, но и за рамками учебного процесса. Однако дружба сохраняется для детей одного пола и носит ситуативный характер [28, с. 91].

Ученические коллективы – это первые социальные группы, в которых дети объединяются через общую деятельность, направленную на достижение общей цели. Исследования отечественных психологов (Л.И. Божович (1968), Ю.Л. Коломинский (2009) и др.) доказали, что в младших классах для детей

особенно важно их положение среди сверстников. Социальная деятельность, направленная на получение признания и уважения со стороны окружающих, самоутверждение, определяет смысл всей их деятельности: дети расширяют круг своих интересов и социальных контактов, общение со взрослыми и сверстниками становится произвольным, опосредованным определенными правилами, носит внеучебный характер, появляются обобщения о собственном опыте [30, с. 137].

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка. Младший школьный возраст – это ребенок в возрасте 7–10 лет, обучающийся в 1–4 классах современной школы.

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

Психические новообразования в младшем школьном возрасте.

1. Произвольный характер психических процессов, выражающийся в способности сознательно ставить цели, искать и находить средства для их достижения, преодолевать трудности и препятствия.

2. Осознанность – способность к анализу в результате усвоенной системы научных понятий (выделение приоритетов, отношений и связей) плюс собственные действия.

3. Рефлексия – способность осознавать свои действия и прояснять их обоснование, визуализировать свои умственные действия и подробно объяснять алгоритм решений, ведущих к желаемому результату [16, с. 188].

Эти новообразования приводят к формированию внутренней позиции как результата волевого поведения. Л.И. Божович (1968) понимает внутреннюю позицию как систему мотивов реального действия по отношению

к другим или какой-либо их области, восприятие себя, отношение к себе в рамках окружающей действительности [9, с. 129].

В младших классах начальной школы осознание и обобщение собственного опыта проявляется в большем самоутверждении, появлении чувства собственного достоинства, переживании успеха или неудачи, потребности оценивать свои действия и поведение, отношение других к себе.

В начальной школе дети активно осваивают навыки общения. В этот период интенсивно завязываются дружеские отношения. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей – одна из важных задач развития в этом возрасте.

В младшем школьном возрасте система взаимоотношений усложняется, поскольку ребенок поступает в школу. В это время круг общения значительно расширяется. Ребенок устанавливает различные отношения с новыми людьми. Изменения в общении ребенка с другими людьми связаны с изменениями статуса среди учеников начальной школы. В круг общения вовлекаются вопросы, связанные с учебной и трудовой деятельностью.

Как отмечает И.Н. Минькова (2018), в начальной школе круг общения детей начинает быстро расти и расширяться, а личные привязанности становятся более постоянными. Группы детей устанавливают свои специфические отношения во время игры и обучения, с более или менее мотивированными межличностными предпочтениями. Общение становится более качественным, когда дети начинают лучше понимать мотивы поступков своих сверстников, что помогает строить хорошие отношения [23, с. 66].

Следует отметить, что характер межличностных отношений учеников младших классов значительно меняется на протяжении начальных лет обучения. Межличностные отношения первоклассников в первую очередь определяются учителем через организацию учебного процесса. Именно

учитель вносит вклад в формирование статуса и межличностных отношений в классе [29, с. 132].

В младших классах дети также приобретают сложные формы взаимоотношений, такие как группа людей, работающих вместе над задачей. В этом контексте ученики приобретают опыт распределения обязанностей и учатся действовать с учетом того, что и как делают их одноклассники. Сначала учитель координирует действия членов группы. Позже, когда ученики сами приобретут навыки организации совместной работы, наиболее ответственный человек в группе выбирается лидером группы. Постепенно у детей развивается способность руководить и подчиняться, вырабатывается привычка уважать других членов группы. В этом отношении отношения в детском коллективе усложняются: есть группа, которая выступает как своего рода ядро коллектива – есть активная.

Постепенно коллективные непосредственные эмоциональные связи и межличностные отношения класса начинают подкрепляться нравственной оценкой поведения каждого ребенка. В большинстве случаев дети младшего школьного возраста выбирают себе друзей среди детей со схожими увлечениями и интересами, а такие факторы, как место жительства или пол, играют не последнюю роль. Выбирая партнера для взаимодействия, ребенок также обращает внимание на такой аспект исполнения и отношение учителя к ребенку. К третьему году обучения ученики начинают понимать определенные качества личности и характера и выбирают партнеров для совместной деятельности на основе критериев личностных качеств, необходимых для успешного выполнения работы.

Л.И. Божович (1968) указывает на меняющийся характер отношений между детьми. По мнению автора, на установление дружеских отношений влияет внешняя среда, например, географическая близость контакта, т.е. дети становятся друзьями, когда сидят за одним столом и живут на одной

улице. Формирование более близких отношений между детьми происходит в процессе совместной деятельности – обучения, творчества, игры и т.д. [11]. Однако, когда совместная работа и игра заканчивается, отношения, сформированные на ее основе, прекращаются. Постепенно дружба становится крепче и эмоционально окрашенной, так как появляются определенные требования к личностным качествам товарищей. Первоначально на оценку личных качеств сверстников влияет оценка взрослых (учителей), которая отражает успешность учеников младших классов в их учебной деятельности. Постепенно, по мере развития личности учащихся, менялось их личное отношение к сверстникам. Отношение ученика к своим сверстникам теперь является основой для оценки его сверстников. Ближе к концу начальной школы отношения становятся более близкими и дружескими. Платформой для построения дружеских отношений является наличие общих интересов и увлечений, эмоциональных переживаний, идей и духовных ценностей [11].

Особенностью формирования межличностных отношений у детей младшего школьного возраста является формирование ценностей, которые взаимосвязаны с когнитивными и волевыми аспектами деятельности детей. Для детей младшего школьного возраста наиболее важными ценностями являются те, которые направлены на себя, свой успех и благополучие. Для младших классов также характерны новые отношения с учителями и сверстниками, включение в новый коллектив или вид деятельности. Все это способствует расширению ответственности, формированию характера, силы воли и межличностных отношений [11].

Сегодня одним из факторов, который учитывают младшие школьники при построении отношений, является национальность. До недавнего времени этот фактор не играл такой важной роли в выборе партнеров по общению, и дети не задумывались над тем, с детьми какой национальности

они хотели бы учиться, играть и дружить. Исследование Д.И. Фельдштейна (1997) показывает, что в последние годы ситуация изменилась: около 70% детей младшего школьного возраста отдают приоритет национальности при выборе друга или товарища [62]. Скорее всего, это связано с толерантным отношением семей школьников к представителям других национальностей. Ведь мнения и отношение взрослых к своим партнерам очень важны для детей.

Анализ психолого–педагогической литературы показывает следующие методологические предпосылки формирования межличностных отношений у учащихся начальной школы:

- межличностные отношения в младших классах устанавливаются в ходе их совместной деятельности.
- ранее сформированные внутренние установки по отношению к другим детям определяют характер взаимодействия с ними.
- процессы, происходящие в коллективах детей, влияют на характер межличностных отношений.
- мотивационный компонент межличностного взаимодействия играет важную роль в формировании межличностных отношений.

Типологический подход к изучению межличностных отношений встречается в научных работах В.В. Абраменковой (2008), Т.А. Репиной (1988), Н.И. Шевандрина (1995) [1, 49, 64]:

1. Межличностные отношения, возникающие в контексте совместной деятельности учащихся по решению конкретной задачи, называются операционными или функционально–ролевыми отношениями.
2. Межличностные отношения, возникающие на основе эмоциональных связей, называются аффективными, эмоционально–ценностными отношениями. Часто эти отношения для ученика начальной школы выражаются как процесс сближения с ребенком, который ему

наиболее симпатичен [65].

3. Межличностные отношения, основанные на определенных установках, оценках и убеждениях, являются личными и значимыми [65].

Межличностные отношения возникают не сразу в младшем школьном возрасте. Они развиваются в несколько этапов: знакомство, товарищество и приятельство и дружба. Этот процесс может идти как вперед, так и назад, то есть процесс ослабления межличностных отношений имеет ту же динамику (от дружбы к партнерству, затем к партнерству и, наконец, к полному завершению) [23].

Процесс знакомства – это первый этап, «начало» межличностных отношений, который основывается на социокультурных и профессиональных нормах общества, к которому принадлежит будущий партнер по взаимодействию [23].

Приятельские отношения определяют условия и подготовку к продолжению межличностных отношений. Позитивное отношение, сложившееся у партнеров, является благоприятной предпосылкой для дальнейшего общения между ними. товарищеское общение имеет более эмоциональную основу, и такие отношения могут выходить за рамки учебного процесса, когда дети общаются не только в школе, но и после уроков. Большинство детей в начальной школе имеют однополюсные отношения, а большинство дружеских отношений между детьми разного пола носят ситуативный характер.

Следующий этап, дружба, дает возможность укрепить межличностный контакт, включая сближение взглядов, интересов и поддержку друг друга. Такие отношения менее глубоки с точки зрения эмоциональной вовлеченности и чаще всего реализуются в условиях классной комнаты между детьми одного пола [23].

Часто дети начинают сближаться на основе симпатий и общих

интересов. Даже в младших классах классы делятся на неформальные группы, которые часто оказываются важнее формальных школьных объединений. Они формируют свои собственные нормы поведения, ценности и интересы, и они в значительной степени связаны с лидером.

Чувство сопереживания – важнейшая личностная характеристика ребенка младшего школьного возраста. Они отражают область нравственного развития ребенка и связаны с характером его отношений с другими людьми и особенностями вхождения в школьное сообщество. Чувство эмпатии развивается в младшем школьном возрасте [29, с. 136].

Обзор научной литературы показывает, что на динамику межличностных отношений влияют условия, в которых они формируются. Таким образом, городские условия отличаются от сельских, для которых характерен быстрый темп жизни и высокий уровень социального контроля. В результате количество межличностных контактов увеличивается, а их продолжительность становится короткой, что проявляется как функционально–ролевое общение. Кроме того, межличностные отношения в городских условиях являются более психологически сложными для партнера. Географическая близость важна для формирования межличностных отношений между младшими школьниками. Чем ближе дети живут друг к другу, тем чаще и крепче становятся их отношения. Если один из детей переезжает или переводится в другую школу, их контакты, как правило, прекращаются [65].

Кроме того, анализ научной литературы показывает, что большинство учащихся младших классов не готовы к работе и сотрудничеству со сверстниками, что затрудняет формирование их межличностных отношений в новой модели деятельности. В своем исследовании Н.А. Шкуричева (2006) выделяет прозвища и обзывания, которые дети используют друг с другом, как одну из самых важных проблем в межличностных отношениях детей

младшего школьного возраста. Авторы дают социально–педагогический анализ прозвищ и их взаимосвязи с межличностными отношениями в развитии детей начальной школы и предоставляют важную информацию о детских субкультурах, которая может помочь учителям построить позитивные отношения со своими учениками [65].

Д.И. Фельдштейн (1997) отмечает, что в современном социокультурном пространстве изменились взаимоотношения между детьми, произошла «примитивизация детского сознания, рост цинизма, грубости, жестокости и агрессии». А за этими внешними проявлениями стоят внутренние глубинные переживания – неуверенность, одиночество, страх, но также – инфантилизм, эгоизм, духовная пустота» [61, с. 14]. По мнению ученых, такая ситуация вызвана апатией взрослых и отсутствием навыков межличностного общения у детей младшего школьного возраста.

На протяжении всего периода обучения в начальной школе дети младшего школьного возраста претерпевают значительные изменения в своих межличностных отношениях. В процессе совместной деятельности они становятся более продолжительными и эмоционально насыщенными. Эти изменения связаны с развитием у детей навыков общения и появлением определенных требований к личностным качествам сверстников. Значение сверстников в жизни детей младшего школьного возраста приобретает новый смысл, влияя на развитие навыков общения и способствуя формированию личности ребенка [28].

По мнению современных педагогов и психологов, одной из основных проблем в формировании межличностных отношений является отсутствие у детей младшего школьного возраста навыков общения и межличностного взаимодействия, в основном со сверстниками.

Таким образом, межличностные отношения у детей младшего школьного возраста – это специфический набор установок и ожиданий

ребенка, которые определяются целями, содержанием и организацией его совместной деятельности, как со сверстниками, так и с учителями. Поэтому формирование и развитие межличностных отношений является одной из составляющих образовательного процесса. Межличностные отношения в коллективах учеников младших классов имеют свои особенности. В этом возрасте система межличностных отношений становится сложной, поскольку дети поступают в школу. В это время круг общения значительно расширяется и включает вопросы, связанные с учебной и трудовой деятельностью. Эмоциональные связи и отношения формируются постепенно в группе учеников младших классов. Уже в младших классах происходит разделение класса на неформальные группы, которые зачастую более важны, чем формальная школьная ассоциация. Учащиеся младших классов преимущественно однополые, и дружба между детьми разного пола носит скорее ситуативный характер. Статус ребенка среди сверстников становится особенно важным в младшем школьном возрасте. Социометрический статус ребенка влияет на его социальное развитие и взаимоотношения со сверстниками, классом и школой.

§ 1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

Во всем мире растет число детей, нуждающихся в специальной помощи медицинского персонала, психологов, педагогов и социальных работников.

И сейчас самая большая группа детей с нарушениями развития – это дети с речевыми нарушениями.

Общение – непростой процесс для детей с нарушениями речи. Ученики младших классов с речевыми нарушениями имеют недостаточно

сформированные языковые средства, задержки в формировании коммуникативных и обобщенных языковых функций и проблемы с формированием коммуникативных доменов. Некоторые из причин, влияющих на общение в младших классах:

- негативная речь,
- низкие коммуникативные потребности,
- неадекватные вербальные и поведенческие реакции,
- неспособность правильно использовать вербальные и невербальные средства общения [3].

Межличностные трудности могут возникнуть у любого ребенка, но эта проблема особенно актуальна для детей с нарушениями речи и языка.

Дети с языковыми нарушениями представляют собой гетерогенную группу не только с точки зрения тяжести их речевого дефицита, но и с точки зрения механизмов его возникновения, уровня общего и языкового развития и наличия сопутствующих расстройств [4].

Психолого–педагогические классификации учитывают группы детей с общими проявлениями речевых нарушений, которые имеют различные патологические механизмы развития.

Речевые нарушения затрагивают различные компоненты речи, такие как артикуляция, лексико–грамматические структуры и фонематический слух. Это расстройство известно как общее нарушение речи (ОНР).

Общее недоразвитие речи рассматривается как системное нарушение речевой деятельности, сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом нарушено формирование всех компонентов речевой системы, затрагивающее как вокальный, так и смысловой аспекты (Р.Е. Левина (1968), Т.Б. Филичева (1995), Г.В. Чиркина (2003)) [26; 56; 57].

По клиническому составу категория детей с ОНР неоднородна, в связи с чем ее делят на 3 группы:

- неосложненные формы ОНР (у детей с минимальной мозговой дисфункцией: недостаточной регуляцией мышечного тонуса, моторных дифференцировок, незрелостью эмоционально–волевой сферы и т. д.)
- осложненные формы ОНР (у детей с неврологическими и психопатическими синдромами: церебрастеническим, гипертензионно–гидроцефалическим, судорожным, гипердинамическим и др.)
- грубое недоразвитие речи (у детей с органическими поражениями речевых отделов головного мозга, например, при моторной алалии).

Причины ОНР:

1. Несовместимость резус–фактора и группы крови ребенка и матери.
2. Различные расстройства центральной нервной системы.
3. Различные инфекции во время беременности.
4. Раннее или позднее начало токсикоза во время беременности.
5. Родовые травмы или повреждения во время родов.
6. Травмы головного мозга в раннем детском возрасте.
7. В настоящее время выделяют четыре уровня языкового развития, которые отражают состояние всех компонентов языковой системы у детей с общим недоразвитием речи (Т.Б. Филичева (1995)) [56].

Педагогика различает три уровня недоразвития речи:

Уровень I – Абсолютное отсутствие или ограниченное использование вербальных средств общения. Словарный запас состоит из звуков или составных слов, имитирующих звуки, лепет. Речь ребенка неразборчива и сопровождается активной мимикой и жестами [4].

Уровень II – У детей нарушена слоговая структура и, помимо лепета, наблюдаются некоторые искаженные общие слова, с возможностью различать

некоторые грамматические формы, используя местоимения, простые предлоги и союзы. Однако в то же время артикуляционные навыки детей этой группы значительно отстают от их нормально развивающихся сверстников.

Уровень III – Дети с развернутыми фразами имеют элементы лексико–грамматического и фонетико–фонематического недоразвития. Такие дети контактируют с другими людьми, но свободное вербальное общение затруднено. Их артикуляция неполноценна.

Выделяют также IV уровень – характеризуется незначительным нарушением компонентов языковой системы ребенка..

Формирование и функционирование речевой деятельности тесно связано с психикой ребенка (Л.С. Выготский (2004)) [7]. По сравнению со своими сверстниками, дети с ОНР имеют особенности в развитии сенсомоторных и высших психических функций и психической деятельности.

Р.Е. Левина (1968), Н.А. Никашина (1993) отмечают, что у детей с нарушениями речи страдает не только речь, но и связанные с ним высшие психологические функции (внимание, восприятие различных закономерностей, зрительно–пространственное представление, оптомоторная координация, память и мышление); недоразвита мелкая моторика рук [26].

Дети с нарушениями речи характеризуются низким уровнем развития основных признаков внимания. Некоторые из них обладают недостаточно устойчивым вниманием и ограниченными возможностями для его распространения. По мнению Г.В. Чиркиной, внимание детей неустойчиво и угасает, волевое внимание сформировано слабо. Детям трудно сосредоточиться на одном предмете и переключиться на другой без специального руководства [57].

Связь между нарушением речи и другими аспектами психологического развития приводит к ряду специфических особенностей мышления. Хотя у них есть все предпосылки для овладения мыслительными операциями,

доступными их сверстникам, дети отстают в развитии мышления в наглядно-образной сфере, и без специального обучения им трудно овладеть анализом, синтезом и сравнением. Для многих из них характерно негибкое мышление. Такие дети испытывают трудности в классификации объектов и обобщении явлений и признаков [41].

Т.Б. Филичева (2009) также отметила, что при относительной сохранности семантической и логической памяти, вербальная память и эффективность запоминания у детей снижены по сравнению с их нормально говорящими сверстниками. У некоторых младших школьников низкая активность запоминания сочетается с ограниченным когнитивным развитием [56].

Недостаточное развитие речи наблюдается в сочетании с дизартрией, языковыми нарушениями и общими двигательными нарушениями (плохая моторная координация, моторная неуклюжесть, неразвитость мелкой моторики, снижение интереса к игровой деятельности). Для детей с нарушениями речи характерны малоподвижность, инертность и быстро истощающееся воображение.

Недостатки речи ребенка (низкий словарный запас, мало словесных фраз, много грамматических ошибок и т.д.) в сочетании с задержкой в развитии творческого воображения создают серьезные препятствия для вербального творчества ребенка. Для детей с нарушениями речи характерно использование штампов и монотонность; им требуется больше времени на выполнение работы, в процессе которой значительно больше пауз и возникает чувство истощения деятельности.

Т.Б. Филичева (2009) и Н.А. Чевелева (2015) отметили отклонения в аффективно-волевой сфере у детей с ОНР. Для детей характерны неустойчивость интересов, снижение способности к наблюдению, снижение мотивации, негативизм, неуверенность в себе, повышенная

раздражительность, трудности в общении с другими людьми, установлении связей со сверстниками и трудности в саморегуляции и самоконтроле [56].

Дети с в целом плохо развитой речью также часто имеют личностные проблемы: сниженную самооценку, трудности в общении, тревожность, агрессивность.

В контексте обучения Г.В. Чиркина (2003) характеризует общее недоразвитие речи у младших школьников следующим образом: поведение детей может быть неустойчивым, с частыми перепадами настроения. Характеристики таких детей, отклоняющихся от нормы (личностные), проявляются на занятии, во время игры и в повседневной деятельности. Например, на занятии некоторые из них устают быстрее, чем их нормально развивающиеся сверстники, отвлекаются, начинают раздражаться и разговаривать, то есть перестают воспринимать учебный материал. Другие, напротив, сидят спокойно, но не отвечают на вопросы, не понимают задания и иногда не могут повторить ответы своих друзей [57]. На занятии дети быстро устают и им трудно выполнять задание в течение длительного времени. Они могут испытывать трудности с запоминанием инструкций педагога, особенно двух-, трех- или четырехступенчатых инструкций, которые необходимо выполнять пошагово, последовательно. Эти нарушения оказывают негативное влияние на формирование и развитие других аспектов языка (фонология, лексика, грамматика, связный дискурс) [19].

Эти дети часто не могут занять себя каким-либо делом вообще, что свидетельствует об отсутствии навыков совместной деятельности. Если взрослые поручают детям выполнить какую-то совместную работу, каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не обращая внимания на партнера и не сотрудничая с ним. Эти факты говорят о том, что младших школьники с незавершенным речевым развитием меньше ориентируются на сверстников во

время совместной деятельности, у них ниже уровень общительности и сформированности навыков работы с ними.

Взаимозависимость речевых и коммуникативных способностей этой группы детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность вербальной лексики, конкретность связных высказываний, препятствуют осуществлению полноценного общения и следствием их трудностей является снижение потребности в общении.

Существует связь между общением и фиксацией на собственных недостатках. В.И. Селиверстов (2011) выделяет три степени фиксации детей на своих речевых недостатках:

1. Первая степень – нулевая. В этом случае ребенок не замечает речевой дефект или не критикует его. Такие дети активно взаимодействуют с окружающими и не испытывают стеснения.

2. Умеренная степень фиксации, при которой ребенок испытывает неприятные чувства, связанные с языковым дефицитом, пытается их скрыть и компенсирует их с помощью различных техник.

3. Выраженная степень проявляется в постоянной фиксации ребенка на речевом расстройстве, при которой ребенок становится очень тревожным и старается избегать контактов с окружающими. Для таких детей характерно нездоровое чувство недоверия, навязчивые мысли, страх говорить и уход в болезнь. [1, с. 120]

Рассмотрим межличностную систему в группе детей с нарушениями речи.

О.С. Павлова (2018) отмечает, что общение младших школьников характеризуется следующими особенностями: групповая структура таких детей имеет ту же закономерность, что и у нормально говорящих детей. Степень дружелюбия в отношениях довольно высока, и количество

«понравившихся» и «принятых» детей намного больше, чем количество «непринятых» и «изолированных» детей.» Воспитатель похвалил его» и т.д.), то есть довольно часто они руководствовались не своим личным отношением к товарищу по игре, а выбором и оценкой учителя [35]. Примечательно, что среди «непринятых и изолированных» есть дети с плохими коммуникативными навыками, чьи попытки общения со сверстниками часто приводят к агрессивным вспышкам, а ориентация младших школьников на сверстников в совместной деятельности слабая. В результате дети становятся замкнутыми, редко обращаются к старшим и избегают контактов с ними. Сложность нарушений языкового и когнитивного развития детей приводит к их изоляции в группах сверстников [4].

В целом, дети с ОНР имеют значительно ограниченную коммуникативную компетенцию и значительно ниже нормы по всем параметрам. Примечательно, что у младших школьников наблюдается низкий уровень развития игровой деятельности и общее отсутствие языковых навыков: бедный сюжет, процессуальный характер игры и низкая языковая активность. Для большинства этих детей характерно крайнее возбуждение, связанное с различными неврологическими симптомами, из-за чего игра, без контроля воспитателя, иногда принимает очень хаотичную форму.

В многочисленных исследованиях М. Гриншпун (2013), Г.В. Гуровец (2016)), Р.Б. Халиловой (2017), Г.В. Чиркиной (2003), С.Н. Шаховской (2017) и других авторов отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи стойкие нарушения коммуникации сопровождаются эмоциональной неустойчивостью, незрелостью отдельных психических функций, ригидностью познавательных процессов и другие факты [57].

Во время взаимного общения одни дети проявляют повышенную возбудимость (они слишком подвижны, чтобы их контролировать), а другие, наоборот, вялы и апатичны (их не интересуют игры, книги, которые им читают

педагоги). Среди таких детей есть те, у кого наблюдаются навязчивые страхи, склонность к проявлению негативизма (желание делать все наоборот), чрезмерная агрессивность или ранимость, обидчивость [24].

Осознавая свои недостатки, дети вырабатывают негативное отношение к вербальному общению и иногда проявляют эмоциональные реакции на непонимание вербальных инструкций или невозможность выразить свои желания. Вследствие этих недостатков развития у детей могут наблюдаться:

- агрессивное, боевое и конфликтное поведение.
- чувство незащищенности, подавленности и дискомфорта.
- высокая степень чувствительности и уязвимости.
- высокая степень чувствительности, страх.
- склонность к болезненным фантазиям.
- энурез.

Дети с нарушениями речи и языка испытывают серьезные трудности в организации своего речевого поведения, что негативно сказывается на их общении с окружающими.

Когда нарушение речи ребенка проявляется как общее недоразвитие речи, возникают коммуникативные особенности развития, обусловленные связью между языком и коммуникативным развитием. Представим некоторые особенности общения детей с речевыми нарушениями со сверстниками:

1. Интеграция в новую среду социального взаимодействия происходит медленнее. Из-за ограниченных речевых навыков ребенка ему трудно воспринимать новые ситуации общения.

2. Ограниченные информативные речевые структуры. Информативная речь детей с ОНР неточна и бессвязна. Его содержание бедно, и в большинстве случаев основная мысль произнесенного слова не соответствует теме разговора.

3. Осуществление вывода средств. Поскольку у ребенка речевой барьер, он не стремится к установлению социальных связей. Он изолирует себя от общества и замыкается в собственном кругу; он застенчив и нерешителен в общении. Ребенку трудно начать общаться. Он боится наладить общение, опасаясь быть неправильно понятым.

4. Отсутствие навыков ведения беседы. Это связано с языковым барьером, который приводит к неспособности слушать и воспринимать то, что говорят другие. Ребенок совсем не слушает и поэтому не способен воспринимать то, что говорят другие.

5. Развитие коммуникативной компетенции значительно задерживается по сравнению с нормально развивающимися детьми, о чем свидетельствует стойкая неспособность регулировать поведение своих партнеров по общению. Большинство из них испытывают трудности в общении со сверстниками, а их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной.

6. Ребенок ограничен в установлении контакта. Ребенок выбирает ограниченный круг общения и не стремится его расширить. Он не общается с новыми людьми и ставит барьеры между собой и ими.

7. Трудности в построении связных вербальных высказываний приводят к неправильному развитию коммуникативной, когнитивной и регулятивной функций речи.

Все эти особенности вербальной коммуникации у детей с ОНР требуют внимания к этому процессу и применения определенных коррекционных образовательных подходов для развития коммуникативных навыков этих детей.

В раннем возрасте у ребёнка вначале появляются и вырабатываются невербальные средства общения в очень раннем возрасте в виде различных движений, жестов, мимики, глаз, сопровождаемых вокализацией, вербальных

голосовых реакций (крик, гудение, лепет и т.д.). Исследователи (О.Л. Леханова (2017), О.С. Павлова (2013), Е.Г. Федосеева (2014)) отмечают специфику невербальной коммуникации у детей с ОНР, которая отличается по количеству и качеству от таковой у детей с нормальным речевым развитием [35].

Характеристики невербальной коммуникации проявляются только на уровне собственного использования невербальных средств, при передаче информации, сообщаемой им с помощью соответствующих средств. Дети младших школьного возраста с ОНР используют и понимают более «простые» невербальные средства общения (жесты, жесты рук, мимика, взгляд, характерные для детей младшего возраста. Выражение лица и визуальное взаимодействие (глаза) доминируют в их невербальном общении, в то время как их сверстники с нормальным развитием речи используют в основном жесты и меньше используют выражение лица и глаза во время общения.

Иногда все же дети используют жесты и мимику как средство общения. Использование вербальных средств общения в присутствии собственной речи затруднено, так как языковая продукция детей остается вне их собственного контроля (Б.М. Гриншпун (2019)).

У небольшой части детей с ОНР явно преобладает внеситуативная и когнитивная форма общения. Они интересуются предложениями педагогов или взрослых читать книги и достаточно терпеливо слушают простые и интересные тексты, но им трудно организовать разговор с ними после прочтения книги. Часто дети задают мало вопросов о прочитанном и не могут пересказать услышанное из-за отсутствия воспроизводимой монофонической сцены. Даже когда ребенок заинтересован в общении со взрослым, он часто перескакивает с одной темы на другую во время разговора, его познавательный интерес непродолжителен, и беседа не может длиться более пяти-семи минут.

Наблюдения за общением детей со взрослыми в обычные моменты и во время различных видов деятельности показали, что почти у половины детей с нарушениями речи культура общения была недостаточно развита: они были фамильярны со взрослыми, им не хватало дистанции, тон их голоса часто был громким и строгим, а требования – настоятельными. Исследователи отмечают, что дети с ОНР при общении со взрослыми используют меньше содержательных и структурированных языковых продуктов, чем их сверстники, что соответствует нормальной онтологии средств общения (О.Е. Грибова (2017), И.С. Кривовяз (2010), Ю.Ф. Гаркуша (2017)).

Таким образом, под общим недоразвитием речи (ОНР) понимается нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико–грамматической, семантической) у детей с нормальным интеллектом и абсолютно нормальным слухом при различных сложных речевых нарушениях. Проявления ОНР зависят от степени недоразвития компонентов языковой системы и могут варьироваться от полного отсутствия обычной речи до наличия связной речи с фонетико–фонематического и лексико–грамматического недоразвития. ОНР выявляется в ходе специального логического обследования. У детей с ОНР неустойчивая концентрация внимания, потеря памяти, нарушение двигательных функций, недоразвитие мелкой моторики, особенности речи и дыхания. Часто интеллектуальное развитие детей с ОНР опережает их речевое развитие. Они критически относятся к своим речевым недостаткам. во многом уровень сформированности общения ребенка с речевым нарушением определяется уровнем развития его речи. Препятствием для развития межличностных отношений может быть само нарушение или отношение ребенка к своей инвалидности. Однако степень фиксации на языковых нарушениях не всегда коррелирует с тяжестью речевых нарушений. Выделяют следующие особенности общения детей с речевыми нарушениями со сверстниками:

интеграция в новую среду социального взаимодействия происходит медленнее; ограниченные информативные речевые структуры; отсутствие навыков ведения беседы; развитие коммуникативной компетенции значительно задерживается по сравнению с нормально развивающимися детьми; ребенок ограничен в установлении контакта; наблюдаются трудности в построении связных вербальных высказываний приводят к неправильному развитию коммуникативной, когнитивной и регулятивной функций речи.

Выводы по первой главе:

1. Межличностные отношения – это отношения, в которых люди субъективно и объективно переживают характер и способ влияния друг на друга в совместной деятельности и взаимодействии.

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

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

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

- Третье направление связано с исследованием отношений между малыми группами;

- Четвертое – изучает влияние межгрупповых отношений на внутригрупповые процессы;

3. Основные элементы межличностных отношений:

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

- поведенческий (практический, регулятивный).

4. Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка. Младший школьный возраст – это ребенок в возрасте 7–10 лет, обучающийся в 1–4 классах современной школы. Психические новообразования в младшем школьном возрасте:

- произвольный характер психических процессов;
- осознанность;
- рефлексия.

5. Межличностные отношения у детей младшего школьного возраста – это определенные установки и ожидания детей, основанные на целях, содержании и организации их совместной деятельности, в том числе со сверстниками и учителями. Эмоциональные связи и отношения формируются постепенно в сообществе младших школьников. Уже в младших классах происходит разделение класса на неформальные группы, которые часто оказываются важнее формального школьного объединения. У младших школьников преимущественно происходит однополое общение, и дружба между детьми разного пола носит скорее ситуативный характер. Положение ребенка среди сверстников становится особенно важным в младшем школьном возрасте. Социометрический статус ребенка влияет на его социальное развитие, отношения со сверстниками, классом и школой.

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

7. Выделяют следующие особенности общения детей с речевыми нарушениями со сверстниками: интеграция в новую среду социального взаимодействия происходит медленнее; ограниченные информативные речевые структуры; отсутствие навыков ведения беседы; развитие

коммуникативной компетенции значительно задерживается по сравнению с нормально развивающимися детьми; ребенок ограничен в установлении контакта; наблюдаются трудности в построении связных вербальных высказываний приводят к неправильному развитию коммуникативной, когнитивной и регулятивной функций речи.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

§ 2.1. Организация, методы и методики исследования

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

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

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

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

- подготовительный;
- экспериментальный;
- заключительный.

На подготовительном этапе исследования были изучены различные данные учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями:

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

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

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

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

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

Проективная визуально–вербальная методика Рене Жиля состоит из 42 заданий, среди которых 25 картинок с изображением детей или детей и

взрослых, кратким текстом, поясняющим изображенную ситуацию и вопросом к испытуемому, а также 17 текстовых заданий (Приложение 4).

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

Перед началом работы с методикой ребенку сообщается, что от него ждут ответов на вопросы по картинкам. Ребенок должен выбрать себе место среди изображенных людей, либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе. Он может выбрать его ближе или дальше от определенного лица. В текстовых заданиях ребенку предлагается выбрать типичную форму поведения, причем некоторые задания строятся по типу социометрических. Таким образом, методика позволяет получить информацию об отношении ребенка к разным окружающим его людям и явлениям. Целесообразна только индивидуальная форма проведения тестирования. Опрос следует проводить без посторонних лиц, особенно родителей. До конца опроса не следует углубляться в родственные или другие отношения ребенка с называемыми им людьми, чтобы не фиксировать его внимание на некоторых из них: это лучше выяснить после проведения исследования.

Простота и схематичность, отличающие методику Р. Жилия от других проективных тестов, не только делают ее более легкой для испытуемого ребенка, но и дают возможность относительно большей ее формализации. Помимо качественной оценки результатов, детская проективная методика межличностных отношений позволяет представить результаты психологического обследования по ряду переменных и количественно.

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

1) характеризующие конкретно–личностные отношения ребенка: отношение к семейному окружению (мать, отец, бабушка, сестра и др.), отношение к другу или подруге, к авторитарному взрослому и пр.

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

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

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

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

«Анкета для оценки привлекательности классного коллектива»

К.Э. Сишора (1985) [70]

Методика предназначена для оценки привлекательности для ученика классного коллектива. Представляет собой анкету из 5 вопросов (Приложение 5), каждый из которых оценивается 0–5 баллами. Таким образом, максимальное количество баллов, которые может набрать ребенок после заполнения анкеты, составляет 25 баллов.

Анкетирование может проводиться в группе и индивидуально. В последнем случае может использоваться в качестве основы для беседы об особенностях взаимоотношения ученика с классом.

Интерпретация результатов:

- 25–18 баллов – классный коллектив является привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка.
- 17–12 баллов – ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной.
- 11–6 баллов – нейтральное отношение ребенка к коллективу. Имеется явное желание либо отдалиться от коллектива, либо изменить свое отношение в нем.
- 5 и менее баллов – наблюдается негативное отношение к классу. Неудовлетворенность своим положением и ролью в нем.

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

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

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

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

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

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

На *заключительном этапе* был проведен анализ и интерпретация количественных и качественных результатов констатирующего эксперимента.

Таким образом, для достижения цели и решения поставленных практических задач данного исследования были выбраны исследовательские методы: наблюдение, беседа, эксперимент.

В экспериментальном исследовании для диагностического обследования особенностей межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями использованы: «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жилия, И.Н. Гильяшевой,

Н.Д. Игнатъевой (1976); «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сипора (1985); «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984).

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

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

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

Характеризующие конкретно–личностные отношения ребенка с другими людьми:

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

Характеризующие самого обучающегося и проявляющиеся в его межличностных отношениях:

1. Любознательность;
2. Конфликтность, агрессивность;

3. Стремление к уединению.

Результаты по данным шкалам представлены на рисунке 1:

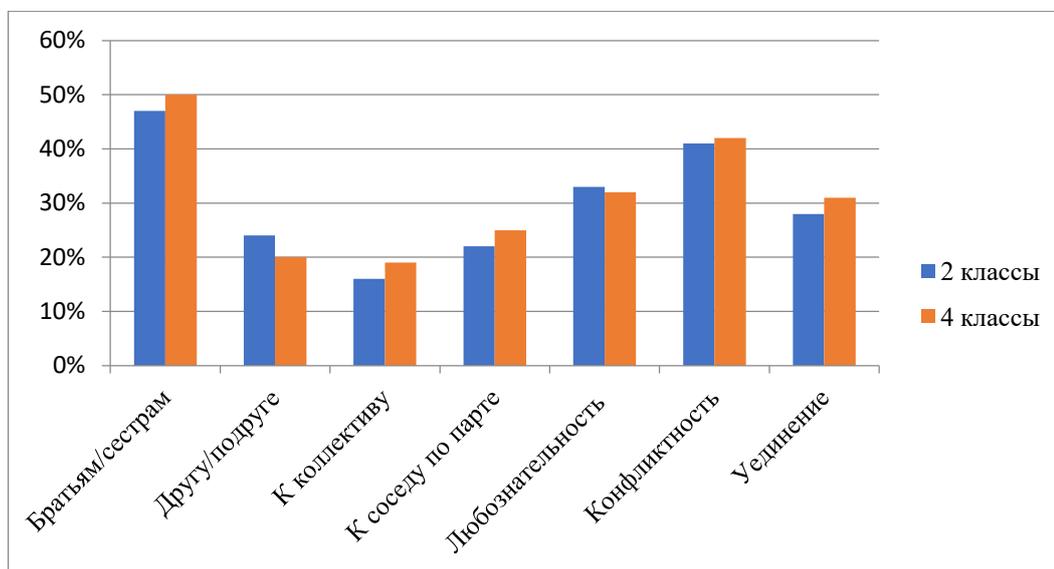


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты исследования межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жилы, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1976)

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

О друге и/или подруге в классе вспоминали в 24% и 20% случаев, тогда же, когда по отношению к коллективу в целом речь шла, наоборот, о 19% и

16%. Более низкий процент (по сравнению с первой шкалой) связан с особенностями взаимоотношений в коллективе для обучающихся с речевыми нарушениями, так как они зачастую имеют сложности взаимодействия в нем.

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

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

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

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

По 4 обучающихся (20%) из обеих групп набрали 17–12 баллов – они хорошо адаптированы в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений

является для них комфортной и благоприятной, а классный коллектив представляет ценность.

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

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

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

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

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

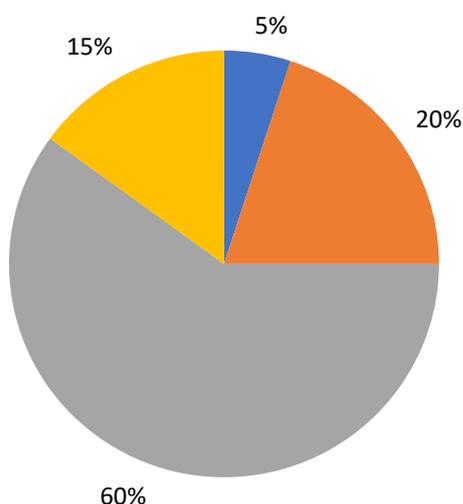
2 классы**4 классы**

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

Можно отметить, что дети увлечены переживаниями, деятельностью товарища, но и значительную часть внимания уделяет своей деятельности в классе.

Некоторые дети, а точнее сказать, их преобладающее число, имеют нейтральное отношение к классному коллективу, что проявляется в коротких и отрывочных взглядах в сторону сверстников, помощи другим детям и т.д. .

В целом, для условий выборки результаты групп можно считать схожими, дифференциацию относительно крайних позиций (привлекательность классного коллектива и негативное отношение к нему) в

пределах 1 человека нецелесообразно считать принципиальной – это объяснимо личными особенностями конкретных учеников. Данная ситуация характерно описывает следующие постулаты: результаты групп схожи по причине однородности состава и, следовательно, репрезентативности выборки, а так же – дети с нарушениями речи зачастую имеют явные дефициты в сфере межличностных отношений. В случае, если данное предположение верно, то методика «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984) должна продемонстрировать схожие результаты – процент «звезд» и «не принятых» должен быть сопоставим с результатами анкетирования. Сводные результаты проведенной методики представлены в таблице 2, более подробно результаты каждого ученика представлены в приложениях 1 и 2.

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

Статусная категория \ Возрастная группа	2 класс (n = 20)		4 класс (n = 20)	
	Абс.	%	Абс.	%
«Звезды»	3	15	4	20
Предпочитаемые	11	55	10	50
Принятые	4	20	3	15
Не принятые	2	10	3	15

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

инициативностью, лидерскими качествами. «Предпочитаемые» младшие школьники имеют хорошую успеваемость, отзывчивы и добродушны. Младшие школьники, имеющие невысокий социометрический статус в системе личных отношений в классе («пренебрегаемые» и «изолированные»), имеют трудности в общении со сверстниками, являются вспыльчивыми, капризными, замкнутыми.

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

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

Выводы по второй главе:

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

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

– «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жила, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1976);

– «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сипора (1985);

– «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984).

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

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

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

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

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

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

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

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

Формирование межличностных отношений между детьми начальной школы не только является чрезвычайно актуальным вопросом в настоящее время, но и будет актуальным всегда, поскольку степень сформированности этих отношений влияет не только на успеваемость детей, но и на процесс их социализации и развитие личности в целом. Поэтому формирование отношений всегда должно анализироваться и развиваться с учетом современных тенденций в обществе в целом и в соответствии с современными технологиями и другими показателями, которые влияют на развитие детей и формирование межличностных отношений. Педагогам необходимо ежегодно пересматривать методические пособия по данному направлению развития ребенка, разрабатывать новые и совершенствовать существующие.

Процесс формирования взаимоотношений у детей младшего школьного возраста очень многогранен и сложен. Дети и взрослые играют важную роль в управлении этим процессом, и они работают в партнерстве с детьми и взрослыми для достижения целей проблемы. Такая деятельность должна быть ориентирована на общечеловеческие ценности, организована коллективно, творчески и социально значима [6, с. 85].

Без целенаправленного руководства деятельностью и без использования рациональных педагогических методов сама деятельность не будет иметь должной воспитательной ценности в плане создания коллектива и развития личности каждого воспитанника [4, с. 208]. При организации командной

деятельности следует учитывать возрастные особенности детей и уровень развития команды. Во-первых, учащиеся должны понимать и быть заинтересованы в цели деятельности.

По мнению Н.К. Крупской (1993), детей необходимо вовлекать в деятельность, которая стимулирует коллективный опыт и постоянное желание работать вместе [9, с. 131].

Поэтому рассмотрим основные компоненты деятельности, формирующие коллективные установки школьников. К ним относятся учебная, социальная, художественная (эстетическая), трудовая, спортивная и туристическая, игровая деятельность. Учителя и классные руководители учитывают воспитательные возможности различных видов деятельности, их объем и содержание для каждой возрастной группы.

Когда ребенок поступает в школу, обучение становится главной задачей в его жизни. Именно в процессе *учебной деятельности* в классе каждый ученик чувствует, что его успехи в учебе приносят удовлетворение всему классу, в то время как неудачи заставляют всех членов класса чувствовать себя беспокойно с самого начала первого года обучения.

Учебная деятельность должна быть построена таким образом, чтобы содержание и методы обучения способствовали формированию организованной группы детей в классе. В современных школах учителя используют фронтальную и групповую работу для организации коллективной познавательной деятельности своих учеников. В настоящее время широко используются взаимное наблюдение, групповая работа и наблюдение за природными явлениями. При любой форме коллективной деятельности в классе учитель ставит перед учениками общую цель и организует учебный процесс таким образом, что общий успех зависит от участия каждого ученика [1, с.208].

Коллективно организованная учебная деятельность дает возможность каждому ученику активно участвовать в коллективном поиске ответов на поставленные вопросы. В то же время дети чувствуют, что их индивидуальные знания и успехи в учебе способствуют расширению знаний всего класса. Коллективное обучение оказывает положительное влияние на развитие коллективных отношений в классе и создает доброжелательную атмосферу в классе.

Трудовая деятельность младших школьников выступает мощным фактором целостности школьного сообщества, влияя на организационную структуру и ритм жизни, взаимоотношения учащихся, нормы и ценности совместной жизни [6, с. 189].

Есть трудовая деятельность, требующая организованных совместных усилий. Она требует определенного порядка, структурирования ученического коллектива, определения его трудовых функций и ролей, количества и состава организационных единиц, содержания и формы самоуправления. Работа учащихся младших классов – это подвижная практическая деятельность, в форме игры, с конкретными предметами материальными результатами, необходимыми для самих детей и для окружающих их людей. Это может быть выращивание цветов, овощей и зерновых (в грядках или парниках), уход за животными, изготовление игрушек, в том числе кукольной одежды, моделей [6, с. 190].

Опыт передовых учителей начальной школы и классных руководителей убедительно подтверждает, что участие учеников начальной школы в разнообразной трудовой деятельности не только положительно влияет на сплоченность и развитие ученического коллектива, но и дает возможность каждому ученику проявить свои способности и таланты [1, с. 205].

В ходе трудовой деятельности учащиеся развивают навыки коллективной работы и испытывают чувство гордости за успехи своей

команды в работе. Результаты трудовой деятельности вызывают у детей положительные эмоции, удовлетворение и общее чувство приподнятого настроения.

Традиция (от латинского *traditio* – передача) играет важную роль в организации и воспитании коллектива, и А.С. Макаренко (2013) подчеркивает, что ничто так не укрепляет коллектив, как традиция. Воспитание традиций и их сохранение – очень важная задача в образовании. Школа без традиций не может быть хорошей школой, а лучшие школы – это те, которые накопили традиции [10, с. 225].

В.А. Сухомлинский (1997) придавал большое значение традициям в воспитании [16, с. 93].

Яркие и значимые традиции, такие как «День первоклассника», «Последние звонки выпускников», праздник «За честь школы», Праздник урожая, Неделя сада и Неделя книги, важны для укрепления ученического коллектива. Для создания сообщества также необходимы ежедневные традиции, которые побуждают учащихся к усердной работе и улучшению дисциплины и поведения.

Например, в одной из школ была заведена традиция, согласно которой ученики отмечали окончание начальной школы посадкой деревьев в школьном дворе. В другой школе выпускники и первокурсники по традиции вместе сажают деревья, причем последние ухаживают за деревьями до окончания школы. Во многих школах существует традиция начинать собрания, утренники и другие мероприятия в классе точно в назначенное время, а также широко распространена традиция отдавать предпочтение старшим классам перед младшими [17, с. 367].

Все эти традиции, естественно развивающие коллектив, повышающие содержание его жизни и расширяющие формы деятельности воспитанников,

безусловно, оказывают большое воспитательное воздействие, укрепляют их сплоченность и поддерживают их коллективную гордость.

По мнению В. А. Бухвалова (1996), традиции можно условно классифицировать как познавательные, спортивные, праздничные, трудовые, организационные и эстетические:

1. Познавательные традиции начинаются с того, что учащиеся помогают друг другу в обучении, участвуют в познавательных конкурсах, беседах, диспутах и викторинах, участвуют в групповых познавательных мероприятиях в школе и в городе.

2. Спортивные традиции включают в себя спортивные мероприятия класса, закаливающие мероприятия, такие как ежемесячные поездки класса по историческим и культурным местам в районе, а также летние каникулы.

3. Праздничные традиции – это совместное празднование отдельных ученических торжеств: дней рождения, учебных, трудовых и спортивных достижений, общешкольных, городских и национальных праздников.

4. Трудовые традиции – это совместная трудовая деятельность учащихся в своем классе, школе и городе.

5. Организационные – это правила для различных видов деятельности в классе и правила поведения учеников в различных ситуациях.

6. Эстетические – это нормы оформления классной комнаты и классных занятий [3, с. 122].

Традиции можно разделить на большие и малые. Большие традиции – это яркие массовые мероприятия, подготовка и проведение которых воспитывает гордость за свою команду и уверенность в ее сильных сторонах. Эти традиции воспитывают гордость за общину, веру в силу общины и уважение к ее мнению. Более мелкие, повседневные традиции меньше по масштабу, но не менее важны по своему воспитательному воздействию. Они учат детей поддерживать установленный порядок, вырабатывая устойчивые

привычки поведения. Малые традиции не требуют больших усилий; они поддерживаются установленным порядком, соглашением, добровольно принятым всеми. Традиции меняются и обновляются. Новые задачи, стоящие перед коллективом, новые способы их решения со временем становятся более или менее популярными – это способствует появлению новых традиций и устранению старых [11, с. 203].

А.С. Макаренко (2013) использовал разнообразные методы и инструменты при создании воспитательных коллективов. Он всегда имел в виду, что для создания настоящего воспитательного коллектива детей необходимо использовать не отдельные способы, а всю его систему [12, с. 365].

И в настоящее время практической проблемой начальной школы является отбор содержания, форм, методов и средств, соответствующих современному образованию и обеспечивающих формирование межличностных отношений.

В качестве основных методов и форм психолого–педагогической коррекции используются различные тренинги, методы обучения саморегуляции, ролевые игры, групповые дискуссии и др.

Тренинговые занятия. Тренинг – это активный метод обучения, который направлен на развитие знаний, навыков и социальных установок.

Тренинг может быть разных типов и создается для конкретных целей и задач. В рамках темы нашей работы, нас интересует тренинг по развитию межличностных отношений для детей дошкольного возраста. Мы считаем, что эффективными являются коммуникативные тренинги и тренинги, основанные на игре (игровые тренинги).

Коммуникативный тренинг посвящен теории и практике управления социальной коммуникацией, т.е. общению с другими людьми. Коммуникативный тренинг развивает и устанавливает эффективные процессы

коммуникации, формирует и поддерживает свой имидж и отношение к другим людям, развивает навыки достижения согласия, сотрудничества и принятия [16]. Цель коммуникативного тренинга – гармонизация отношений и связей между людьми, построение и оптимизация отношений с людьми в соответствии с их целями.

Игровой тренинг – это метод использования игры для воздействия на психику детей и взрослых. Различные техники, описанные в этой концепции, основаны на знании того, что игра оказывает значительное влияние на развитие личности [21].

О.П. Антонова (2016) пишет, что целями игрового тренинга являются: помочь детям осознать себя; повысить самооценку и развить специальные способности, справиться с внутренними конфликтами, страхами, агрессивными тенденциями и уменьшить тревогу и чувство вины. Автор утверждает, что в процессе взаимодействия дети помогают друг другу, берут на себя ответственность за построение межличностных отношений и приобретают опыт взаимоотношений с другими людьми на основе взаимного удовлетворения. Наблюдая за другими детьми, ребенок набирается необходимой смелости, чтобы попытаться сделать то, что он хочет сделать [3].

А.А. Крылов (2019) утверждает, что выбор упражнений для игрового тренинга, направленного на развитие межличностных отношений, должен отвечать следующим целям:

Образовательные:

1. Научить умению слушать и слышать друг друга. Ребенок должен понимать, что говорят другие дети или учитель, и реагировать на вопросы, просьбы или замечания, чтобы слушать указания учителя и понимать смысл услышанного.

2. Поощрять его/ее думать о том, что делает он/она и что делает другой человек. Подавать пример и демонстрировать поведение и

взаимодействие в группе, а также то, чего не следует делать в обществе. Осознание поведения является одним из наиболее важных аспектов преподавания, поскольку оно прививает основы манер и поведения всему обществу. Если детей с раннего возраста обучать хорошим манерам, наше общество в целом будет находиться на более высоком уровне развития, поскольку именно с детства закладываются основы будущего поведения.

3. Учить гибкости, использованию имитации, мимики и голоса в общении, а также жестов. Для детей мимика и жесты наиболее важны в общении и обучении, потому что в этом возрасте дети в первую очередь обращают внимание на эти стандарты, а потом уже на голос. Голосовое общение не должно осуществляться на повышенных тонах. Учителя не должны учить «криком». Вначале методы обучения должны быть основаны на том, что дети должны спокойно слушать, пока говорит учитель, и слышать голоса своих соседей или соседей по столу, только если нужно что-то сказать. Если ребенок хочет что-то уточнить, он может сделать это, только подняв руку и задав вопрос. С первого дня общения и взаимодействия всей команды (учителя и детей) должны быть установлены четкие правила, не слишком много, но простые и понятные, и эти правила должны строго соблюдаться в классе.

4. Развивать способность делиться своим опытом. Этот аспект развития ребенка важен еще и потому, что детей нужно раскрепостить и научить выражать не только свои мысли, чувства и переживания, но и делать это так, чтобы их слышали и слушали другие дети. Наиболее эффективны в этом отношении групповые и парные тренинги, которые позволяют раскрыться и научиться делиться.

Воспитательные цели:

1. Способствовать развитию эмоциональной сферы детей. Способность выражать свои чувства и идеи. Опыт работы с другими людьми. И продемонстрировать этот опыт.

2. Поощрять открытое выражение эмоций и чувств различными и социально приемлемыми способами (вербальными, физическими, творческими и т.д.).

3. Развивать желание и умение работать вместе, учитывать и уважать интересы других, обладать способностью находить общие решения в конфликтных ситуациях. Готовность взаимодействовать со всей группой и находить новых друзей.

4. Развивать эмпатию и воспитывать желание и готовность помогать другим. Этот аспект важен для развития современного общества не только в нашей стране, но и в мире в целом, так как современные условия жизни обогащаются экономическими кризисами, терроризмом и другими негативными факторами, которые непосредственно влияют на детей через СМИ, Интернет и террористическую пропаганду, размещенную на стенах и заборах зданий. А развитие в детях заботы, внимания и понимания людей развивает человечность и не позволяет негативным силам промывать им мозги.

5. Способствовать полному развитию личности ребенка через самовыражение и творчество Развитие творческого потенциала должно начинаться с рождения. Его следует закрепить в дошкольном образовании и далее преподавать в школе. Важно обратить пристальное внимание на то, чем увлекается ребенок и какие указания ему легче понять и дать. Через творчество можно понять эмоции, внутренний мир и настроение ребенка.

6. Развитие сознания МЫ, нравственности, доброжелательного отношения к другим [14].

Методы обучения эмоциональной саморегуляции. Эмоции играют важную роль в процессе межличностного взаимодействия. Контроль над своими эмоциями является одним из основных вопросов регуляции в сфере общения.

Эмоциональная саморегуляция – это управление своими эмоциями во время деятельности или взаимодействия с другими людьми. Это способность быстро восстанавливать физические и психические силы и адаптироваться к текущим жизненным ситуациям. Это также способность справляться с чувствами, преодолевать негативные эмоции и управлять интенсивностью и выражением эмоций конструктивным образом. Управление своим эмоциональным состоянием осуществляется с помощью различных средств. К. Изард (2018) описывает три глобальных способа реализации этого процесса, а именно:

- контроль через другую эмоцию,
- когнитивная регуляция,
- моторная регуляция.

В процессе эмоциональной саморегуляции можно выделить три стадии.

1. Эмоциональное «заражение» вопросов, тем и материала для будущих ситуаций общения.
2. Эмоциональная идентификация на стадиях развития и поведения (действия), а также предстоящий сценарий общения.
3. Оперативная эмоциональная подстройка в данной ситуации общения.

Ролевые игры. Существует достаточный опыт использования игрового метода в школах как на национальном, так и на международном уровне, что в свою очередь доказывает, что развитие коммуникативных навыков и социального поведения будет эффективным во время ролевых игр, наиболее точного и простого способа общения для детей начальной школы [3].

Ролевая игра основана на процессе ролевого общения обучающихся в соответствии с отведенными им ролями и наличием коммуникативных игровых ситуаций, объединяющих игровой материал [29].

Ролевые игры положительно влияют на формирование межличностных отношений, у них быстрее вырабатываются навыки и привычки жизни в группах, растет их самостоятельность. Игра помогает им приобрести такие качества, как доброжелательное отношение к людям, желание и стремление быть приятными, найти друзей и освоить социальный опыт взаимодействия и сотрудничества. Игра становится самой эффективной формой организации веселой жизни детей дошкольного возраста.

В ролевых играх можно объединить большие группы детей, чтобы создать условия для развития коллективных отношений. При руководстве ролевыми играми с детьми старшего возраста педагогам необходимо решить следующие проблемы:

1. Развитие желания и умения играть и взаимодействовать вместе.
2. Развитие навыков командной игры (договариваться, распределять роли и игрушки, радоваться успехам друга).
3. Развитие доброжелательного отношения к людям, желание и готовность делать для них полезные и приятные вещи. [17, с. 128].

Групповая дискуссия. Групповая дискуссия относится к методу групповой психологической коррекции. Помимо термина «групповая дискуссия», используются также такие термины, как «свободная дискуссия» и «неструктурированная дискуссия». Традиционно групповую дискуссию называют вербальным подходом, поскольку вербальная коммуникация является основным средством взаимодействия, и анализ фокусируется в основном на вербальном материале.

Целью группового обсуждения является исправление межличностных или личных проблем. Исходя из этого, различают биографические, тематические или интерактивные дискуссии.

Как правило, интерактивная направленность обсуждения выделяется как доминирующая, поскольку определяет специфику групповой психокоррекции как метода, основанного на использовании групповой динамики, и обеспечивает один из основных элементов реализации этого метода – обратную связь. Интерактивная направленность дискуссии нацелена на анализ особенностей межличностного взаимодействия в группе и ситуаций, возникающих в групповом процессе.

Биографическая дискуссия предполагает обсуждение истории жизни человека, отдельных эпизодов и событий в его биографии, его проблем, конфликтов, установок, поведенческих черт и т.д.

Тематическая направленность дискуссии фокусирует внимание группы на общих темах, которые актуальны для большинства участников. Например, «Как вы справляетесь с собой в сложных ситуациях?»; «Конфликт – зло или добро?»; и т.д.

Дискуссия организуется как процесс диалогического обмена между участниками, в ходе которого вырабатывается практический опыт совместного участия в обсуждении и решении теоретических и теоретико–практических проблем.

В коррекции межличностных отношений в начальной школе Е.И.Хафизова (2009) и М.Л. Наумова (2003) из различных форм и методов выделяют арт–терапию.

Авторы ссылаются на основные направления арт–терапии:

1. Изотерапия (рисуночная терапия) – работа с рисунком и цветом: живопись; работа с глиной и пластикой и т.д. В.С. Мухина (2006) подчеркивает, что рисунок – это не искусство ребенка, а язык. Через рисование

реализуется потребность человека в самовыражении. А спонтанные графические действия наиболее естественны, веселы и приятны для ребенка и не вызывают беспокойства. Рисование также улучшает состояние тела и ума, а также способствует согласованному взаимодействию между полушариями мозга.

2. Библиотерапия – творческое чтение литературы и литературных произведений.

3. Музыкальная терапия – контакт через восприятие музыки.

4. Сказкотерапия – влияние через сказки, басни или легенды.

5. Драматерапия – разыгрывание истории.

6. Игровая терапия – основана на использовании ролевой игры как одной из самых мощных форм воздействия на развитие личности.

7. Куклотерапия – основана на процессе идентификации детей с любимым персонажем мультфильма или сказки и любимой игрушкой.

8. Танцевальная терапия – активное воздействие на тело посредством танца и движения под разнообразную музыку.

9. Цветотерапия, песочная терапия и т.д.

Арт–терапия имеет широкие и обширные возможности в работе с детьми, имеющими различные эмоциональные проблемы, трудности в общении и негативные поведенческие реакции. С помощью арт–терапии можно:

– Уменьшить эмоциональное беспокойство.

– Повысить самооценку.

– Развить навыки общения.

– Способствовать развитию самосознания.

– Улучшить отношения между родителями и детьми.

– Способствовать закреплению положительных поведенческих

реакций.

На занятиях арт-терапии основной целью является лечебно-коррекционная работа в сочетании с косвенной диагностикой и решением некоторых образовательных задач. При проведении арт-терапии необходимо соблюдать определенные правила. Поэтому приказы, инструкции, требования и принуждение недопустимы во время сеансов арт-терапии. Ребенок имеет право выбирать вид и содержание творческой деятельности, изобразительный материал и работать в своем собственном темпе. Диагностический и терапевтический процесс происходят одновременно. Между ребенком и психологом легче устанавливаются эмоциональные, доверительные отношения.

Таким образом, процесс формирования взаимоотношений у детей младшего школьного возраста очень многогранен и сложен. Детей необходимо вовлекать в деятельность (учебная, социальная, художественная (эстетическая), трудовая, спортивная и туристическая, игровая деятельность), которая стимулирует коллективный опыт и постоянное желание работать вместе. В качестве основных методов и форм психолого-педагогической коррекции используются различные тренинги, методы обучения саморегуляции, ролевые игры, групповые дискуссии, арт-терапию и др..

§ 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

Содержание психологической коррекции формирования межличностных отношений наиболее полно отражено в работах И.С. Кривовяз (2013), Е.Г. Федосеевой (2010), Т.Н. Волковской (2001) и Г.Х. Юсуповой (2013). На основе работ этих авторов была построена авторская система работы по психологической коррекции межличностных

отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Основополагающими нормативно–правовыми документами при разработке системы работы по психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями:

1. Конституция Российской Федерации (12 декабря 1993 г.) с учетом поправок, внесенных законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30 декабря 2008 г. №6–ФКЗ и от 30 декабря 2008 г. №7–ФКЗ).

2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273–ФЗ» Об образовании в Российской Федерации»

3. Приказ Минобрнауки России №1155 от 17 октября 2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования(ФГОС НОО)

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

6. Письмо Министерства образования и науки РФ от 07.06.2013 г. № ИР– 535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»

7. Государственная программа города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)

8. СанПин 2.4.1.3049–13 (с изм. от 04.04.2014) «Санитарно–эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»

9. Устав образовательной организации.

Психологическая коррекция межличностных отношений учащихся с языковыми нарушениями проводится **в три этапа:**

1. Первый этап – ознакомительный. Его цель – создать благоприятные условия для групповой работы, создавая условия, в которых дети чувствуют себя в группе как дома и таким образом устанавливают положительную эмоциональную связь.

2. Второй этап – восстановление, работает на трех уровнях: когнитивном (они развивают понимание собственных ценностей и позитивное отношение к себе и другим), эмоциональном (овладение навыками саморегуляции). Большое внимание уделяется развитию способности к эмоциональному отвлечению и формированию позитивного отношения к себе и другим) и поведенческом уровне (формирование более адаптивных моделей поведения и преодоление стереотипов).

3. Третий этап – закрепление. Цель – помочь детям осознать собственную ценность, развить уверенность в себе и доброжелательное отношение к сверстникам.

Основными направлениями психологической коррекции межличностных отношений у младших школьников с речевыми трудностями являются:

1. Формирование «кооперативно–соревновательного» общения со сверстниками.

2. Формирование ситуативного общения со взрослыми.

3. Формирование добровольного поведения.

Первое направление коррекционно–развивающей работы реализуется через использование ролевых и драматических игр, сценок по мотивам известных сказок. Необходимо заранее повторить (или ознакомиться) с содержанием сказок (историй). В ролевых играх словесный материал подбирается с учетом возраста и языковых навыков детей. Инструкции (эскизы) к упражнениям должны быть максимально простыми для понимания детьми. Широко используются примеры реализации, но в то же время детей поощряют к творчеству.

Второе направление реализуется через ролевые игры, в которых представлены конфликтные ситуации взрослый–ребенок и ребенок–ребенок. Сюжет игры должен быть понятным и приемлемым для детей. Роль взрослого может играть лидер. После инсценировки следует обсуждение поведения персонажей.

Третье направление реализуется путем обучения детей приемам саморегуляции (рекреационный аутотренинг). В рамках учебной программы используются методы автоматического обучения. Упражнения включают элемент обратной связи.

Таким образом, **основные методы и формы психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями:**

- развивающие игры, игры–драматизации, сюжетно–ролевые игры и др.,
- упражнения подражательно–исполнительного и творческого характера,
- этюды,
- импровизации,
- наблюдения, прогулки, экскурсии,
- рассматривание рисунков, фотографий,

- моделирование и анализ заданных ситуаций,
- свободное и тематическое рисование,
- лепка,
- чтение художественных произведений,
- рассказ психолога и рассказы детей,
- сочинение историй,
- беседы,
- мини–конкурсы, игры–соревнования.

Основные принципы психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями:

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

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

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

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

Принцип комплексности коррекционного воздействия предполагает необходимость всестороннего изучения обучающихся и предоставления квалифицированной помощи специалистов разного профиля с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей психофизического

развития на основе использования всего многообразия методов, техник и приемов коррекционной работы.

Планируемые результаты психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями:

Изменения количественных и качественных показателей свойств личности ребенка:

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

Внешние условия, материалы и оборудование психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями:

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

Основные материалы и оборудование:

- краски, фломастеры, карандаши, бумага, ножницы, клей, кисточки.
- стол.
- игрушки, игровое оборудование.
- магнитофон.
- просторное помещение.

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

Основой психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями являются следующие положения:

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

Содержание психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями представлено в таблице 3:

Таблица 3. Содержание психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

№	Тема	Применяемые игры, упражнения, психотехники
Знакомство. Адаптация к условиям школьной среды. Диагностика уровня межличностных отношений		
1.	Изучение актуального уровня межличностных отношений	«Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сипор (1985) «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинский (1984) Исследование сферы межличностных отношений ребенка Р. Жилия, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1972)
Коррекция и развитие эмоционально–волевой сферы и компонентов личности. Формирование коммуникативной компетентности		
2.	Знакомство. Обучение релаксации. Создание предпосылок для более свободного выражения своих чувств.	Знакомство. Учимся расслабляться. «Глаза в глаза».
3.	Осознание себя. Внимание к поведению другого. Умение вести разговор.	Части моего «Я». Игра–тренинг «Таможня». Умение вести разговор.
4.	Умение слушать. Люди, значимые для меня. Работа с чувствами.	«Слушаем молча». Значимые люди. Список чувств.
5.	Типичные проблемы. Игровой тренинг.	«Мои проблемы». Ассоциации.
6.	Необычный опыт общения. Осознание своих идеалов и различных черт.	«Спина к спине». Мои идеалы. «Монстр».
7.	Осознание проблем в отношениях с людьми.	«Мои проблемы». Свое пространство. Игра «Крокодил»
8.	Осознание мотивов межличностных отношений. Выражение чувств.	Мотивы наших поступков. «Чувства без слов».
9.	Чем мы обязаны другим. Чувство благодарности.	Особые дары. «Благодарность без слов». «Волшебный магазин».
10.	Мотивы наших поступков. Обратная связь.	Мотивы наших поступков. Горячее место. Медитация.
11.	Есть контакт	«Приветствие» «Перевоплощения» «Интервью в парах» «Мы с тобой похожи тем, что...»

		« Групповой портрет» «Я и мой сосед»
12.	Эмпатия, доброжелательное отношение друг к другу.	«Здравствуйте» «Мне нравится, что ты...» «Друг – это...» «Угадай эмоцию друга» «Цветок дружбы» «Я рад, что у меня есть такой друг как ты, потому что...»
13.	Чувственное восприятие. Управляю эмоциями.	«Приветствие» «Упражнение с мячом» «Этюды» «Групповой рисунок по кругу» «Безопасное место»
14.	Вербальные и невербальные средства общения.	«Солнце светит для тех, кто» «Построимся» «Тарелка с водой» «Проективный рисунок» «Аплодисменты»
15.	Невербальное/вербальное взаимодействие. Взаимопонимание	«Хрюкните те, кто...» «Иголочка и ниточка» «Счёт до десяти» «Зеркало» «Рисунок на спине» «Автобус»
16.	Сплочение, повышение взаимного доверия участников	«Объятие» «Атомы и молекулы» «Путанка» «Поезд» «Блюдо» «Путешествие на облаке»
17.	Сотрудничество в группе.	«Необычный привет» «Распускающийся бутон» «Конфета в бутылке» «Картонные башни» «МЫ»
18.	Секреты общения. Внимание к окружающим людям.	Беседа об этикете, правилах поведения. Упражнения: «Опиши партнера», «Маленький художник», «Тропинка», «Белые медведи».
19.	Секреты общения. Умение слушать.	Беседы о слагаемых общения, коммуникативной культуре, правилах вежливости. Упражнения: «Вежливые слова», «Волшебные картинки», «Встречи»,
20.	Секреты общения. Правила вежливости.	
21.	Секреты общения. Вежливое отношение к людям	

22.	Секреты общения. Взаимоуважение	«Если б я был волшебником», «Интонация», «Испорченный телефон», «Магазин вежливых слов», «Маленький художник», «Назови по имени», «Прикосновение», «Слушаем тишину», «Сочиняем сказку», «Ссора», «Царевна Несмеяна». Художественные произведения: Дж. Родари «Розовое слово», «Привет», В. Осеева «Хороший поступок».
23.	Секреты общения. Умение понимать состояние другого	Беседа о причинах хорошего и плохого настроения. Упражнения: «Маски», «Интонация», «Цветопись настроения», «Цветик–многоцветик».
24.	Секреты общения. Умение учитывать позицию другого.	Беседа о причинах конфликтов, агрессии. Упражнения: «Ссора», «Встреча», «Жмурки», «Ключ», «Найди ведущего», «На узкой тропинке».
25.	Секреты общения. Умение задавать вопросы вежливого обращения.	Беседа о правилах «Хорошего слушания». Упражнения: «Иностранец», «На улице», ««Да» и «Нет» не говорите».
26.	Секреты общения. Что такое дружба?	Беседа об уважении и принятии другого. Упражнения: «Экспресс–социометрия», «Ценные качества», «Игра в другого человека», «Пожелания».
27.	Негативное и позитивное мнение о себе. Положительные знаки внимания	«Пожалуйста» «Комплименты» «Ты мне нравишься» «Листок за спиной» «Ладощки»
28.	Подведение итогов. Получение участниками и ведущим обратной связи от	Упражнение Двойник. Упражнение Телеграммы. Упражнение Я реальный; идеальный; глазами других.

	группы по результатам работы.	Упражнение «Прощание».
Диагностика уровня развития		
29.	Изучение актуального уровня межличностных отношений	«Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сишора (1985) «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984) Исследование сферы межличностных отношений ребенка Р. Жила, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1972)

Занятия в рамках психологической коррекции разделены на три этапа. Учитель делает это самостоятельно.

Цель первой части занятия – объединить участников группы, установить эмоционально положительные отношения внутри нее и создать психологическую основу для проведения курса.

Вторая часть занятия направлена на преодоление тревоги. На этом этапе развиваются навыки вербального и невербального общения; обучают конструктивному поведению в сложных ситуациях; развивают навыки саморегуляции эмоциональных состояний; формируют позитивную самооценку.

Во время третьей части занятия происходит закрепление навыков, полученных во время занятий.

Итак, для предупреждения отклонений в развитии личности и межличностном общении у детей с нарушениями речи психокоррекционная работа должна быть поэтапной и последовательной для каждого отдельного компонента и структурного элемента коммуникативной деятельности.

Элементы программы психологической коррекции предполагают проведение контролируемого эксперимента с детьми младшего школьного возраста с речевыми нарушениями для определения эффективности предлагаемой программы.

Общее развитие межличностных отношений у детей младшего школьного возраста происходит под одновременным влиянием двух

институтов – школы и дома. Поэтому было признано необходимым разработать рекомендации для учителей и родителей по межличностному развитию детей с общим дефицитом языкового развития, чтобы родители могли учесть:

Для учителей. Необходимо понимать особенности межличностных отношений при работе с детьми с языковыми трудностями. Учителя должны знать о природе групповой дифференциации и факторах, которые на нее влияют. Часто педагоги полагаются на учащихся с высоким статусом, но уделяют особое внимание учащимся с низким статусом из-за их плохой успеваемости, развития речи и дисциплины. Важно развивать неизменно позитивное отношение ко всем детям.

- Старайтесь выслушать детей до конца и не перебивать их.
- Следите за собственной речью, так как она является отражением личности учителя.
- Избегайте криков и резкого тона голоса, так как это негативно влияет на детей и может вызвать эмоциональный дискомфорт.
- Будьте внимательным к тону голоса, помня, что соответствующий тон влияет на качество полученного сообщения и общий психологический климат.
- Постарайтесь избавиться от слов-паразитов.
- Старайтесь использовать невербальные методы взаимодействия с детьми, такие как «проявление расположения»: спокойное внимание, улыбки, зрительный контакт, поощрительные жесты, ласковые прикосновения, поглаживания.
- Старайтесь понять эмоции детей при организации общения с ними.

– Выбирать правильные стратегии при общении с детьми для разрешения конфликтных ситуаций. Оценивайте поведение и действия ребенка, а не его личность.

– Старайтесь разрешать конфликты в дружелюбном тоне, не повышая голоса. Убедитесь, что ребенок понимает, что если его наказывают, это не означает, что прежние отношения к нему изменилось.

Для родителей.

– Дайте понять ребенку, что вы будете добры к нему или к ней, что бы он или она ни делали.

– Используйте с детьми различные языковые формулы. Не забывайте здороваться с ребенком утром и желать ему спокойной ночи вечером. Произносите эти слова с улыбкой, дружелюбным тоном и используйте прикосновения, чтобы составить им компанию.

– Не говорите ребенку то, чего вы на самом деле не хотите, чтобы он делал. Важно помнить, что отношение, которое они получают от вас, во многом определяет их поведение в дальнейшем.

– Не оставляйте ребенка наедине с его переживаниями. Потратьте время на решение проблемы: «Я вижу, что тебя что-то беспокоит», «Я вижу, что кто-то тебя расстраивает», «Скажи мне, что с тобой не так».

– Не осуждайте ребенка, но оценивайте его действия.

– Не сравнивайте своего ребенка с другими детьми.

– Обратите внимание на то, что родители, которые говорят одно, а делают другое, в конечном итоге столкнутся с неуважением со стороны своих детей.

– Общаясь с ребенком, помните, что он имеет право голоса. Поэтому постарайтесь посоветоваться с ним, а не принимать решение самостоятельно.

– Помните, что каждое слово, выражение лица, жест, тон голоса и громкость посылают вашему ребенку сообщение о его самооценке. Вы

должны постараться сформировать у ребенка высокий уровень самооценки, поддерживая его такими словами, как «Я рад, что ты успешен» и «Ты можешь очень многое».

- Постарайтесь адекватно реагировать на ребенка.
- Постарайтесь понять ребенка и выяснить, что им движет; постарайтесь понять, через что он проходит.
- Принимайте его таким, какой он есть. Попробуйте использовать выражения, подобные следующим». Ты самый любимый из всех», «Я люблю тебя во всех смыслах», «Как нам повезло, что ты у нас есть».
- Старайтесь не использовать в своей речи фразы, которые надолго засядут в сознании ребенка: «Я сейчас занят:», «Сколько раз я тебе говорила!», «Ты всегда обо всем спрашиваешь», «Что бы ты без меня делала».
- Старайтесь проявлять полную заинтересованность в своем ребенке при общении. Используйте кивок или восклицание, чтобы подчеркнуть это.
- Уделяйте большое внимание невербальному (несловесному) общению с ребенком. Например, вместо категоричного «нет» попробуйте использовать едва заметный жест, взгляд или выражение лица.

Для того чтобы правильно организовать отношения с ребенком во время общения, постарайтесь преодолеть

- Барьер занятости (вы всегда заняты работой, домашними делами).
- Барьер взрослого (вы не чувствуете того, что испытывает ребенок, не понимаете его потребностей).
- Барьер «воспитательной традиции».
- «Дидактический» барьер.
- Улучшайте навыки общения ваших детей.

– Развивайте умение внимательно слушать, не перебивайте собеседника и напоминайте ему: «Сначала выслушай других, потом говори сам».

– Косвенно напоминайте ребенку, если он забывает о манерах общения (здравствуйте, до свидания, спасибо).

– Развивайте способность устанавливать связь с собеседником и обеспечивать игровой контекст для ребенка: «Давайте говорить друг другу комплименты».

– Чтобы развить их способность общаться без слов, дайте им 15 минут на общение с помощью мимики и жестов.

– Чтобы развить способность понимать эмоции и чувства других людей, попросите детей понаблюдать за своим родственником.

Содержание психологической коррекции предполагает проведение контролируемого эксперимента с учениками начальной школы, имеющими языковые трудности, с целью определения эффективности предлагаемой программы.

§ 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

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

Для выявления эффективности реализуемой нами программы все учащиеся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями до момента начала формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную

(ЭГ) и контрольную группы (КГ). Оценка результатов эффективности психологической программы осуществлялась путем сравнения результатов исследования, полученным в КГ и ЭГ испытуемых до момента начала и после реализации формирующего эксперимента, а также по всей выборке в целом.

В каждую группу вошли по 20 учеников, 10 из которых – учащиеся 2 классов и 10 учеников 4 классов. Базовой методикой также осталась детская проективная методика Рене Жиля, результаты которой представлены на рисунке 3:

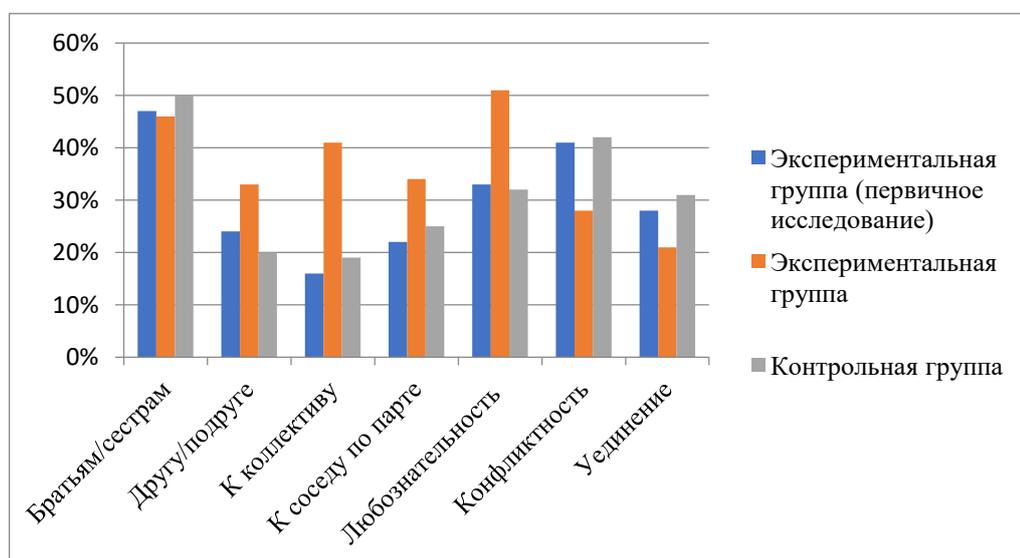


Рисунок 3. Гистограмма 2. Результаты контрольного эксперимента по изучению межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жиля, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1972)

Как видно из представленной гистограммы, результаты контрольной группы изменились незначительно, что отвечает предположению исследования. Изменения носят человеческий фактор (настроение, изменения

в коммуникации и прочее), что делает не принципиальным сравнение диагностики для контрольной группы.

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

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

Об эффективности применения игровой деятельности в содержании программы коррекции межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями говорит увеличение на 18% результатов по шкале «любопытность» – дети ощутили включенность в процесс, которая

сохранилась на всем протяжении программы, отмечая именно интерес к игровой деятельности, которая являлась ключевой.

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

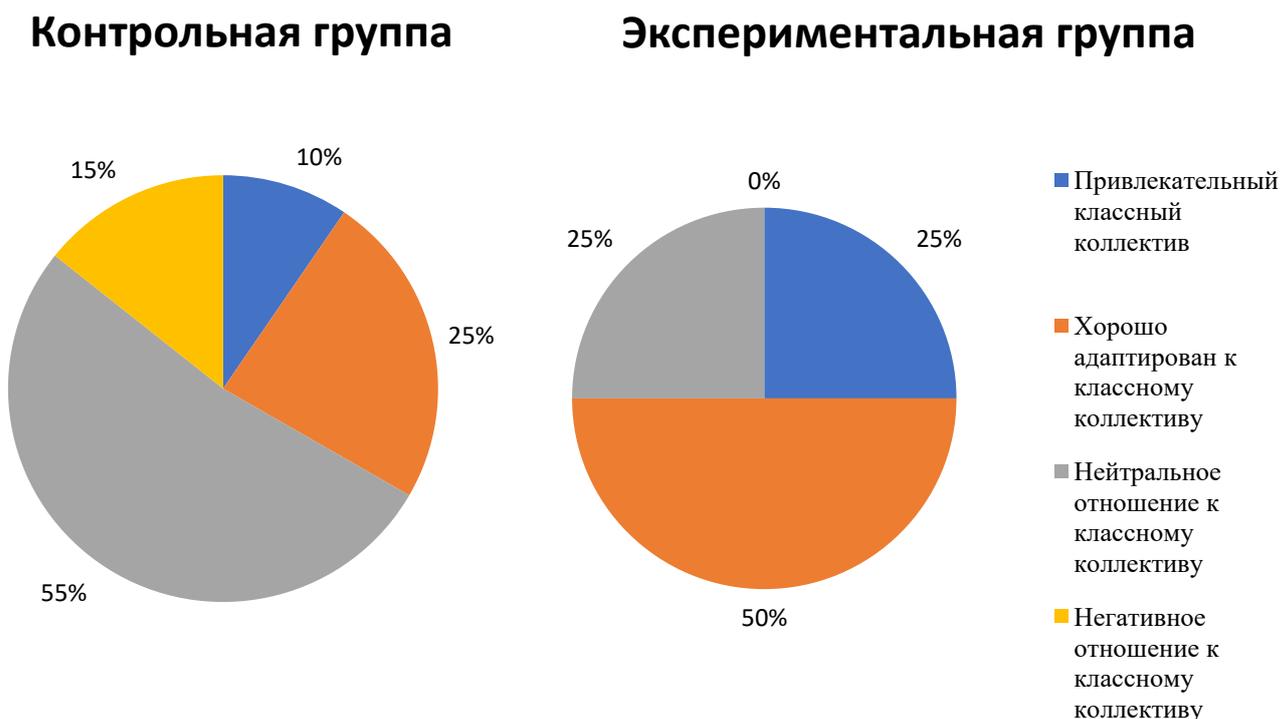


Рисунок 4. Диаграмма 2. Результаты контрольного эксперимента по изучению межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сишора (1985)

Как ранее было уже сказано, результаты КГ остались практически неизменными, тогда как в ЭГ изменения значительны: 5 учащихся (25%) набрали 25–18 баллов, т.е. признали классный коллектив очень привлекательным. Хорошо адаптированы в классном коллективе половина респондентов (10 учеников), количество нейтрально относящихся снизилось

до 25% (5 учеников), а 5 и менее баллов (негативное отношение к классу) не набрал ни один из проходящих программу коррекции младших школьников.

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

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

Статусная категория \ Возрастная группа	2 класс (n = 10)		4 класс (n = 10)	
	Абс.	%	Абс.	%
«Звезды»	3	30	3	30
Предпочитаемые	1	10	3	30
Принятые	6	60	4	40
Не принятые	0	0	0	0

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

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

Выводы по третьей главе:

1. Процесс формирования взаимоотношений у детей младшего школьного возраста очень многогранен и сложен. Детей необходимо вовлекать в деятельность (учебная, социальная, художественная (эстетическая), трудовая, спортивная и туристическая, игровая деятельность),

которая стимулирует коллективный опыт и постоянное желание работать вместе. В качестве основных методов и форм психолого–педагогической коррекции используются различные тренинги, методы обучения саморегуляции, ролевые игры, групповые дискуссии, арт–терапию и др..

2. Психологическая коррекция межличностных отношений учащихся с языковыми нарушениями проводится в три этапа:

- первый этап – ознакомительный.
- второй этап – восстановление.
- третий этап – закрепление.

3. Основные направления:

– формирование «кооперативно–соревновательного» общения со сверстниками.

- формирование ситуативного общения со взрослыми.
- формирование добровольного поведения.

4. Основные методы и формы:

– развивающие игры, игры–драматизации, сюжетно–ролевые игры и др.,

– упражнения подражательно–исполнительного и творческого характера,

- этюды,
- импровизации,
- наблюдения, прогулки, экскурсии,
- рассматривание рисунков, фотографий,
- моделирование и анализ заданных ситуаций,
- свободное и тематическое рисование,
- лепка,
- чтение художественных произведений,

- рассказ психолога и рассказы детей,
- сочинение историй,
- беседы,
- мини–конкурсы, игры–соревнования.

5. Основные принципы:

- принцип приоритетности интересов.
- принцип системности.
- принцип непрерывности.
- принцип вариативности.
- принцип комплексности.

6. Основные положения программы:

- образовательный уровень –начальный;
- ориентация содержания –практическая;
- характер освоения – коррекционно–развивающий;
- возраст обучающихся –8 –11 лет;
- форма проведения – групповая, индивидуальная;
- периодичность – 2 занятие в неделю;
- продолжительность одного занятия – 30 минут.

7. В ходе реализации содержания психологической коррекции межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями, а также согласно исследованиям межличностных отношений таких учеников, предложенные направления, формы, и методы продемонстрировали свою эффективность. Целостные результаты исследования и эффективности реализации направлений, форм, методов психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями описаны в заключении данной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Межличностные отношения – это отношения, в которых люди субъективно и объективно переживают характер и способ влияния друг на друга в совместной деятельности и взаимодействии.

Межличностные отношения у детей младшего школьного возраста – это определенные установки и ожидания детей, основанные на целях, содержании и организации их совместной деятельности, в том числе со сверстниками и учителями. Эмоциональные связи и отношения формируются постепенно в сообществе младших школьников. Уже в младших классах происходит разделение класса на неформальные группы, которые часто оказываются важнее формального школьного объединения. У младших школьников преимущественно происходит однополое общение, и дружба между детьми разного пола носит скорее ситуативный характер. Положение ребенка среди сверстников становится особенно важным в младшем школьном возрасте. Социометрический статус ребенка влияет на его социальное развитие, отношения со сверстниками, классом и школой.

Выделяют следующие особенности общения детей с речевыми нарушениями со сверстниками: интеграция в новую среду социального взаимодействия происходит медленнее; ограниченные информативные речевые структуры; отсутствие навыков ведения беседы; развитие коммуникативной компетенции значительно задерживается по сравнению с нормально развивающимися детьми; ребенок ограничен в установлении контакта; наблюдаются трудности в построении связных вербальных высказываний приводят к неправильному развитию коммуникативной, когнитивной и регулятивной функций речи.

Был проведен констатирующий эксперимент по изучению межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с

речевыми нарушениями на базе МАОУ СШ 149 города Красноярск. В обследовании принимали участие 40 учащихся 2 и 4 классов: 20 учащихся в возрасте 8 – 9 лет и 20 учащихся в возрасте 10 – 11 лет. С целью изучения особенностей межличностных отношений учащихся 2 и 4 классов были отобраны и описаны следующие методики: «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жилия, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1976); «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сишора (1985); «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984).

По результатам проведения методики «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» большинство учеников считают ближайшими людьми братьев или сестер (47% и 50% для 2 и 4 классов соответственно), друга или подруга называли 24% и 20% респондентов. Положительное отношение к классному коллективу выразило 19% учащихся 2 классов и 16% в 4 классе. Соседей по парте предпочитают 22% во 2 классах и 25% в четвертых классах. Учащиеся продемонстрировали низкий показатель по шкале любознательности, и напротив, ярко выражено стремление к уединению и отгороженности. По результатам проведения методики «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» 5% учащихся второго и 10% четвертого класса назвали классный коллектив привлекательным. 20% в каждой возрастной группе хорошо адаптированы в классном коллективе, а 60% выразили нейтральное отношение к коллективу. 15% во втором классе и 10% в четвертом отметили негативное отношение к классу и неудовлетворенность своим положением и ролью в нем. По результатам проведения методики «Поздравь товарища» в 2 классах имеется 10% «не принятых» и 15% «звезд», тогда как в 4 классах – 15% «не принятых» и 20% «звезд». Особенности межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями являются: негативное

отношение к классному коллективу, конфликтность и стремление к уединению.

Процесс формирования взаимоотношений у детей младшего школьного возраста очень многогранен и сложен. Детей необходимо вовлекать в деятельность (учебная, социальная, художественная (эстетическая), трудовая, спортивная и туристическая, игровая деятельность), которая стимулирует коллективный опыт и постоянное желание работать вместе. В качестве основных методов и форм психолого–педагогической коррекции используются различные тренинги, методы обучения саморегуляции, ролевые игры, групповые дискуссии, арт–терапию и др..

Психологическая коррекция межличностных отношений учащихся с языковыми нарушениями проводится в три этапа:

- первый этап – ознакомительный.
- второй этап – восстановление.
- третий этап – закрепление.

3. Основные направления:

- формирование «кооперативно–соревновательного» общения со сверстниками.
- формирование ситуативного общения со взрослыми.
- формирование добровольного поведения.

4. Основные методы и формы:

- развивающие игры, игры–драматизации, сюжетно–ролевые игры и др.),
- упражнения подражательно–исполнительного и творческого характера),
- этюды,
- импровизации,
- наблюдения, прогулки, экскурсии,

- рассматривание рисунков, фотографий,
- моделирование и анализ заданных ситуаций,
- свободное и тематическое рисование,
- лепка,
- чтение художественных произведений,
- рассказ психолога и рассказы детей,
- сочинение историй,
- беседы,
- мини–конкурсы, игры–соревнования.

5. Основные принципы:

- принцип приоритетности интересов.
- принцип системности.
- принцип непрерывности.
- принцип вариативности.
- принцип комплексности.

6. Основные положения программы:

- образовательный уровень –начальный;
- ориентация содержания –практическая;
- характер освоения – коррекционно–развивающий;
- возраст обучающихся –8 –11 лет;
- форма проведения – групповая, индивидуальная;
- периодичность – 2 занятие в неделю;
- продолжительность одного занятия – 30 минут.

По результатам контрольного эксперимента получены следующие результаты: по результатам проведения методики «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» прирост в 25% и 18% наблюдается по шкалам «отношение к коллективу» и «любопытность» (соответственно);

по результатам проведения методики «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» 5 учащихся (25%) признали классный коллектив очень привлекательным. Хорошо адаптированы в классном коллективе половина респондентов (10 учеников), количество нейтрально относящихся снизилось до 25% (5 учеников), а 5 и менее баллов набрали (негативное отношение к классу) не набрал ни один из проходящих программу коррекции младших школьников; по результатам проведения методики «Поздравь товарища» в экспериментальной группе количество звезд увеличилось до 6, а количество не принятых сократилось до 0.

Согласно результатам исследования, предложенные направления, формы, методы психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями можно считать эффективными.

Таким образом, все поставленные задачи исследования были выполнены, результаты достигнуты, а гипотеза – подтверждена. В рамках продолжения исследований в данном направлении возможна разработка конкретных методических рекомендаций по конкретизации содержания программы в условиях образовательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства : учебное пособие для студентов / В. В. Абраменкова. – М. : ООО «ПЕР СЭ», 2008. – 384 с.
2. Абульханова–Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни : (Соотношение филос., методол. и конкретно–науч. подходов к проблеме индивида) / К.А. Абульханова–Славская. – Москва : Мысль, 1977. – 224 с
3. Агафонова, В. А. Деятельность учителя по формированию и развитию межличностных отношений младших школьников в процессе их социализации / В. А. Агафонова // Актуальные направления научных исследований : от теории к практике. – 2015. – №3. – 98–99 с.
4. Алифанов, С. А. Основные направления анализа лидерства // Вопросы психологии / С. А. Алифанов, 1991. – №3 – С. 90–96.
5. Амонашвили, Ш. А. В школу – с шести лет. Педагогический поиск / Ш. А. Амонашвили. – М. : Академия, 1988. – 544 с.
6. Андреев, Г. М. Межличностное восприятие в группе / Г. М. Андреева, А. И. Донцова. – М. : МГУ, 1981. – 292 с.
7. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект–Пресс, 2009. – 363 с.
8. Андриенко, Е. В. Социальная психология : учеб. пособие для студентов педвузов ; под ред. В. А.Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
9. Аникеева, Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1983. – 94 с.
10. Архипова, В. В. Коллективная организационная форма учебного процесса / В. В. Архипова. – СПб. : Эксклюзив, 1995. – 234 с.
11. Бараменкова Т. Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей с общим недоразвитием речи : автореф. дис. канд. пед.

наук : 13.00.03 / Т. Д. Бараменкова ; Московский педагогический государственный университет им. В. И. Ленина – М. : 1995. – 177 с,с.87

12. Безродных, Т. В. Межличностные отношения детей младшего школьного возраста. Современные образовательные технологии : психология и педагогика / Т. В. Безродных. – Новосибирск : ЦРНС, 2009. – 311 с.

13. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.

14. Бехтерев, В. М. Избранные работы по социальной психологии / В. М. Бехтерев. – М. : Наука, 1994.–400 с.

15. Блонский, П. П. Психология младшего школьника /, Т.Д. Марцинковской ; под ред. А. И. Липкиной. – М. : Изд-во Институт практической психологии, 1997. – 575 с.

16. Богуславская, З. М., Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. Сада / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.

17. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Институт практической психологии, 1996. – 256 с.

18. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М. : Просвещение, 2001. – 200 с.

19. Бодалева, А. А. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования. / А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.

20. Божович (1968), Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. : психологическое исследование / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

21. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду : : кн. для воспитателя дет. сада / А.К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
22. Брунчукова, Н. М. Общение младших школьников в малых группах при изучении учебного материала : автореф. дис... канд. пед. наук / Н. М. Брунчукова. – М., 1993.– 14 с.
23. Бурлачук, Л. Ф. Словарь–справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер , 2000. – 528 с.
24. Вартанова, Л. Р. Дидактическая игра как антропотехническое средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога : автореф. дис.... канд. пед. Наук / Л. Р. Вартанова. – Ставрополь, 2011. – 21 с.
25. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М., 2003. – 176 с.
26. Волкова, Г. А. Методика психолого–логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – Санкт–Петербург : Речь, 2011. – 144 с.
27. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 143 с.
28. Выготский, Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Изд. АПН РСФСР, 1956. – 437 с.
29. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ : Астрель, 2015. – 424 с.
30. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. / Л.С. Выготский : Лань, 2003. – 654 с.
31. Газман, О. С. Детский коллектив как субъект воспитания // Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли : А. Ю. Гордина, Л. И. Новиковой ; под ред. А. Ю. Гордина. – М. : Педагогика, 1973.

32. Гаурилиус, А. И. Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / А. И. Гаурилиус; Мн, 1998. – 20 с. 70
33. Глебова И. Ю. Особенности руководства дидактическими играми дошкольников. Теория и практика образования в современном мире [Электронный ресурс] // Материалы IV Междунар. науч. конф. 2014. URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4691/>.
34. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман, Г. С. Прокопенко. – М. : Знак Почета, 1987. – 23 с.
35. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Мн. : Харвест, 1998. – 800 с.
36. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2000. – 152 с.
37. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности : Вопросы психологии / В. В. Давыдов, В. М. Слободчиков, Г. А. Цукерман. – 1992. – 14–19 с.
38. Давыдов, В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1979. – 276 с.
39. Донцов, А. И. О понятии группы в социальной психологии //Социальная психология : хрестоматия / А. И. Донцов ; сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая – М. : Аспект–Пресс, 2003 – 471с.
40. Донцов, А. И. Психология коллектива : учеб.пособ. / А. И. Донцов. – М. : Изд–во Моск. ун–та, 1984. – 208 с.
41. Донцов, А. И. Психология коллектива : Методологические проблемы исследования / А. И. Донцов. М. : МГУ , 1984. – 207 с.
42. Дошкольная педагогика : учеб пособие для студентов пед. Институтов / сост. В. И. Логинова. – М. : Просвещение, 1988. 378 с.

43. Духновский, С.В. Особенности дисгармонии в различных формах межличностных отношений / С.В. Духновский // Вестник Ленинградского гос. ун-та. – 2012. – № 2. – С. 60–68.
44. Емельянова, И. Г. Особенности межличностных отношений в современных младших школьников / И. Г. Емельянова. – М. : Новая школа, 2015. – 35–38 с.
45. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология / М. И. Еникеев. – М. : Норма–Инфа, 2000. – 624 с.
46. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М., 1985. – 578 с.
47. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : 1990. – 352 с.
48. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т.1 – 316 с.
49. Идеи А. С. Макаренко (2013) о воспитании в коллективе и через коллектив [Электронный ресурс]. – Точка доступа : <https://clck.ru/32Zq3x>. – Дата доступа : 04.11.2022
50. Ишмухаметова, А. Р. Дидактическая игра на уроках математики в начальных классах : А. Р. Ишмухаметова , С. А. Косцова // В сборнике : Научно–методологические и социальные аспекты психологии и педагогики сборник статей Международной научно–практической конференции. 2016. – 190–191 с.
51. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
52. Кембелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кембелл, И. М. Бобнева. – М. : Прогресс, 1980. – 390 с.

53. Киричук А.В. Опыт социально–педагогического изучения положения ребенка в системе коллективных отношений / А.В. Киричук // Ребенок в системе коллективных отношений. – М., 2002. – С. 38.
54. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд–во БГУ, 1976. – 350 с.
55. Коломинский, Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. М. : Знание, 2009. 440 с.
56. Коркунов, В. В. Коррекционные технологии в специальном образовании : теория и практика диагностирования / В. В. Коркунов, А. К. Лекус, Г. П. Виноградов. – Екатеринбург : Б. и., 1999. – 64 с.
57. Коробейников, И. А. Специальный стандарт образования – на пути к новым возможностям и перспективам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития / И. А. Коробейников // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 10–17
58. Кудусова, Т. Х. Личностные особенности младших школьников, способствующие развитию их межличностных отношений : Т. Х. Кудусова, Н. Н. Мозговая // Международная научно–практическая конференция «Человек в современном мире : тенденции и потенциальные возможности развития». Нижний Новгород, 2015.
59. Кузьмин, Е. С. Основы социальной психологии / Е. С. Кузьмин. Л. : ЛГУ, 1967. – 172 с.
60. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, Н.В. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 367 с.
61. Лазурский, А. Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы : А. Ф. Лазурский. – СПб. : Алетейя, 2011. – 192 с.

62. Лазурский, А. Ф. Классификация личностей // Психология индивидуальных различий. Тексты / А. Ф. Лазурский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 119 с.
63. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н, В. Серебрякова. – СПб., 2017. – 160 с.
64. Лалаева, Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова – Санкт-Петербург., 2004.
65. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1968. – 367 с.
66. Леонтьев, А. А. Психология коллективной деятельности в учении / А. А. Леонтьев. М. : Начальная школа. – 2002. – 3–6 с.
67. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев М. : Смысл, Академия, 2005. 352 с.
68. Леонтьев, А. Н. О дальнейшем психологическом анализе деятельности Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 247–250 с.
69. Лисина, М. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / М. И. Лисина, Г. И. Капчеля. Кишинев, 2007. – 112 с.
70. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
71. Литвинова, Н. А. Основы математической статистики в психологии : учеб.–метод. пособие в 2 ч. / Н. А. Литвинова, Н. Л. Радчикова. – Мн. : БГПУ, 2008. – Ч.1 – 87 с.
72. Лукьяненко, Е. С. Эффекты влияния гармонизации межличностных отношений со сверстниками на благополучие младших школьников / Е. С. Лукьяненко : психологическое здоровье личности : теория и практика. – 2015. – 22–28 с.

73. Лутошкин, А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
74. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2003. – 752 с. 71
75. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире / Н. Н. Малофеев. Россия. – М. : Просвещение, 2010. – Ч.1. – 319 с.
76. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
77. Марковская, И. М. Социометрические методы в психологии : учеб. пособие / И. М. Марковская. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 46 с.
78. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности : тексты / А. Маслоу. – М., 1982. – 108–117с.
79. Межличностное восприятие в группе / под ред. Г. М. Андреевой (2009), А. И. Донцова. – М. : МГУ, 1981. – 292 с.
80. Мишечкина Н. А. Представление о дидактической игре и ее роли в процессе обучения младших школьников / Н. А. Мишечкина. 2017. – 201–204 с.
81. Мокина, Я. А. Особенности межличностных отношений младших школьников / Я.А. Мокина // Вестник Науки и Творчества. 2016. – 118–122 с.
82. Мурадагаева, З. Дидактическая игра как средство развития ребенка : сборник статей международной научно–практической конференции / Н. Абдиева, З. Мурадагаева. – 2016. –71–173 с.
83. Мухина, В. С. Психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Возрастная и педагогическая психология / В. С. Мухина ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение. – 1973. – 400 с.
84. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н.Мясичев. – М. : МОДЭК, МПСИ, 2011. – 400 с.

85. Мясичев, В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности : хрестоматия / В. Н. Мясичев. – Самара : Изд. Дом БАХРАХ, 1999. – Т 2 – 197–244 с.
86. Мясичев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – М. : Издательство Института психотерапии, 2005. – 688 с.
87. Нагорнова, А. Ю. Особенности межличностных отношений в коллективе младших школьников / А.Ю. Нагорнова // Воспитание школьников. 2015. –38–42 с.
88. Невская, И. А. Значение дидактических игра на уроках математики / И. А. Невская // Вестник научных конференций. 2015. – 108–109 с.
89. Немов, Р. С. Психология образования / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 1996. – 496 с.
90. Непомнящая, Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Н. И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.
91. Нечаева, А. С. Дидактические игры на уроках математики / А. С. Нечаева // Итоги научно–исследовательской деятельности 2017 : изобретения, методики, инновации XXIX Международная научно– практическая конференция. 2017. – 466–468 с.
92. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л. : ЛГУ, 1979. – 236 с.
93. Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.
94. Общение и речь : развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1985. – 258 с
95. Павлова, О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О. С. Павлова ; Московский открытый социальный ун–т. – Москва : МОСУ, 2007. – 95,

96. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
97. Понятие межличностных отношений в трудах исследователей [Электронный ресурс]. – Точка доступа : <https://clck.ru/32Zq6d>. – Дата доступа : 04.11.2022
98. Процко, Т. А. Психолого–педагогическое обследование младших классов вспомогательной школы : учебно–методическое пособие / Т. А. Процко. – Мн. : БГПУ им. М. Танка, 2000. – 111 с.
99. Прудникова, М. Э. Поведенческие проявления стиля индивидуальности в сфере межличностных отношений обучения : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Э Прудникова. – Сочи, 2002. – 182 с.
100. Репина, Т. А. Социально–психологическая характеристика группы детского сада / Т. А. Репина. – М. : Педагогика, 1988. – 232 с.
101. Роджерс, К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию : [перевод] / Карл Р. Роджерс. – Москва : ИОИ, 2017. – 237 с.
102. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
103. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Рузская. М. : Просвещение. – 1989. – 216
104. Самоукина, Н. В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении // Игровое моделирование : Методология и практика / Галкина Н. В., Н.В. Самоукина. – Новосибирск : Наука, 1987. – 244 с.
105. Сикорский, И. А. Душа ребенка : этапы интеллектуального и речевого развития детей, их нарушения и методы преодоления / И. А. Сикорский М. : АСТ Астрель; Владимир : ВКТ, 2009. 153 с.
106. Сироткин Л.Ю. Младший школьник, его развитие и воспитание. – М. – Новая школа, 1998. – 252 с.

107. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками : учеб. Пособие / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2012. – 160 с.
108. Смирнова, Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками / Е.О. Смирнова М. : МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2012. 219 с.
109. Смиронова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников : диагностика, проблемы, коррекция : Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 160 с.
110. Соковня И. Игровые методики // Родительское собрание. – 2004. – №1. – М.. – С. 77 –91.
111. Солнцева О. Играем в сюжетные игры // Дошкольное воспитание. – 2005. – №5. – М. – С. 63 – 67.
112. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду : пособие для воспитателя дет.сада / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 96 с.
113. Специальная педагогика : учеб. пособие / под ред. Н. М. Назаровой. – 3-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 400 с.
114. Специальная психология / В.И. Лубовский, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2004.
115. Сухомлинский, В. А. Воспитание коллективизма у школьников / В. А. Сухомлинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 272 с.
116. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. Киев : Радянська школа, 1974 г. – 288 с.
117. Сысуева, Л. В. Развитие самооценки младших школьников в их совместной деятельности : автореф. Дис ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Сысуева. – М. : 1996. – 16 с.
118. Тампиева, С. О. Дидактическая игра как средство активизации коммуникативной деятельности младших школьников : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. О. Тампиева. – Карачаевск, 2007. – 226 с.

119. Твой друг игра / Под ред. Л.М. Короткова, Н.В. Студеницкого, Е.М. Минскина, А. Лукачи. – М. : Знание, 1988. – 187 с.
120. Тиханова, И. Г. Способы межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста и пути их коррекции : дис канд. психол.
121. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1972. – 164 с.
122. Урунтаева, Г. А. Детская психология / Г. А. Урунтаева. – Москва : Академия, 2012. – 368 с.
123. Ушакова О., Графова Е. Скрытые возможности игровой терапии // Защити меня. – 2005. – №1. – М. – С. 39 – 43.
124. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические труды / К. Д. Ушинский. – Москва : Академический проект, 2012. – 564 с.
125. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. [Электронный ресурс] URL : <https://минобрнауки.рф/документы/922>.
126. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс] URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
127. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве–времени детства / Д. И. Фельдштейн. – М. : Академия, 1997. – 67 с.
128. Фельдштейн, Д. И. Человек как создатель и носитель социального / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 2007.– 65 с.
129. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5–летнего возраста с общим недоразвитием речи/ Т. Б Филичева, Г. В. Чиркина – М. : Айресс–пресс, 1991. – 244 с.
130. Фомина А. Игра в структуре свободного времени детей // Воспитание школьников. – 2005. – №3. – М. – С. 30 – 34.

131. Фришман И. Коммуникативные, ситуационно – ролевые игры, конкурсы // Воспитательная работа в школе. – 2005. – №2. – М. – С. 119 – 126.
132. Ханина Е.Е., Солопова А.В. Игровая форма обучения // Открытая школа. – 2004. – №5. – М. – С. 63 – 66.
133. Ховрина Г. Игра как средство коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе // Школьный психолог. – 2005. – №21. – М. – С. 41 – 44.
134. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.
135. Чиркина, Г. В. Коррекция нарушений речи : Программы дошкольных образовательных учреждений для детей с нарушениями речи / Г.В. Чиркина. М. : Просвещение, 2012. 365 с.
136. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании : концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
137. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов–на–Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
138. Шипицина, Л. М. Азбука общения : Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицина, О.В. Защиринская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова СПб. : Детство–Пресс, 2000. 80 с.
139. Шкуричева, Н. А. Формирование межличностных отношений первоклассников как условие успешности их адаптации к школе : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Шкуричева. – М., 2006. – 185 с.
140. Шмаков С.А. Игра и дети. – М. – Знание, 1968. – 64 с.
141. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М. – Новая школа, 1994. – 239 с.
142. Щербаков С.В. Коллективные игры на уроках // Биология в школе. – 2002. – №3. – Пенза. – С. 28 – 32.

143. Щур, В. Г. Особенности взаимоотношений в детских группах при распределении обязанностей // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания : сб. науч. тр. / В. Г. Щур. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1984. – 74–93 с.

144. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Минск. – Свет, 1998. – 349 с.

145. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М. – Знание, 1974. – 127 с.

146. Эльконин, Д. Б. Детская психология : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Под. ред. Д. Б. Эльконин. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 230 с.

147. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

148. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

149. Якобсон, П. М. Эмоциональная жизнь школьника / С. Г. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 28 с.

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

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

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

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

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

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

Приложение 2

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

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

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

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

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

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

Приложение 3

Таблица 1. Состав экспериментальной и контрольной групп

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

Приложение 4

Стимульный материал к методике Рене Жиля

1. Вот стол, за которым сидят разные люди. Обозначь крестиком, где сидишь ты.
2. Обозначь крестиком, где ты сядешь.
3. Обозначь крестиком, где ты сядешь.
4. А теперь размести несколько человек и себя вокруг этого стола. Обозначь их родственные отношения – папа, мама, брат, сестра или друг, товарищ, одноклассник.
5. Вот стол, во главе которого сидит человек, которого ты хорошо знаешь. Где сел бы ты? Кто этот человек?
6. Ты вместе со своей семьей будешь проводить каникулы у хозяев, которые имеют большой дом. Твоя семья уже заняла несколько комнат. Выбери комнату для себя.
7. Ты долгое время гостишь у знакомых. Обозначь крестиком комнату, которую бы выбрал ты.
8. Еще раз у знакомых. Обозначь комнаты некоторых людей и твою комнату.
9. Решено преподнести одному человеку сюрприз. Ты хочешь, чтобы это сделали? Кому? А может быть тебе все равно? Напиши ниже.
10. Ты имеешь возможность уехать на несколько дней отдыхать, но там, куда ты едешь, только два свободных места: одно для тебя, второе для другого человека. Кого бы ты взял с собой? Напиши ниже.
11. Ты потерял что-то, что стоит очень дорого. Кому первому ты расскажешь об этой неприятности? Напиши ниже.

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

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

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

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

16. Где ты на этот раз? Покажи или обозначь крестиком.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

42. Опять в кинотеатре. Где ты будешь сидеть?

Ключ к методике Рене Жиля

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

Приложение 5

Анкета для оценки привлекательности классного коллектива

1. Как вы оценили бы свою принадлежность к классу?

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

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

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

3. Каковы взаимоотношения между учениками в вашем классе?

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

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

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

5. Какого отношение учеников к учебе в классе?

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