

**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

**Титор Алина Владимировна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО**

**ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТРАШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С**

**ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Направление подготовки 37.04.01 Психология

Направленность (профиль) образовательной программы

Психологическое консультирование и психотерапия

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

доктор психол. наук, доцент Е.А. Чернёва

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.26. *Е.А. Чернёва*

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.26. *Н.Ю. Верхотурова*

(дата, подпись)

Научный руководитель

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.26. *Н.Ю. Верхотурова*

(дата, подпись)

Обучающийся А.В. Титор

(фамилия, инициалы)

30.05.26. *А.В. Титор*

(дата, подпись)

Красноярск, 2026

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение .....	4
Глава 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	11
1.1. Межличностное общение как проблема исследования в психологии.....	11
1.2. Развитие межличностного общения в старшем дошкольном возрасте ....	20
1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	28
Выводы по первой главе.....	36
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	39
2.1. Модель, методы и организация исследования.....	38
2.2. Особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	58
Выводы по второй главе .....	75
Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	78
3.1. Научно–методологические подходы к коррекции межличностного общения для детей с задержкой психического развития .....	78
3.2. Основные направления, этапы и методы психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	86
3.3. Анализ эффективности реализации программы коррекции	

межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	103
Выводы по третьей главе .....	118
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	121
БИБЛИОГРАФИЯ.....	123
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	137

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В современных условиях реализации парадигмы инклюзивного образования и личностно ориентированного подхода в педагогической практике особую значимость приобретает проблема социально-коммуникативного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Среди них особая категория – дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, у которых нарушение темпа формирования высших психических функций закономерно приводит к системному недоразвитию социально-личностного потенциала. Ключевым проявлением этого является дефицитарность сферы межличностного общения, что создает серьезные препятствия для построения продуктивных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, формирования адекватной самооценки и успешной интеграции в детский коллектив.

Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков у данной категории детей выступает значимым фактором риска для их дальнейшей образовательной и социальной адаптации. В контексте подготовки к школьному обучению, где возрастают требования к произвольности поведения, умению сотрудничать и разрешать конфликтные ситуации, неготовность ребенка с задержкой психического развития к полноценному диалогу может стать причиной школьной дезадаптации и вторичных личностных нарушений. Таким образом, разработка научно обоснованных психолого-педагогических технологий, направленных на коррекцию и развитие межличностного общения у старших дошкольников с задержкой психического развития, является не только актуальной научной задачей, но и социально значимой практической необходимостью.

Степень разработанности проблемы. Теоретико-методологическую базу исследования коммуникативного развития детей составили культурно-историческая и деятельностная парадигмы, разработанные Л.С. Выготским

(1931), С.Л. Рубинштейном (1946), А.Н. Леонтьевым (1975). М.И. Лисина (1986) и ее школа определили общение дошкольников как коммуникативную деятельность с собственными потребностями, мотивами и средствами. Я.Л. Коломинский (1976), Т.А. Репина (1988), А.В. Петровский (1984) изучили межличностные отношения в детских группах.

Психолого-педагогические характеристики детей с задержкой психического развития проанализировали Т.А. Власова (1967), К.С. Лебединская (1980), В.И. Лубовский (1989), У.В. Ульenkova (2002). Коммуникативное развитие и социальную адаптацию этой категории детей исследовали Н.Ю. Борякова (2003), Е.В. Васильева (1994), И.А. Коробейников (2012), Л.В. Кузнецова (2005), Е.С. Слепович (1980). Существует значительное число работ по общему коммуникативному развитию дошкольников и по особенностям детей с задержкой психического развития. Исследований, ориентированных на построение целостных психологических моделей коррекции межличностного общения старших дошкольников с задержкой психического развития, недостаточно. Авторы рассматривают отдельные аспекты проблемы, например развитие речи или социально-бытовых навыков, либо дают общие рекомендации без интеграции в единую теоретическую и технологическую модель. Отсутствуют работы, в которых системно изучаются структурные компоненты межличностного общения детей с задержкой психического развития, а именно эмоциональный, когнитивный и поведенческий, и на этой основе разрабатываются адресные коррекционные программы.

**Научная проблема** заключается в существующем противоречии между:

- Общественной потребностью в успешной социальной интеграции детей с задержкой психического развития и реальными трудностями в их межличностном общении, препятствующими этой интеграции.
- Наличием теоретических знаний об особенностях коммуникации детей с задержкой психического развития и недостаточной разработанностью

научно-обоснованных, целостных психологических моделей, позволяющих эффективно корректировать выявленные дефициты в условиях дошкольной образовательной организации.

Разрешение данного противоречия определяет цель настоящего исследования.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенностями межличностного общения детей старшего дошкольного возраста являются: слабая мотивация к общению, ограниченный набор вербальных и невербальных средств, а также низкая способность к регуляции и рефлексии в ситуациях взаимодействия. Эффективность коррекции имеющихся особенностей может быть повышена при условии разработанной нами психологической модели и программы коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Объект исследования:** межличностное общение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Предмет исследования:** психологическая программа коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Цель исследования:** изучить особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической модели и программы коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме межличностного общения, определить ее современное состояние и выявить дефицитные звенья в

структуре общения у старших дошкольников с задержкой психического развития.

2. Разработать модель исследования и выявить особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать психологическую программу коррекции межличностного общения старших дошкольников с задержкой психического развития и определить ее эффективность.

#### **Методологическая основа исследования строится на принципах:**

– Системного подхода (рассмотрение общения как целостной системы, Б.Ф. Ломов).

– Культурно-исторической теории (положение о социальной ситуации развития и роли общения в генезе психики, Л.С. Выготский).

– Деятельностного подхода (понимание общения как особого вида деятельности, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина).

– Личностно-ориентированного подхода (учет индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей ребенка, К. Роджерс, А. Маслоу).

– Принципов специальной психологии и коррекционной педагогики (принципы единства диагностики и коррекции, комплексности, доступности, учета зоны актуального и ближайшего развития, Т.А. Власова, В.И. Лубовский).

#### **Методы и методики исследования**

Для решения исследовательских задач был применён комплекс взаимодополняющих методов, объединяющий теоретический анализ и эмпирическую практику. В теоретическом плане работа опиралась на сравнительно-сопоставительный анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, что позволило выстроить концептуальные основания. Дополнительно использовались моделирование и систематизация для структурирования полученных знаний.

Эмпирическая часть исследования включала организационные и диагностические подходы. К организационным относилось лонгитюдное исследование, реализованное через эксперимент, который последовательно проходил констатирующую, формирующую и контрольную стадии. Диагностический блок основывался на беседах и анализе документации, таких как личные дела и заключения психолого-медико-педагогической комиссии. Наблюдение за детьми, как в свободной, так и в организованной деятельности, проводилось в структурированной и включённой форме с применением специально разработанных протоколов. Центральное место в диагностике занял психодиагностический комплекс, в который вошли методика наблюдения Г.А. Урунтаевой, метод детского рисунка А.А. Смирнова, а также процедуры, направленные на изучение критериев выбора партнёра для общения и диагностику межличностных отношений, разработанные Г.А.Урунтаевой и М.И. Лисиной соответственно.

Полученные данные подвергались качественному анализу и статистической обработке.

**Организация и база исследования.** Экспериментальная работа была организована на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 257 комбинированного вида» в период с сентября 2025 года по март 2026 года. Участниками стали 40 детей старшего дошкольного возраста с заключением ПМПК о задержке психического развития. Группа была разделена на экспериментальную и контрольную подгруппы, эквивалентные по возрасту, диагнозу и полу, каждая из которых включала 20 воспитанников, посещавших группы компенсирующей направленности.

#### **Этапы исследования:**

Исследование осуществлялось в четыре этапа.

1. На первом, теоретико-проектировочном этапе, состоявшемся в сентябре 2025 года, проводился анализ научной литературы, определялись

методологические основы, формулировалась концепция, а также подбирался и адаптировался диагностический инструментарий.

2. Второй, констатирующе-диагностический этап в октябре того же года был посвящён первичной диагностике состояния межличностного общения детей в обеих группах, сбору эмпирических данных, их первичной обработке. Результаты этого этапа позволили уточнить гипотезу и разработать содержание психологической коррекционной модели, направленной на преодоление выявленных дефицитов.

3. Третий, формирующе-преобразующий этап, длившийся с ноября 2025 по февраль 2026 года, предполагал реализацию этой модели в экспериментальной группе. Коррекция проходила в форме цикла специальных занятий, которые проводились дважды в неделю и интегрировались как в режимные моменты, так и в свободную деятельность детей. Параллельно велась работа с педагогами и родителями, направленная на создание единой поддерживающей коммуникативной среды. В контрольной группе образовательный процесс в это время протекал по стандартной программе без специальных вмешательств.

4. Четвёртый, контрольно-аналитический этап в марте 2026 года включал проведение повторной диагностики в обеих группах, сравнительный анализ динамики показателей и статистическую проверку достоверности выявленных различий, что позволило оценить эффективность предложенной модели и сформулировать итоговые выводы.

**Научная новизна работы.** Нами были расширены теоретические представления о структуре межличностного общения у старших дошкольников с задержкой психического развития через уточнение специфики взаимосвязи между мотивационно-эмоциональными, операциональными и рефлексивно-регулятивными компонентами этой сферы. Впервые разработана и получила теоретическое обоснование комплексная психологическая модель коррекции, которая интегрирует принципы средового подхода, совместной деятельности и

дифференцированного воздействия на все структурные элементы коммуникации. Кроме того, определены конкретные критерии и показатели эффективности коррекционного процесса, обеспечивающие возможность объективного мониторинга динамики развития общения у данной категории детей.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в обогащении специальной психологии и коррекционной педагогики систематизированными данными об особенностях становления коммуникативной сферы у детей с задержкой психического развития. Разработанная модель вносит вклад в теорию психолого-педагогической коррекции, поскольку конкретизирует возможные пути и механизмы целенаправленного формирования навыков межличностного взаимодействия у воспитанников с нарушениями развития.

**Практическая значимость исследования.** С практической точки зрения, предложенный диагностический комплекс может быть использован психологами дошкольных учреждений для выявления коммуникативных трудностей и планирования коррекционной работы. Сама психологическая модель, включающая программу занятий, методические рекомендации и дидактические материалы, представляет собой готовый инструментарий для специалистов компенсирующих групп – педагогов-психологов, воспитателей и дефектологов. Материалы исследования также применимы в системе повышения квалификации работников дошкольного образования и могут быть включены в учебные курсы для подготовки будущих психологов и дефектологов в высших учебных заведениях.

**Структура выпускной квалификационной работы.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 140 наименований и 4 приложения. Текст иллюстрирован 17 таблицами и 9 гистограммами, отражающими логику и результаты эксперимента.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1. Межличностное общение как проблема исследования в психологии

Становление человека как социального существа определяется его способностью формировать устойчивые связи с окружающими – процессом социализации, особенно интенсивным в дошкольном возрасте через общение со сверстниками и взрослыми, что удовлетворяет потребности в признании и самоутверждении.

В научном дискурсе понятия «межличностное общение», «взаимодействие» и «межличностные отношения» часто взаимозаменяются, однако они имеют нюансы. И. Н. Семенов определяет отношение как субъективную связь в сознании индивида, выражающуюся через эмоции и поведение [115]. Я. Л. Коломинский рассматривает общение как целостную систему, включающую отношение к себе и миру, где взаимодействие с другим человеком предполагает взаимный обмен и может привести к устойчивым дружеским связям. Таким образом, межличностные отношения представляют собой субъективно переживаемую взаимосвязь, объективирующуюся в совместной деятельности и опосредованную социальными нормами [74].

М. Л. Наумов видит в межличностном общении субъективные отношения, возникающие в процессе совместной деятельности, основанные на взаимном влиянии. С. Л. Рубинштейн рассматривает их как форму взаимодействия социальных субъектов для реализации их потребностей. Межличностное общение можно определить как многомерный феномен, включающий внутренние состояния и взаимовлияние в совместной деятельности [112].

В отечественной науке изучение детского общения началось в социально-психологических исследованиях Я. Л. Коломинского, Л.И.Божович, Т. А. Репиной, которые анализировали возрастную динамику и влияние среды. Л. И. Божович выделяла базовую потребность в общении как движущую силу развития, реализуемую через вербальные и невербальные системы. Речь является ключевым инструментом организации совместных действий [74; 24].

М. И. Лисина выделяет этапы речевого развития: довербальный период (жестикуляция и пассивный словарь), переход к активной речи (первые слова и фразы) и совершенствование речи как ведущего средства коммуникации. Она также описывает формы общения: ситуативно-личностная (потребность в эмоциональном тепле взрослого), ситуативно-деловая (потребность в сотрудничестве через предметно-манипулятивную деятельность) и внеситуативно-познавательная (потребность в уважении взрослого и развитие самооценки) [83].

Общение с сверстником в четырехлетнем возрасте часто основано на эмоциональном подражании и параллельных действиях, с потребностью в соучастии. М. И. Лисина отмечает зарождение ситуативно-делового сотрудничества в игровой деятельности, где сверстник выступает как объект сравнения, помогая формировать адекватную самооценку через оценку коммуникативных способностей в реальных взаимоотношениях [83].

Общение как фундаментальная человеческая способность сопровождает жизнь личности от самого ее начала, поскольку человек по своей природе является социальным существом, и организация любой деятельности невозможна вне коммуникативных связей. Этот сложный феномен издавна привлекал внимание философов и мыслителей, а в современной науке остается одним из центральных объектов изучения для психологов. Однако до сих пор исследователям не удалось предложить универсальную и общепринятую классификацию межличностных и

межгрупповых коммуникаций с точки зрения их структуры, что свидетельствует о многогранности и сложности самого явления.

Выделение структуры в процессе общения служит важной аналитической цели – оно позволяет рассматривать каждый компонент в отдельности и затем интегрировать их в единую системную модель. На структурном и функциональном уровне коммуникативный процесс традиционно включает три взаимосвязанные составляющие. Первая – коммуникативная сторона, которая отвечает за непосредственный обмен информацией между участниками. Вторая – интерактивная сторона, охватывающая организацию совместных действий и взаимное влияние. Третья – перцептивная сторона, связанная с процессом восприятия и понимания партнера по общению [138]. В психологической науке эти составляющие часто рассматриваются как механизмы взаимодействия индивидуума с социальной средой, тогда как социологический подход трактует общение прежде всего как особый тип социальной деятельности [61].

Помимо структурного анализа, существует функциональный подход, который рассматривает общение через реализуемые им задачи. Б.Ф. Ломов предложил выделять три ключевые функции. Информационно-коммуникативная функция отвечает за передачу и получение знаний. Регуляционно-коммуникативная функция связана с взаимной корректировкой поведения и организации совместной деятельности. Аффективно-коммуникативная функция обеспечивает эмоциональный контакт и передачу чувств. В реальном процессе общения эти функции действуют в тесном единстве, их дифференциация становится возможной лишь в ходе аналитического или экспериментального исследования [112].

Современный анализ речевого общения часто опирается на уровневую модель, разработанную Б.Ф. Ломовым и сохраняющую свою актуальность. Первый, макроуровень, предполагает изучение личности в контексте ее психологического развития на протяжении значительных временных

интервалов. Главное внимание здесь уделяется характеру взаимодействия индивида с другими людьми и социальными группами в широкой жизненной перспективе. Второй, мезауровень, фокусируется на конкретных коммуникативных ситуациях, которые могут отличаться высокой динамичностью и изменчивостью под влиянием различных факторов. Анализ на этом уровне включает рассмотрение этапов вербального и невербального взаимодействия, а также содержательных компонентов ситуации – ее целей, средств и контекста. Третий, микроуровень, представляет собой детальный анализ элементарных составляющих коммуникативного акта, рассматриваемых как отдельные поведенческие реакции, например, ответ на вопрос или конкретное действие в рамках информационного взаимодействия [112].

В более широком понимании, общение, по Г.М. Андреевой, предстает как сложный, многоплановый процесс взаимодействия между людьми, включающий в себя не только обмен информацией, но и взаимное восприятие, понимание и влияние партнеров друг на друга. Хотя коммуникация в различных формах свойственна многим живым существам, именно на человеческом уровне этот процесс приобретает осознанный характер и опосредуется всей палитрой вербальных и невербальных средств, превращаясь в основу социальной жизни [11].

Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям к обучению, человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества. Через активное общение с развитыми личностями он сам превращается в личность. Если бы с рождения человек был лишен возможности общаться с людьми, он никогда не стал бы цивилизованным, культурно и нравственно развитым гражданином, был бы до конца жизни обречен оставаться полуживотным, лишь внешне, физиологически напоминающим человека. Об этом

свидетельствуют многочисленные факты, описанные в литературе и показывающие, что будучи лишенным общения с себе подобными, человеческий индивид, даже если он как организм вполне сохранен, тем не менее остается биологическим существом в своем психическом развитии [140].

Одним из наиболее убедительных доказательств ключевой роли общения в становлении человеческой психики служат уникальные, хотя и редкие, случаи так называемых «детей-маугли». Речь идет о людях, обнаруженных после длительной, особенно начавшейся в детстве, изоляции от человеческого общества, или о взрослых, оказавшихся в вынужденном одиночестве на многие годы в результате экстремальных обстоятельств, таких как кораблекрушение. Эти ситуации демонстрируют, к каким глубоким нарушениям в психическом и социальном развитии может привести дефицит контактов с себе подобными, подчеркивая, что сама человеческая сущность формируется в диалоге с другими [43].

Как отмечает Я.Л. Коломенский, общение со взрослыми на ранних этапах онтогенеза имеет решающее значение для психического развития ребенка. Именно в этот период через взаимодействие с более компетентными партнерами ребенок усваивает фундаментальные человеческие качества, модели поведения и способы мышления. До начала систематического школьного обучения, а в еще большей степени до подросткового возраста, ребенок практически лишен возможности для полноценного самообразования и самовоспитания, что делает общение основным каналом получения жизненно важной информации. Можно утверждать, что психическое развитие начинается именно с коммуникации, которая выступает первичной формой социальной активности, открывающей доступ к миру культуры и знаний [74].

Потребность в общении является базовой для человека, удовлетворяясь через сеть социальных связей в семье, кругу друзей, профессиональном сообществе. Стремление к более эффективному взаимодействию

исторически привело к развитию речи – мощнейшего инструмента, без которого немислима ни одна форма общественной деятельности. Речь выступает профессиональным орудием для юристов, педагогов, политиков, журналистов и представителей многих других специальностей, становясь основой координации совместных усилий [139].

Хронический дефицит полноценного общения негативно сказывается на психическом состоянии индивида. Недостаток информационного и эмоционального обмена часто ведет к ухудшению психологического самочувствия, усилению замкнутости, а в крайних случаях может способствовать развитию различных расстройств. Изоляция и одиночество иногда становятся фоном для глубоких личностных деформаций, которые в клинической практике могут проявляться в сложных состояниях, напоминающих расщепление сознания. Поскольку социально адаптированной личности необходим адресат для выражения мыслей и чувств, человечество выработало разнообразные коммуникативные форматы. Наиболее универсальным и распространенным является вербальное общение, осуществляемое посредством слова и составляющее основу повседневных человеческих контактов. Параллельно существуют и другие формы, например, эпизодическое общение в рамках праздничных или ритуальных событий. К особой форме можно отнести и монолог, в том числе опосредованный печатным словом, когда автор обращается к неопределенной или воображаемой аудитории.

Я.Л. Коломинский указывает на прямую связь между фрустрацией потребности в общении и возникновением поведенческих трудностей. Такие проявления, как агрессия, самоизоляция, повышенная раздражительность часто служат внешними маркерами глубинной неудовлетворенности в сфере межличностных контактов. Удовлетворение эмоциональных потребностей в процессе взаимодействия с окружающими выступает важнейшим условием психологического благополучия. В дошкольном возрасте особую роль начинает играть внеситуативно-личностное общение, движимое собственно

личностными мотивами ребенка. Оно разворачивается в контексте игровой, познавательной и элементарной трудовой деятельности, представляя собой форму сотрудничества со взрослым. Это сотрудничество способствует укреплению взаимоотношений и развитию у ребенка способности к сопереживанию, пробуждая искренний интерес к внутреннему миру другого человека, его мыслям и чувствам [74].

Для ребенка старшего дошкольного возраста мнение авторитетного взрослого приобретает высокую значимость, однако это не исключает развития самостоятельного осмысления. Это противоречие становится движущей силой познавательной активности, побуждая детей задавать уточняющие вопросы, интересоваться точкой зрения взрослых и сопоставлять ее с собственными взглядами, стремясь понять и интегрировать новую информацию.

На этом этапе, как подчеркивает Н.Ю. Борякова, дети активно осваивают ориентацию в социальной среде, учатся выстраивать отношения. Для них становятся актуальными правила поведения, понятия долга и ответственности перед другими. Общение со взрослыми здесь выполняет ключевую функцию, выступая главным источником знаний о социальных нормах и эталонах поведения. Задача взрослых на данном этапе состоит не только в том, чтобы передать существующие правила, но и в том, чтобы заложить прочный гуманистический фундамент для будущей социализации. Это создает основу для стремления ребенка строить гармоничные, доверительные и искренние взаимоотношения в будущем [28].

Кризис семи лет и переход к учебной деятельности знаменуют новый этап развития. Внеситуативно-личностное общение выполняет в этом контексте подготовительную функцию, способствуя обогащению и качественному преобразованию социальных потребностей ребенка через специально организованное сотрудничество со взрослым.

Непрерывная поддержка со стороны взрослого окружения, по убеждению М.И. Лисиной, является необходимым условием,

предотвращающим замедление или даже остановку в развитии коммуникативных способностей ребенка. Исследования показывают, что содержание и глубина потребности в общении напрямую определяют характер взаимоотношений как со взрослыми, так и со сверстниками. При этом именно общение с равными по статусу сверстниками признается наиболее эффективным и продуктивным контекстом для формирования личности, поскольку оно строится на принципах равенства и взаимности, требуя от ребенка большей инициативы, гибкости и способности к кооперации [83].

В ходе проведенных исследований межличностных отношений детей авторы выделили два основных теоретических подхода: концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В.Петровского (1971) и концепция генезиса общения М. И. Лисиной (1981), где взаимоотношения детей рассматривались как продукт деятельности общения. Согласно данным концепциям, в совместной деятельности межличностные отношения реализуются и преобразуются [28].

Н.В. Бабкина [16] выделяет три уровня межличностных отношений:

1. Функционально–ролевые. Данный уровень проявляется в определённых культурных нормах поведения и реализует себя в проявлении разных социальных ролей;
2. Эмоционально–оценочные. Проявляются в избирательных отношениях, личных предпочтениях, симпатиях и антипатиях между субъектами.
3. Личностно–смысловые. При данном типе сложившихся отношений между субъектами общения появляется мотив и личностный смысл.

В дошкольном возрасте именно общение со взрослыми является важнейшим фактором психического развития ребёнка, на втором месте по значимости выступает межличностное общение со сверстниками [3].

А.В. Запорожец (1999) в своих исследованиях отмечает, что взаимоотношения дошкольников между собой характеризуется специфической структурой и носит свои особенности. Одна из особенностей состоит в том, что в процессе взаимодействия детей в группе ярко проявляются два типа детей. Первый тип характеризуется устойчивыми личностными связями между детьми, мотивацией к общению, длительными контактами, а другой тип представляет собой детей, которые создают кратковременные объединения, они склонны к быстрому распаду и изменению в своём составе [61].

В исследованиях таких авторов, как Я.Л. Коломинский (1999), Л.Г. Мустаева (2001), и Н.А. Никашин (2013) отмечается, что в течении всего дошкольного возраста от двух до семи лет, детский коллектив претерпевает множество изменений, становится более структурированным, одни дети становятся более предпочтительными в общении большинством сверстников, а другие занимают положение отверженных [74; 103; 106].

Н.Е. Веракса (1997) считает, что важным моментом межличностного восприятия детей и оценки сверстников, проявления к ним положительных и отрицательных качеств, в большей степени зависит от поло-ролевых особенностей других детей. Девочки склонны оценивать друг друга положительно, тогда как мальчики чаще всего проявляют большое количество отрицательных взаимных оценок [37].

Таким образом, было рассмотрено понятие термина «межличностные отношения» людей. Особенности взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста, важность речи в процессе общения и её становление в онтогенезе.

Подводя итог можно отметить, что в целом межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, которые проявляются в характере и способах взаимных влияний людей в процессе совместной деятельности и представляют собой определённую

систему личных установок, стереотипов, симпатий и так далее, которые влияют на оценку других участников процесса общения.

В данном параграфе нами была рассмотрена проблема развития межличностного общения в дошкольном возрасте в психолого–педагогической литературе, возрастные особенности старших дошкольников, специфика общения детей на разном этапе становления личности.

## **1.2. Развитие межличностного общения в старшем дошкольном возрасте**

Период старшего дошкольного детства, охватывающий возраст от пяти до семи лет, представляет собой важнейший этап в формировании способности ребёнка к полноценному взаимодействию с окружающими. Л.С.Выготский ещё в 1935 году указывал на существенную трансформацию детских интересов в этом возрасте, которая тесно связана с формированием психологической готовности к школьному обучению и принципиально новой учебной деятельности. Протекающий на этом фоне кризис шести-семи лет делает целенаправленное внимание к развитию навыков межличностного общения у детей данной категории особенно актуальным как в научных исследованиях, так и в практической педагогике [105].

В психологической науке под межличностным общением понимается сложный процесс информационного обмена между людьми. Этот процесс предполагает не просто передачу и приём сообщений, но и взаимное влияние, а также непосредственное взаимодействие участников коммуникации. Средствами для такого взаимодействия служат как вербальный язык, так и невербальные компоненты – жесты, мимика, интонационные особенности речи. Важно отметить, что в ходе общения транслируется не только предметное содержание высказываний, но и эмоциональные состояния, личные намерения и чувства собеседников. Таким образом, межличностное общение выступает неотъемлемой частью социальной жизни и одним из ключевых механизмов развития личности.

Многогранность данного феномена привлекала внимание многих учёных. Так, Л.С. Выготский в своих ранних работах определял межличностное общение как процесс передачи информации и установления взаимоотношений, осуществляемый посредством языковых и иных коммуникативных средств. Результатом этого процесса он считал формирование взаимных представлений участников друг о друге и их адаптацию к условиям социальной среды. Позднее А.А. Леонтьев расширил это понимание, подчёркнув, что это социально-психологический процесс взаимодействия, направленный не только на обмен информацией, но и на формирование, изменение и поддержание самих отношений между людьми [45; 112].

Успешность вхождения ребёнка в мир социальных связей, или его социальное развитие, традиционно рассматривается через три взаимосвязанных пути. Первый из них связан с биологическими предпосылками, включающими генетические особенности и наследственность, которые могут влиять на индивидуальные черты социального поведения. Второй путь – воспитательный – обусловлен прямым влиянием окружающей среды: семьи, образовательного учреждения, культурных норм и непосредственного общения со сверстниками и взрослыми. Третий, культурно-исторический путь, подчёркивает роль передачи коллективного опыта от поколения к поколению, в рамках которой индивид усваивает ценности, знания и модели поведения, исторически сложившиеся в его обществе. В практике развития ребёнка эти пути неразделимы и постоянно взаимодействуют, совместно определяя становление его как социальной личности.

Схожую позицию занимает концепция социализации, разработанная А.В. Мудриком. Согласно его подходу, социализация представляет собой процесс приобщения индивида к культуре конкретного общества. Это приобщение происходит через непрерывное взаимодействие с социальным окружением, что в итоге приводит к усвоению необходимых навыков,

знаний, ценностных ориентиров и поведенческих норм, позволяющих человеку функционировать в социуме. Именно в старшем дошкольном возрасте закладывается фундамент для этого комплексного процесса, а межличностное общение со сверстниками и взрослыми становится его главным практическим инструментом [105].

Рассматривая процесс социального становления ребёнка, А.В. Мудрик выделяет три последовательных уровня социализации. Первичный уровень, фундаментальный, связан с усвоением базовых социальных навыков в семейном кругу через общение с близкими людьми. Далее, вторичный уровень разворачивается в таких институтах, как детский сад и школа, где индивид овладевает более сложными знаниями и нормами, необходимыми для жизни в обществе. Наконец, третичный уровень предполагает взаимодействие с разнообразными социальными группами, культурами и идеологиями, что ведёт к освоению высоких уровней социальной абстракции и сложных ролевых моделей. Эта концепция подчёркивает непрерывный характер социализации, её зависимость от меняющейся среды и личностных запросов на протяжении всей жизни человека.

Взгляды Л.С. Выготского во многом созвучны этому подходу, акцентируя роль культурно-исторического контекста в развитии. Он полагал, что понять человека вне его социального и культурного окружения невозможно, поскольку развитие есть результат совместной деятельности, в ходе которой индивид и среда взаимно формируют друг друга через культурные инструменты и практики.

Переходя к специфике старшего дошкольного возраста, Л.И. Божович отмечает характерные изменения в поведении детей. Установление первых дружеских связей, по её наблюдениям, часто зависит от внешних обстоятельств – например, общих игровых интересов или простого соседства в группе. Постепенно на основе этих ситуативных контактов может сложиться более устойчивое товарищество. В этот период особенно заметно формирование ценностных ориентаций ребёнка, что совпадает с

сензитивным периодом для ряда психических новообразований и напрямую влияет на его потребность и способность выстраивать коммуникацию со сверстниками [24].

Выготский, размышляя о норме развития, указывал, что доступ к культурным и социальным инструментам, поддержка и руководство со стороны более знающих лиц являются ключевыми условиями для успешного приобретения необходимых навыков. Его социокультурная модель, таким образом, обосновывает необходимость создавать условия, обеспечивающие каждому ребёнку подобный доступ, что особенно значимо для коррекционной работы.

Практический аспект социализации в детском коллективе требует тонкого баланса между групповыми динамиками и индивидуальными потребностями. Старшие дошкольники часто ориентированы на собственные предпочтения и инициативу, не всегда поддерживая предложения сверстников, что может провоцировать конфликты. Поэтому важнейшей педагогической задачей становится развитие у детей навыков эмоционально-волевой регуляции и способности к конструктивному диалогу. Специалистам необходимо способствовать интеграции каждого ребёнка в группу, применяя методики, развивающие социальную коммуникацию – умение слушать, ясно выражать мысли, проявлять уважение и сотрудничать. Создание безопасной, принимающей среды, где ребёнок чувствует поддержку, является обязательным условием для этого процесса. Как справедливо замечает Л.И.Божович, успешная социализация в коллективе невозможна без индивидуального подхода, учитывающего уникальные особенности и потребности каждого дошкольника.

Межличностное общение в этом возрасте обладает ярко выраженной спецификой. Оно часто характеризуется богатством и непосредственностью коммуникативных действий, высокой эмоциональной насыщенностью. Однако можно наблюдать и определённые ограничения: детям порой сложно вербализовать свои чувства, что затрудняет установление глубоких

контактов. Эмпатическое понимание эмоционального состояния другого, управление собственными реакциями в социальных ситуациях – эти социально-эмоциональные навыки находятся в стадии активного становления. Как отмечали Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, эмоциональные реакции дошкольника ещё не вполне сформированы, а механизмы их регуляции только развиваются, что может отражаться на целенаправленности поведения [43; 85].

При этом исследования, в том числе работы Т.А. Власовой, свидетельствуют, что для старших дошкольников с нормативным развитием серьёзные трудности в распознавании социальных сигналов или базовая эмоциональная дезориентация не характерны. Их эмоциональная сфера постепенно дифференцируется – дети учатся различать, например, разочарование и гнев, что позволяет им более точно выражать переживания. Такое развитие способствует снижению эмоционального стресса и помогает избегать дезадаптивных форм поведения. К завершению дошкольного периода, к 6-7 годам, важным достижением становится формирование личностно-деловых качеств и навыков саморегуляции в рамках ведущей деятельности – сюжетно-ролевой игры [40].

Особое место в этом процессе занимает становление самооценки. Как указывает Г.А. Урунтаева, у старших дошкольников она часто носит неадекватный характер, склоняясь к завышению или занижению. Недостаточно точная оценка себя может серьёзно препятствовать общению: неуверенность ведёт к избеганию взаимодействия, а завышенные притязания – к отказу от сотрудничества. Более того, это влияет на способность ребёнка понимать как свои, так и чужие эмоции, что создаёт почву для конфликтов. Следовательно, целенаправленная помощь в формировании реалистичной и здоровой самооценки через индивидуальную поддержку, позитивное подкрепление усилий и помощь в преодолении трудностей становится важнейшим условием для полноценного социального развития и построения успешного межличностного общения [128].

Развитие волевой сферы в дошкольном возрасте представляет собой сложный процесс, в ходе которого формируются способности к планированию, организации и контролю собственной деятельности. На практике можно заметить, что недостаточная зрелость этих процессов часто проявляется в безынициативности, сниженной способности самостоятельно руководить своими действиями, а также в импульсивности и необдуманности поступков. Подобная доверчивость и внушаемость не только осложняют социальное взаимодействие ребёнка, но и создают дополнительные риски для его личной безопасности в различных ситуациях.

В контексте социального развития определённые сложности могут быть связаны со становлением пространственно-временных представлений и особенностями мышления. Усвоение многих правил социального поведения требует от дошкольника умения ориентироваться в последовательности событий и понимать временные и пространственные отношения. Трудности с восприятием инструкций, предполагающих чёткий порядок действий, служат ярким примером подобных ограничений, которые опосредованно влияют на успешность коммуникации.

Существенным аспектом, влияющим на качество контактов, является речевое развитие. Даже при сохранном интеллекте у части старших дошкольников наблюдаются особенности или временные нарушения в этой области, что создаёт барьеры для выражения мыслей и чувств. Сложности с артикуляцией, построением фраз или пониманием семантики слов не только ограничивают общение со сверстниками и взрослыми, но и могут влиять на общий процесс познания. Вместе с тем важно подчеркнуть, что в норме дошкольники, как правило, успешно распознают базовые намерения окружающих, понимают простые жесты и контекстные намеки, что служит прочной основой для взаимопонимания и совместной деятельности. Однако эти естественные способности требуют поддержки и внимательного сопровождения со стороны взрослых.

Исследования Т.А. Власовой проливают свет на специфику эмоционального интеллекта в данном возрасте. Её работы указывают, что старшие дошкольники обычно не испытывают фундаментальных трудностей в эмпатическом отклике и распознавании эмоционального состояния другого человека. Ребёнок может понять причину слёз или раздражения сверстника, и эта способность сама по себе предотвращает множество потенциальных конфликтов. Более сложной задачей для него выступает управление собственными эмоциональными реакциями и поведенческая регуляция в напряжённых социальных ситуациях. Именно этот аспект, а не дефицит понимания, чаще всего становится ключевым фактором, влияющим на эффективность и качество межличностных контактов. Как следствие, дети в норме обычно не страдают от выраженной неуверенности в обществе и не стремятся к полной изоляции [40].

К пяти-шести годам, по наблюдениям Т.А. Власовой, у ребёнка формируется достаточно целостная картина внешнего мира. Трудности с пространственно-временной ориентацией, если они и возникают, носят обычно частный характер и не становятся непреодолимым препятствием для участия в социальной жизни. Активное установление социальных связей в этот период становится для дошкольника важным источником эмоционального удовлетворения и основой для дальнейшего развития [40].

Создание развивающих условий здесь приобретает практическую значимость. Эффективными оказываются как индивидуальные, так и групповые формы работы, направленные на отработку коммуникативных навыков и укрепление социальных связей. Целесообразно обеспечить детям разнообразие социальных сред – от игровых площадок до образовательных учреждений, где они могут естественным образом практиковаться в общении. Не менее важен тесный контакт с родителями, их информирование и вовлечение в процесс развития, в том числе через индивидуальные консультации.

В старшем дошкольном возрасте общение качественно трансформируется, переходя на уровень внеситуативно-деловой формы. Повышается избирательность в выборе партнёров, при этом отмечается гендерная специфика: девочки чаще стремятся к общению внутри своего пола, в то время как мальчики демонстрируют большую склонность к расширению круга контактов. Параллельно происходит активное становление самосознания – у ребёнка складывается собственный внутренний образ себя, возникают первые устойчивые предпосылки для формирования самооценки.

Однако процесс установления и поддержания контактов со сверстниками не всегда протекает гладко. Некоторые дети могут проявлять нежелание участвовать в совместных играх, демонстрируя предпочтение уединённой деятельности, избегая прямого взаимодействия или настойчиво предлагая исключительно свои правила. В отдельных случаях могут наблюдаться вспышки агрессии или тенденция к изоляции. При этом важно учитывать уникальность каждого ребёнка, поскольку успешность его социальной адаптации зависит от сложного переплетения индивидуальных черт характера, личностных особенностей и накопленного опыта взаимодействия.

М.И. Лисина, исследуя генезис общения, выделяет в его основе глубокую потребность ребёнка во внимании и доброжелательном отношении. Ведущим мотивом для дошкольника, по её данным, выступает личностный мотив – стремление быть воспринятым взрослым как целостная и равноправная личность. Подобное общение, как со взрослыми, так и со сверстниками, закладывает основы будущих моральных ориентиров, а также способствует формированию интеллектуальной, мотивационной и коммуникативной готовности к следующему важному этапу – систематическому школьному обучению [83].

Таким образом, формирование межличностного общения в старшем дошкольном возрасте представляет собой многомерный процесс,

детерминированный комплексом возрастных особенностей. Становление личности ребёнка в этот период происходит в значительной степени под влиянием характера его отношений с ровесниками и воспитателями. Удовлетворение через общение фундаментальных потребностей в эмоциональном контакте и чувстве безопасности выступает его важнейшей функцией, создавая необходимый психологический фундамент для дальнейшего развития.

### **1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Проблематика межличностного общения старших дошкольников с задержкой психического развития продолжает сохранять свою значимость для педагогической науки и практической психологии. Одним из ключевых векторов её изучения выступает проектирование и внедрение специализированных коррекционно-развивающих методик, ориентированных на формирование навыков социального взаимодействия у данной категории детей.

В этой области Н.Н. Васильева (2008) предлагает опору на игровые и ролевые методы как на основной инструмент развития коммуникативной сферы. Её подход предполагает, что моделирование различных ситуаций в игре позволяет детям с задержкой психического развития в безопасной обстановке осваивать умение слушать собеседника, формулировать собственные мысли и учитывать позицию другого человека. Помимо сюжетно-ролевых игр, методический арсенал включает работу с терапевтической куклой для проигрывания социальных сценариев, тренинги базовых социальных навыков, а также групповые занятия, способствующие развитию сотрудничества. Отдельный важный аспект – вовлечение в процесс родителей и педагогов, что позволяет создать единую поддерживающую среду [25].

Анализируя трудности коммуникации, Г.Г. Турганова (2015) рассматривает их как комплексный феномен, включающий дефицит социального опыта, речевые нарушения, эмоциональную лабильность и своеобразие восприятия. Исследовательница обосновывает необходимость комплексного подхода, объединяющего развитие языковых средств, целенаправленное формирование социально-коммуникативных умений и оптимизацию взаимодействия ребёнка с окружающей средой. В практическом ключе она также рекомендует игровые техники, тренинги и групповые формы работы, подчёркивая при этом необходимость тесного партнёрства семьи и образовательного учреждения.

Схожие позиции находим в работах Н.А. Крушной (2012), указывающей на такие характерные проблемы, как сложность установления первичного контакта, сниженный интерес к собеседнику и общий недостаток коммуникативных компетенций. Предлагаемый ею выход видится в реализации комплексной коррекционно-развивающей программы, интегрирующей разнообразные игровые, упражняющие и ролевые методы. Принципиальным условием эффективности такой программы автор считает строгий учёт индивидуальных особенностей и актуальных потребностей каждого ребёнка.

Другой ракурс рассмотрения проблемы предлагает А.Д. Лосева (2010), которая акцентирует внимание не только на внешних коммуникативных трудностях, но и на внутренних факторах – ограниченности средств общения, слабом понимании социальных контекстов и правил. Её программа коррекции предполагает параллельную работу над эмоциональной сферой и коммуникативной мотивацией ребёнка, используя, в том числе, современные технологические средства. Интерактивные компьютерные программы и игры рассматриваются как мотивирующий инструмент, позволяющий в занимательной форме отрабатывать необходимые навыки. Как и её коллеги, Лосева выделяет осведомлённость и активность ближайшего окружения ребёнка в качестве важнейшего ресурса.

Н.В. Балужева (2011) углубляет анализ, обращаясь к более тонким механизмам коммуникативных сбоев. Она отмечает, что дети с задержкой психического развития часто испытывают дефицит в распознавании и интерпретации невербальных сигналов – жестов, мимики, интонаций, что существенно обедняет процесс взаимодействия. Ограниченность кругозора и круга интересов дополнительно сужает тематику возможного диалога. Особое значение в её исследованиях придаётся развитию эмпатии, поскольку трудности в понимании и разделении чувств других людей напрямую ведут к возникновению конфликтов и взаимного непонимания [49].

Интересную классификацию барьеров общения предлагает Н.Н. Ежова (2012), структурируя их на эстетические, моральные и интеллектуальные [42]. Эстетические барьеры связаны с субъективными оценками внешнего вида и манер, которые могут становиться причиной негативного восприятия ребёнка со стороны других и, как следствие, вести к его социальной самоизоляции. Моральные барьеры возникают из-за склонности оценивать поступки и намерения таких детей через жёсткие нормативные рамки, что порождает у них чувство стыда и затрудняет искреннее самовыражение. Интеллектуальные же барьеры коренятся в объективных когнитивных особенностях, таких как специфика речевого развития и сложности с пониманием многоуровневых социальных ситуаций. Недопонимание, фрустрация и трудности в установлении социальных связей становятся прямым следствием этих ограничений.

Современная научная мысль также исследует потенциал цифровых технологий в качестве вспомогательного средства развития социальных навыков. Специализированные компьютерные приложения и интерактивные онлайн-платформы могут предлагать безопасную и структурированную среду для отработки коммуникативных умений, что представляет особую ценность для детей, испытывающих выраженные трудности в живом общении.

Преодоление обозначенных психологических барьеров требует от специалистов, педагогов и семьи целенаправленной и согласованной коррекционно-развивающей работы. Ключевыми направлениями здесь выступают специально организованное обучение социальным компетенциям, логопедическое сопровождение и когнитивно-поведенческие подходы, помогающие скорректировать негативные установки в самовосприятии и укрепить уверенность ребёнка. Не менее значима задача создания инклюзивной, принимающей среды как в образовательной организации, так и в семье, которая бы естественным образом стимулировала позитивное взаимодействие и практику коммуникативных навыков.

Вопросы речевого развития, являющегося фундаментом общения, детально изучались ещё в середине прошлого века. Работы М.С. Певзнер (1967) показали, что при задержке психического развития нарушения носят системный характер, затрагивая как понимание обращённой речи, так и собственную речевую активность, что проявляется в слабой реакции на инструкции и затруднениях в их выполнении [87].

Более широкий контекст формирования межличностных связей у таких детей рассматривали В.В. Лебединский (2003), О.С. Никольская (2003), Е.Р. Баенская (2003) и М.М. Либлинг (2003). Их позиция сводится к тому, что задержка в психическом развитии создаёт серьёзные препятствия для социальной адаптации, поскольку искажает формирование высших психических функций во всей их совокупности – от сенсомоторной до когнитивной и речевой сферы. Это положение перекликается с известным тезисом Л.С. Выготского (1935) о неразрывном единстве интеллектуального и аффективного в развитии, которое при задержке психического развития приобретает особую, проблемную выраженность.

Процесс социализации, под которым понимается усвоение социальных норм и ценностей для успешной интеграции в общество, для этих детей сопряжён со специфическими трудностями. Как отмечает В.И. Нодельман (2005), базовые социальные умения – установление зрительного контакта,

чтение невербальных сигналов, адекватная реакция на ситуацию – формируются у них с заметным отставанием и требуют специальных усилий. Ограниченность коммуникативных средств, трудности в формулировании мыслей и выражении чувств становятся дополнительным барьером в построении отношений. На практике это нередко приводит к социальной изоляции, усугубляемой существующими в социуме стереотипами и предубеждениями, которые лишают ребёнка полноценного опыта общения и положительных моделей взаимодействия [86].

О.С. Никольская (2003) связывает проблемы интеграции в социум прежде всего с эмоционально-волевой незрелостью. Дети с задержкой психического развития зачастую плохо управляют своими эмоциями, с трудом их распознают и выражают, что выливается в импульсивные или неадекватные поведенческие реакции. Низкая самооценка и негативный образ себя подрывают мотивацию к взаимодействию, а непонимание неписаных социальных правил осложняет повседневное общение. Всё это делает ребёнка уязвимым перед стигматизацией и дискриминацией, что в свою очередь порождает замкнутый круг социального исключения [87].

М.М. Либлинг (2003), развивая эту мысль, указывает, что дефицит эмоционального осознания и социальных навыков закономерно ведёт к изоляции, отвержению сверстниками и закреплению негативной самооценки. Трудности в формировании эмпатии становятся причиной постоянных недопониманий и конфликтов. Выход автор видит в целенаправленных педагогических вмешательствах, призванных развить эмоциональный интеллект, коммуникативные способности и конкретные социальные умения, а также в создании специальных возможностей для социализации через групповые формы работы [82].

В старшем дошкольном возрасте эти проблемы проявляются особенно отчётливо. Нарушения в установлении эмоционального контакта и общая социально-эмоциональная незрелость затрудняют построение устойчивых отношений с ровесниками. Помимо этого, детям сложно усваивать и

применять морально-этические и культурные поведенческие нормы, что ещё больше дистанцирует их от коллектива. Как следствие, процесс формирования личности в её социальном аспекте протекает со значительными искажениями.

Ряд авторов, включая В.В. Ковалёва (1995), И.А. Коробейникова (2012), К.С. Лебединскую (1980), В.И. Лубовского (1989) и Л.М. Шипицыну (2004), отмечают, что у детей с задержкой психического развития существенно ослаблены так называемые «социальные возможности личности». У них недостаточно сформирована потребность в контактах, снижена мотивация к общению, что делает процесс интеграции в социум пассивным и малорезультативным. Успешность этого процесса в дошкольный период во многом определяет дальнейшую адаптацию к школьному обучению.

В старшем дошкольном возрасте, как отмечает Е.П. Ильин (2011), установление межличностных отношений детей со сверстниками опирается на нормативные правила поведения, характерные для данного этапа развития. В контексте детей с задержкой психического развития начальное развитие отношений обычно проявляется через функционально-ролевые отношения, когда дети склонны оценивать друг друга не с точки зрения их личностей, а скорее на основе назначенных им ролей. В связи с этим социальные отношения у детей с задержкой психического развития могут восприниматься как относительно поверхностные и ограниченные по своей глубине, так как они во многом основаны на функциональных признаках каждой личности.

Эмпирические наблюдения за реальным взаимодействием в группе, проведённые О.А. Макаровой (2013), подтверждают эти теоретические положения. Дети с задержкой в развитии редко проявляют инициативу в совместных играх, часто занимают позицию стороннего наблюдателя. Даже при организации деятельности взрослым их включённость остаётся низкой и формальной. Такая пассивность в общении, сочетаясь со сниженной

познавательной активностью, не позволяет ребёнку осознать своё место в системе групповых отношений, что препятствует формированию позитивной социальной идентичности и затрудняет интеграцию [68].

Если детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития удастся установить хотя бы один дружественный контакт с другим ребенком, то их уровень тревожности значительно снижается, они перестают чувствовать себя «отверженными». Это служит своеобразной психологической защитой и способствует уравниванию некоторых психических переживаний. Однако в старшем дошкольном периоде у детей с задержкой психического развития не происходит фаза выраженного развития коммуникативных навыков и закрепления родственных отношений. Эта стадия развития должна включать в себя повышенную склонность к общению, что может быть связано с процессами когнитивного и эмоционального созревания, происходящими в данный возрастной период. В результате дети с задержкой психического развития не проявляют повышенную готовность участвовать в общественной деятельности, инициировать беседы и формировать дружеские связи со сверстниками. Эти социальные взаимодействия обеспечивают жизненно важные возможности для развития социальных компетенций и позитивной самооценки, которые являются важными компонентами здорового социального и эмоционального роста детей с задержкой психического развития.

Исследование внутренних паттернов общения у этой категории детей выявляет устойчивые аффективно-личностные особенности, для которых характерен повышенный фон тревожности, страхов и агрессивных тенденций. Эти эмоциональные особенности, во многом обусловленные самой структурой нарушения, создают серьёзное внутреннее препятствие для гармоничного социально-эмоционального развития. Поэтому удовлетворение аффективных и личностных потребностей таких детей, создание условий для психологической безопасности и принятия выступает не просто важным, а

необходимым фундаментом для их успешной социализации и общего благополучия.

Выводы исследования показывают, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития испытывают затруднения в установлении межличностных отношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Им не хватает мотивации и осознания необходимости общения. Самооценка и самоконтроль в поведении значительно занижены, что ухудшает возможность успешного установления отношений. Дети данной категории нуждаются в помощи взрослых в развитии мотивации к установлению межличностных отношений, развитию навыков общения и установлению дружеских отношений, так как эти умения будут способствовать их дальнейшей успешной социализации в школе и обществе.

Дошкольники с задержкой психического развития нуждаются в специальном дефектологическом и педагогическом воздействии на развитие навыков построения межличностного общения.

## Выводы по первой главе

Проведенный теоретический анализ позволил сформулировать следующие ключевые положения, составляющие научную основу нашего исследования:

1. Межличностное общение является системным образованием и выступает ведущим фактором психического и социального развития в дошкольном детстве. Его структура включает мотивационно-потребностный, операциональный (коммуникативные умения и средства) и рефлексивно-регулятивный компоненты, которые в норме развиваются в тесной взаимосвязи в контексте ведущей деятельности – сюжетно-ролевой игры (Л.С.Выготский, 1931; М.И. Лисина, 1986; А.Н. Леонтьев, 1975). В старшем дошкольном возрасте происходит качественный переход от ситуативно-делового к внеситуативно-личностному общению, формируются основы произвольности, самооценки и способности к кооперации, что создает предпосылки для успешной школьной адаптации.

2. Психологический портрет старшего дошкольника характеризуется рядом специфических черт, непосредственно влияющих на коммуникативную сферу. Это период интенсивного развития социального интеллекта, эмоциональной децентрации (способности учитывать точку зрения другого), формирования устойчивых предпочтений в общении и усложнения структуры детских взаимоотношений (Я.Л. Коломинский, 1976; Т.А. Репина, 1988). При этом сохраняется зависимость от оценки взрослого, а эмоционально-волевая регуляция и рефлексивные способности находятся в стадии становления, что определяет необходимость педагогического руководства процессом общения.

3. У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития формирование межличностного общения носит специфический, дефицитарный характер, что подтверждается трудами ведущих исследователей в области специальной психологии. Особенности

обусловлены системным недоразвитием познавательной деятельности, что закономерно влечет за собой вторичные нарушения в социально-личностной сфере (Т.А. Власова, 1967; К.С. Лебединская, 1980; В.И. Лубовский, 1989).

4. В мотивационно-потребностном компоненте у детей с ЗПР отмечается недостаточная потребность в общении со сверстниками, низкая коммуникативная активность и инициативность. Преобладают мотивы, связанные с органическими потребностями и ориентацией на оценку взрослого, в то время как интерес к сверстнику как к личности выражен слабо (Е.С. Слепович, 1980; У.В. Ульенкова, 2002).

5. Операциональный компонент отличается бедностью и стереотипностью коммуникативных средств. Наблюдаются существенные трудности в вербальной коммуникации: ограниченность словарного запаса, аграмматизмы, сложности в построении развернутого высказывания и диалога (Н.Ю. Борякова, 2003; Л.В. Кузнецова, 2005). Невербальные средства (мимика, жесты) часто невыразительны или неадекватны ситуации. Дети испытывают сложности в организации совместной деятельности, не умеют договариваться, распределять роли, разрешать конфликты конструктивным путем (И.А.Коробейников, 2012).

6. Рефлексивно-регулятивный компонент характеризуется низким уровнем развития социальной перцепции. Дети с ЗПР с трудом распознают эмоциональные состояния партнеров по общению, не всегда адекватно интерпретируют их поступки, что ведет к непониманию и конфликтам (Е.В.Васильева, 1994). Наблюдается несформированность навыков самоконтроля и эмоциональной регуляции в ситуациях взаимодействия: импульсивность, быстрая эмоциональная пресыщаемость, неспособность сдерживать аффективные реакции.

7. Таким образом, межличностное общение детей с задержкой психического развития можно охарактеризовать как структурно незрелое, с несформированностью всех его компонентов, что приводит к низкому

социальному статусу в группе сверстников, переживанию состояния отверженности и, как следствие, к риску социальной дезадаптации.

8. Психолого-педагогическая помощь в развитии общения у данной категории детей должна носить комплексный, системный и деятельностный характер. Она не может сводиться к тренировке изолированных навыков, а должна быть направлена на формирование целостной коммуникативной деятельности в специально созданных условиях, имитирующих естественные ситуации взаимодействия. Теоретический анализ подтверждает необходимость разработки целостной коррекционной модели, которая бы интегрировала воздействие на мотивацию, операциональные навыки и способность к рефлексии, опираясь на принципы совместной деятельности и адаптации социальной среды группы.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Модель, методы и организация исследования**

Цель данного экспериментального исследования заключалась в выявлении особенностей межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Для достижения этой цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Подбор диагностических методик, учитывающих психофизическое развитие дошкольников с задержкой психического развития, для выявления уровня развития их межличностного общения.
2. Проведение качественного анализа полученных данных и формулирование выводов на основе анализа результатов исследования.
3. Предложение содержания коррекционной работы для развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Проведение практических занятий проходило на базе МБДОУ «№ 257» комбинированного вида.

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки был определен следующими основаниями:

1. МБДОУ оказывает образовательные услуги по адаптированным программам начального общего образования для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1 и вариант 7.2).
2. В данном образовательном учреждении отмечается системный, комплексный подход к сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения.

3. Заинтересованное отношение педагогического коллектива в начальной школе и администрации учреждения к экспериментальной работе педагога-психолога.

Исследование проводилось нами в двух группах по 20 воспитанников, включая 20 девочек и 20 мальчиков (по 10 в каждой), всего 40 исследуемых дошкольника.

Критериями комплектования экспериментальной выборки явились: схожесть показателей возраста. Всем испытуемым 5–6 лет, имеют схожесть клинической картины нарушения в развитии и имеют диагноз F80 – «Задержка психического развития», воспитываются в одном образовательном учреждении.

В характеристике групп отмечается достаточная дисциплина и активность детей, но незрелая эмоционально–волевая сфера. Во время диагностических заданий дети быстро устают и отвлекаются. Темп познавательной активности соответствует среднему уровню. Многие дети имеют трудности с контролем речи и поведения, а также речевые дефекты. Перед проведением исследования учитывались возрастные, психологические, физические и индивидуальные особенности каждого ребенка.

В результате теоретического исследования разработана модель коррекции межличностного общения старших дошкольников с задержкой психического развития. При разработке модели использован теоретический анализ работ отечественных авторов: М.И. Лисиной (1986), Л.С. Выготского (1983), Я.Л. Коломинского (1976), Т.А. Репиной (1988), А.В. Петровского (1984), Т.А. Власовой (1967), К.С. Лебединской (1980), В.И. Лубовского (1989), У.В. Ульенковой (2002), Н.Ю. Боряковой (2003), Е.В. Васильевой (1994), И.А. Коробейникова (2012), Л.В. Кузнецовой (2005), Е.С. Слепович (1980).

Разработанная модель состоит из трёх компонентов: диагностико-целевой, содержательно-деятельностный, регулятивно-контрольный.

Диагностико-целевой компонент включает выявление уровня коммуникативного развития, потребностей, стиля общения, способности к эмпатии. Цель компонента – верификация актуальных коммуникативных дефицитов для индивидуализации программы. Содержательно-деятельностный компонент представляет комплекс психокоррекционных модулей, интегрированных в игровую и театрализованную деятельность. Включает модули: «Я и другие» (развитие самосознания), «Учимся понимать» (развитие социальной перцепции), «Мир сотрудничества» (обучение техникам кооперации). Регулятивно-контрольный компонент направлен на мониторинг динамики коммуникативного развития в процессе реализации программы через повторную диагностику и анализ поведенческих реакций в естественных и моделируемых ситуациях.

Компоненты включают параметры: мотивация к контакту, вербальные и невербальные средства общения, коммуникативная рефлексия. Мотивация к контакту позволяет устанавливать и поддерживать взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Вербальные и невербальные средства общения отвечают за передачу информации, выражение эмоций, понимание партнёра. Коммуникативная рефлексия позволяет анализировать собственные действия и действия партнёра, корректировать поведение в диалоге.

Определены этапы реализации модели: подготовительный (установление эмоционального контакта, формирование потребности во взаимодействии), основной (отработка коммуникативных умений, развитие социальной перцепции, обучение кооперации), заключительный (перенос навыков в реальную среду, работа с педагогами и родителями). Отобраны методики: игровые методы, театрализованные этюды, сказкотерапия, тренинги навыков взаимодействия, кооперативные игры, ритмические и двигательные упражнения, визуальные опоры (схемы-алгоритмы, карточки-подсказки). Выявлены уровни сформированности межличностного общения, позволяющие количественно и качественно оценить развитие коммуникативных навыков в соответствии с возрастными нормативами.

Модель коррекции межличностного общения старших дошкольников с задержкой психического развития представлена на Рисунке 1.

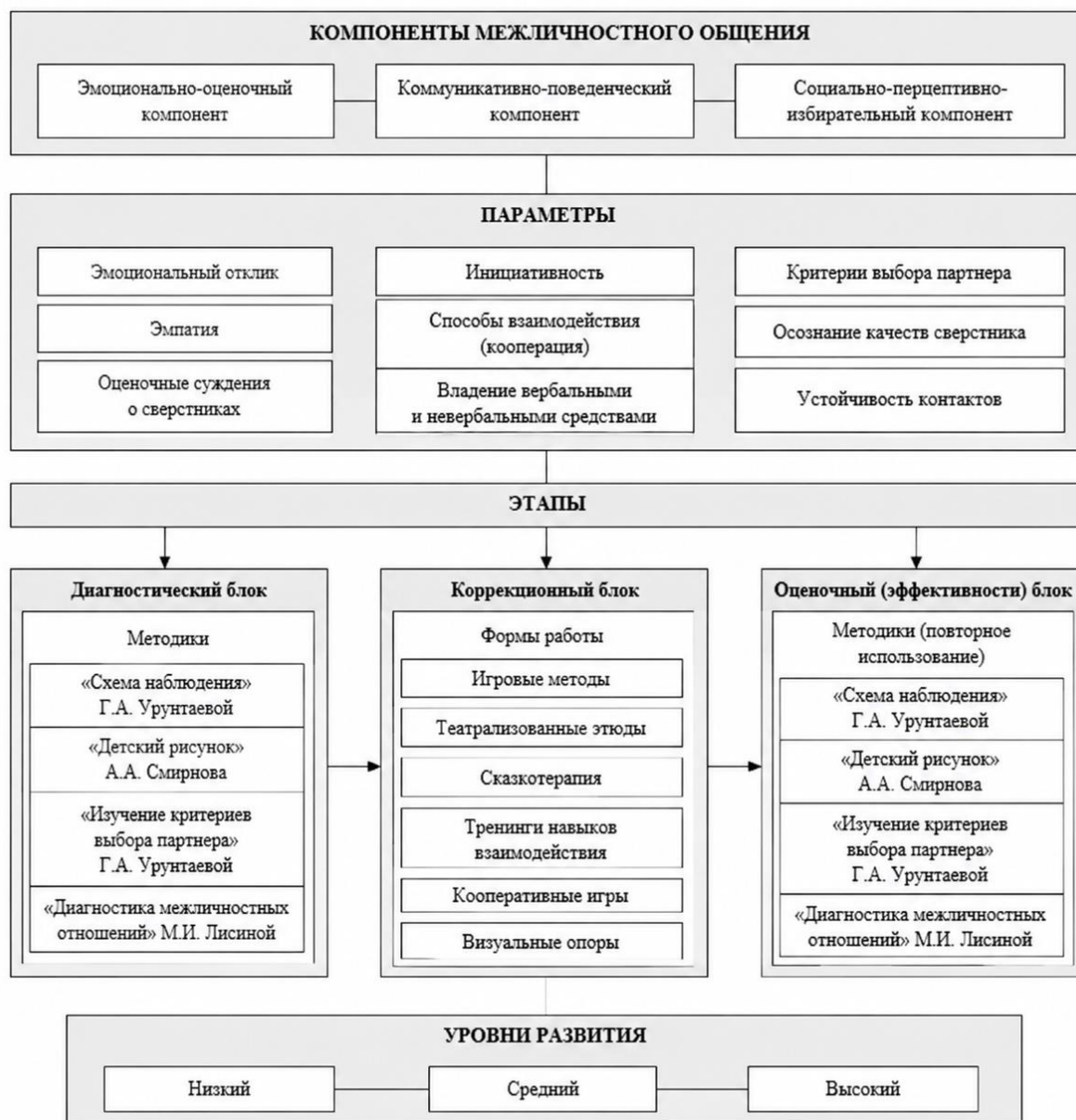


Рисунок 1. Схематическое представление структурных компонентов психологической модели

Изучение особенностей межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития осуществлялось через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены разного рода данные старших дошкольников с задержкой психического развития: анамнестические и катамнестические, был проведен анализ личных дел, медицинских карт и заключений психолога. На данном этапе исследования нами была реализована анкета для воспитателей по изучению межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. (Анкетный лист в приложении 2).

Целевая направленность анкеты

– изучение межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Реализация экспериментального этапа исследования осуществлялась с помощью валидных и проверенных методов: наблюдение, беседа, эксперимент.

Метод наблюдения играет большую роль в процессе данного исследования. Наблюдение за детьми осуществлялось на занятиях и в свободное от занятий время. Использование данного метода позволило наиболее объективно оценивать индивидуальные особенности детей, их отношения с воспитателями и сверстниками.

Метод беседы помог нам установить доброжелательный эмоциональный контакт с детьми, настроить и сформировать позитивное отношение к участию в проводимом исследовании.

Экспериментальный метод в исследовании реализовывался с использованием отобранных нами психодиагностических методик:

1. Методика «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998) [92, с. 76]
2. Методика «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927) [34, с. 182]
3. Методика «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А.Урунтаевой (2014) [88, с. 114]
4. Методика «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной

(1981) [57, с. 69]

Методика «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998) [92, с. 76]

Целевая направленность методики состоит в том, чтобы получить полное понимание о группе детей, их взаимоотношениях и поведении. С помощью наблюдения мы можем увидеть реальную картину, отражающую ежедневную жизнь ребенка в детском саду. В процессе наблюдения становится очевидным, какие дети находятся в популярности и приглашаются в игры и общение, а какие предпочитают держаться вдали от своих сверстников. Дети, которые не стремятся общаться, играют в одиночестве, что указывает на то, что их позиция в системе межличностных отношений складывается неудовлетворительно для их социально-личностного развития.

Критериями, используемыми для оценки особенностей межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, являются:

1. Инициативность детей;
2. Чувствительность к воздействию сверстников;
3. Преобладающий эмоциональный фон.

Инициативность проявляется в желании ребенка привлечь внимание других детей, побуждать сверстников к активной деятельности, делиться своими эмоциями с ними. Чувствительность к воздействию сверстников проявляется в готовности дошкольника воспринимать их действия и откликаться на предложения. Преобладающий эмоциональный фон дошкольника с задержкой психического развития отражается в эмоциональной окраске взаимодействия между детьми.

При наблюдении за дошкольниками необходимо учитывать определенные параметры, которые позволят оценить их межличностное взаимодействие. Отслеживание высказываний, поступков и реакций на них, возникновение конфликтов, а также проявления интереса и

внимания друг к другу могут дать реальные факты из повседневной жизни детей, которые не могут быть получены никаким другим способом.

Для изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, методика Г.А.Урунтаевой (1998) «Схема наблюдение» является идеальной для проводимого нами исследования.

Технологический конструкт методики включает следующие шаги:

1. Оценка отношения ребенка к другим детям: равнодушное, эмоциональное отношение, отрицательное, у кого есть предпочтения к кому и почему.

2. Определение, способен ли ребенок оказать помощь своим сверстникам и по каким причинам (по собственному желанию, по просьбе, по предложению взрослого), насколько он готов помочь (охотно, неохотно, эффективно, формально).

3. Отслеживание проявления чувства долга в отношении других детей и в каких ситуациях оно проявляется.

4. Определение, проявляет ли ребенок заботу о своих сверстниках и как (постоянно, периодически, эпизодически), что стимулирует его заботиться о других, в каких действиях ребенок способен выразить свою заботу.

5. Оценка реакции ребенка на успехи и неудачи других (равнодушная, адекватная, неадекватная – зависть к успеху другого, радость от его неудач).

Далее проводится анализ данных, полученных в процессе наблюдения для оценки межличностных отношений каждого старшего дошкольника с задержкой психического развития:

Высокий уровень (4–5 баллов). Наблюдения показали, что ребёнок проявляет позитивное отношение ко всем детям, охотно оказывает помощь по собственной инициативе, проявляет инициативу в играх, зовёт других детей играть, а также его эмоциональный фон стабилен.

Средний уровень (2–3 балла). Ребенок относится к сверстникам равно, не проявляет большого интереса, лишь к 1–2 сверстникам проявляет приятельские отношения и готовность оказать помощь. Остальным детям готов помочь только по просьбе воспитателя, делает это не очень охотно.

Низкий уровень (1 балл). Ребенок относится к сверстникам либо равнодушно, либо отрицательно, оказывает помощь сверстникам только по требованию воспитателя. Не проявляет чувства долга к остальным детям, не инициативен сам и не присоединяется к игре, если его позвали. Кроме того, он неадекватно относится к успехам и неудачам других детей, его эмоциональный фон нестабилен, и может резко проявлять агрессию к сверстникам или заплакать.

Полученные данные заносятся в таблицу, чтобы наглядно отобразить уровень и особенности межличностных отношений каждого старшего дошкольника с задержкой психического развития на данный момент.

Методика «Детский рисунок» А. А. Смирнова (1927) [34, с. 182]

Целевая направленность методики состоит в изучении психологических особенностей детей и уровня отношений через их рисунки. Методика предполагает анализ содержания, формы и эмоциональной окраски детских рисунков. По словам Смирнова (1927), детские рисунки могут многое рассказать об их внутреннем мире, эмоциональном состоянии, познавательном развитии. Данная методика может быть использована для изучения различных аспектов личности ребенка, включая его самооценку, эмоциональное состояние, интеллектуальные способности и социальные навыки.

Для проведения теста рекомендуется использовать простые карандаши, чтобы увидеть все штрихи и силу нажима, а для сюжетного анализа и анализа цветовой гаммы – краски. Лучше проводить методику в свободное время детей, когда они находятся в спокойном настроении. При подведении итогов важно оценить по существующим критериям, включая цветовой выбор, количество детей, нарисованных на картинке, и указание

себя – со всеми детьми или отдельно.

Психолог должен находиться рядом с детьми, не вмешиваться в процесс, не предлагать свои варианты рисунка или выбора цветовой гаммы, а просто наблюдать за процессом со стороны. После того, как дети закончат рисовать, можно поинтересоваться у них, что нарисовано на картинке, что они чувствовали в процессе рисования, а также попросить дать объяснение непонятым илистораживающим деталям рисунка.

Чтобы использовать эту технику, исследователь дает ребенку чистый лист бумаги и некоторые материалы для рисования и просит ребенка нарисовать все, что ему нравится. Ребенку разрешается рисовать себя в детском саду, без каких-либо конкретных указаний. Затем исследователь анализирует рисунок на основе нескольких критериев, в том числе:

1. Содержание. Что рисует ребенок? Сколько человек, есть ли на рисунке другие объекты или что-то абстрактное? Содержание рисунка может раскрыть интересы, предпочтения и переживания ребенка.

2. Форма. Как организован рисунок? Это реалистично, стилизовано или символично? Форма рисунка может выявить уровень познавательного развития, творчества и эстетического чувства ребенка.

3. Эмоциональная окраска. Какие эмоции выражены на рисунке? Настроение рисунка счастливое, грустное, злое или нейтральное? Эмоциональная окраска рисунка может раскрыть эмоциональное состояние, настроение, темперамент ребенка.

4. Техника. Эффективно ли ребенок использует цвета, линии и формы? Техника рисования позволяет выявить уровень моторики, зрительного восприятия, художественного таланта ребенка.

На основе анализа детского рисунка исследователь может сделать выводы о различных сторонах личности и развития ребенка. Например, ребенок, рисующий веселые и красочные картинки, может иметь положительное эмоциональное состояние и оптимистичный взгляд на жизнь, а ребенок, рисующий темные и мрачные картинки, может

испытывать негативные эмоции или травму.

Этот метод можно использовать в различных условиях, таких как школы, клиники и исследовательские лаборатории, для изучения детской психологии и развития.

Интерпретация рисунков детей может быть выполнена на основании различных критериев. Один из таких критериев – оценка цветовой гаммы. Если рисунок выполнен с использованием преобладающих тёплых тонов (жёлтый, розовый, голубой и т.д.), то это может свидетельствовать о хорошем эмоциональном фоне детей и благоприятном настрое по отношению друг к другу. Однако, если много красного цвета, то это может говорить о наличии эмоционального перенапряжения и возможной агрессии. Также, насыщенный фиолетовый цвет может означать напряженность в отношениях. Теплые цвета выбирают дети, которые испытывают ровное отношение к сверстникам. Если на рисунке присутствует много черного цвета и нажим линий, то это может свидетельствовать о подавленности и тревоге у ребенка.

Другой критерий – анализ деталей, включая расположение предметов и силуэтов на листе, их размер и другие элементы. Если ребенок старается занять как можно больше места на листе и располагает себя в середине, то это говорит о том, что он чувствует себя центром своего внутреннего мира. Однако, если ребенок располагает себя в углу, то это может указывать на низкую самооценку.

Оценка этих критериев позволяет произвести оценку особенностей развития межличностных отношений детей. Результаты оценки выражаются в сумме баллов, где высокие баллы означают хорошие отношения, а низкие – возможные проблемы. Если есть подозрения на наличие проблем, рекомендуется обратиться к детскому психологу для дальнейшей консультации и помощи.

На рисунке детей окруженных цветами и бабочками, солнцем над головой, присутствуют светлые и позитивные элементы – это

свидетельствует о душевном покое и хорошем отношении к сверстникам. Однако, наличие множества мелких деталей указывает на то, что ребенок скрывает свои эмоции и не доверяет другим детям. Элементы с замочками и закрытыми дверцами могут свидетельствовать о внутренних запретах и зажимах.

Наиболее значимые элементы на рисунке – самые большие фигуры. Воспитатель, который нарисован непропорционально большим, представляет для ребенка определенную значимость. Ребенок изображает на рисунке близких и дорогих ему людей, рисуя их рядом с собой, и хорошо, если их руки соприкасаются, что означает дружбу и сплоченность. Если на рисунке присутствуют вымышленные персонажи, важно узнать у ребенка, кто они и что они для него значат, чтобы понимать, что ему может не хватать в реальной жизни.

Сначала оценка детского рисунка проводится на основе количества изображенных персонажей, наличия положительных элементов и расположения ребёнка на рисунке. На идеальном рисунке с максимальной оценкой в 5 баллов ребёнку нужно нанести всех участников воспитательного процесса, включая себя, детей вокруг себя и добавить положительные элементы. Рисунок со средним баллом в 3 говорит о том, что ребёнок нарисовал только 1–2 близких ему людей, а других изобразил дальше, положительных элементов мало или вообще нет. На рисунке с 1 баллом ребёнок нарисовал себя отдельно от других детей, положительных элементов не присутствует, также как и воспитателя на рисунке.

Далее при анализе детского рисунка важно обратить внимание на детали, такие как наличие частей тела у персонажей. Дети с задержкой психического развития могут упрощать свои рисунки, поэтому оценка их рисунка производится исходя из наличия нарисованных элементов, а не из-за отсутствия некоторых частей тела на персонажах.

У детей с задержкой психического развития могут быть различные проблемы с рисунком. Они могут иметь трудности с контролем

моторики и координацией движений, что приводит к неуверенности в линиях и формах. Также у них может быть затруднение с пониманием пропорций и перспективы, что влияет на правильное изображение размеров объектов и их расположения в пространстве. Дети с задержкой психического развития могут упрощать рисунки, изображая персонажей без многих деталей, особенно на лицах.

Это может приводить к тому, что на рисунке будут отсутствовать некоторые части тела, что не всегда является признаком недостаточности рисунка. Однако в целом, если ребенок имеет задержку психического развития, то его рисунки могут быть менее детализированными и не соответствовать возрастным стандартам. Оценка детского рисунка у детей с задержкой психического развития должна учитывать все эти факторы.

Наличие на рисунке множества острых, угловатых, неприятных фигур может свидетельствовать о том, что ребенок не чувствует себя комфортно в окружении других детей и нуждается в поддержке взрослых.

Далее выставляется балл за наличие необходимых частей тела у персонажей. Рисунок, за который можно поставить максимальные 5 баллов, должен содержать пропорциональные части тела, отсутствие негативных элементов и изображения детей, держащихся за руки. Рисунок со средним баллом 3 говорит о том, что ребенок изобразил только 1–2 детей, держащихся за руки, а остальные просто находятся рядом. В целом все элементы тела учтены, но у одного из детей есть грустное выражение. Ребенок изобразил себя веселым. Рисунок с баллом 1 содержит непропорциональные части тела, грустные черты лица, унылое выражение своей фигуры и отсутствие детей, держащихся за руки.

После происходит оценка нажима, штриховки и контуров. Хороший знак – четкие контуры и относительно правильные пропорции на рисунке. При этом, если штрихи немного заезжают за контур при разукрашивании,

это также свидетельствует о хорошей работе ребенка.

Если же линии на рисунке нечеткие, прерывистые и штрихи не доходят до контура, это может указывать на нерешительность, заниженную самооценку и повышенную тревожность у ребенка. Если ребенок нарисовал людей, которых обводил несколько раз по контуру или заштриховал сильно, это может вызывать у него тревогу в реальной жизни. Если на рисунке предметы и фигуры нарисованы очень слабыми, тонкими линиями, это может указывать на боязнь ребенка изобразить что-то неправильно.

По вышеприведенным критериям оценки рисунка, можно дать баллы для определения уровня развития межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

5 баллов – ровные штрихи без нажима.

3 балла – ребенок нарисовал 1–2 детей, которые находятся далеко от него и могут быть потенциальными агрессорами.

1 балл – преобладание слишком тонких штрихов или, наоборот, сильного нажима на изображениях фигур детей.

При проведении оценки, баллы, полученные за каждый критерий, суммируются для вычисления общего количества баллов по всему рисунку. На основании этого выставляется уровень развития межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития:

Высокий уровень: рисунок получает от 15 до 20 баллов.

Средний уровень: рисунок получает от 8 до 15 баллов. Низкий уровень: рисунок получает 7 или менее баллов.

Методика «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А.Урунтаевой (2014) [88, с. 114]

Целевой направленностью методики является изучение критериев выбора партнера по общению.

Критериями, используемыми для оценки особенностей

межличностного общения детей, являются: инициативность и чувствительность к воздействию сверстников, а также их эмоциональный фон. Инициативность проявляется в желании ребенка привлечь внимание других детей и делиться своими эмоциями. Чувствительность к воздействию сверстников проявляется в готовности дошкольника воспринимать их действия и откликаться на предложения. Преобладающий эмоциональный фон дошкольника с задержкой психического развития отражается в эмоциональной окраске взаимодействия между детьми.

Исследование предпочтений детей в выборе партнеров для общения проводится через серию моделирующих вопросов, которые помогают выявить особенности их мотивов выбора. Основываясь на ответах, определяются три уровня выбора партнеров для общения: высокий (4–5 баллов), средний (2–3 балла) и низкий (1 балл), основанные на преобладающих мотивах.

В процессе наблюдения за дошкольниками следует отслеживать высказывания, поступки и реакции на них, возникновение конфликтов, а также проявления интереса и внимания друг к другу. Эти параметры позволят оценить межличностное взаимодействие детей и получить реальные факты из их повседневной жизни, которые не могут быть получены никаким другим способом. При этом, дети, которые не стремятся общаться, играют в одиночестве, что указывает на то, что их позиция в системе межличностных отношений складывается неудовлетворительно для их социально–личностного развития.

Методика «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981) [57, с. 69] Целевой направленностью методики является определение уровня развития коммуникативных навыков у детей, включая понимание задач, которые взрослые предъявляют в различных ситуациях взаимодействия. Для выполнения заданий используются ситуативные рисунки (Приложение 4).

Задание 1 требует выбора картинки, на которой изображено, что все дети хотят заниматься, задание 2 – выбор картинки, на которой все дети радуются игре вместе, а задание 3 – выбор картинки, на которой все дети хотят послушать сказку. Оценка производится по 3-х бальной системе, где 3 балла означают правильный выбор всех трех картинок, 2 балла – правильный выбор двух картинок и 1 балл – правильный выбор одной картинки.

Получение трех баллов говорит о том, что ребенок способен правильно распознавать ситуации взаимодействия и определять эмоциональное состояние детей на картинках, а также выделять задачи и требования, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, и соответственно регулировать свое поведение. Оценка в 2 балла указывает на то, что ребенок не всегда может распознать все предъявляемые ситуации и правильно оценить эмоциональное состояние детей на картинках, а поведение может не соответствовать правилам ситуации. Оценка в один балл означает, что ребенок не может распознать ситуации взаимодействия и не понимает задачи, которые взрослые предъявляют в этих ситуациях. Такие дети испытывают серьезные трудности в межличностном взаимодействии со сверстниками и часто нуждаются в помощи взрослых.

Для выбора адекватного метода статистической обработки эмпирических данных первым шагом была проведена проверка на нормальность распределения количественных показателей в каждой из групп (ЭГ и КГ) и по каждой методике. Проверка осуществлялась с помощью критерия Шапиро-Уилка (Shapiro-Wilk test) ввиду малого объема выборок ( $n=20$  в каждой группе). Результаты проверки показали, что распределение баллов по всем шкалам (уровень инициативности, эмоциональный фон, количество позитивных элементов на рисунке, сумма баллов по беседе) статистически значимо отличается от нормального ( $p < 0,05$ ). На гистограммах и графиках Q-Q это визуально подтверждалось смещением эмпирических значений в сторону низких баллов, что типично для выборок с

выраженным дефицитом. Полученный результат (отсутствие нормального распределения) обусловил выбор непараметрического критерия для последующего сравнения двух независимых выборок.

Статистическая обработка проводилась в программе SPSS Statistics 26.0 и включала следующие этапы:

1. Проверка на нормальность распределения. Для всех количественных показателей (баллы по методике наблюдения, количество элементов на рисунках, суммарные баллы по опросникам) в каждой из групп (ЭГ1, ЭГ2, КГ) был применён критерий Шапиро-Уилка (Shapiro-Wilk test), рекомендованный для малых выборок ( $n < 50$ ). Результаты проверки показали, что распределение данных статистически значимо отличается от нормального ( $p < 0,05$ ) по большинству шкал. На гистограммах и Q-Q графиках это визуально подтверждалось асимметрией распределений. Данный факт обусловил использование для дальнейшего анализа исключительно непараметрических критериев.

2. Сравнение двух независимых групп. Для выявления статистической значимости различий между показателями экспериментальной и контрольной групп (ЭГ1 vs ЭГ2; ЭГ vs КГ) на констатирующем и контрольном этапах применялся U-критерий Манна-Уитни (Mann-Whitney U test). Данный критерий позволяет сравнивать две выборки по уровню какого-либо признака, измеренного в порядковой или количественной шкале, и не требует нормальности распределения.

3. Сравнение связанных выборок (динамика «до-после»). Для оценки эффективности коррекционной модели внутри экспериментальной группы сравнивались показатели «до» и «после» формирующего эксперимента с помощью T-критерия Вилкоксона (Wilcoxon signed-rank test) – непараметрического аналога парного t-критерия.

4. Сравнение процентных долей. Для анализа различий в процентном распределении уровней (низкий, средний, высокий) между группами использовался ф-критерий Фишера (угловое преобразование Фишера),

который позволяет оценить достоверность различий между долями в двух независимых выборках.

Статистически значимыми считались различия при уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Результаты каждого этапа обработки подробно представлены в соответствующих параграфах второй и третьей глав

При расчёте U-критерия Манна –Уитни работа происходит не с самими значениями, а с их рангами. Это помогает избавиться от влияния выбросов и не зависеть от вида распределения данных. Алгоритм применения такой:

1. Формулировка гипотез

Нулевая гипотеза ( $H_0$ ) –нет никаких статистически значимых различий между распределениями двух выборок.

Альтернативная гипотеза ( $H_1$ ) –распределения двух выборок различаются. Значения из одной выборки систематически выше (или ниже) значений из другой.

2. Объединение и ранжирование. Все значения из обеих групп (выборки 1 и выборки 2) объединяются в один общий ряд и упорядочиваются от меньшего к большему. Каждому значению присваивается ранг –его порядковый номер.

Если в ряду есть одинаковые значения, им присваивается средний ранг. Например, если значения 15, 15, 15 занимают 4, 5 и 6-е места, то каждому из них присваивается ранг  $(4 + 5 + 6) / 3 = 5$ .

3. Расчёт сумм рангов. После ранжирования данные снова разделяют на исходные группы. Для каждой группы считают сумму рангов. Обозначим их как  $R_1$  и  $R_2$ .

4. Расчёт U-статистик. Теперь вычисляем две эмпирические статистики – $U_1$  и  $U_2$  –по формулам.

Формула для  $U_1$ :

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

Формула для  $U_2$ :

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$n_1$  и  $n_2$  – объёмы (количество элементов) первой и второй выборок.

$R_1$  и  $R_2$  – суммы рангов для первой и второй выборок.

5. Выбор итоговой U-статистики. В качестве итоговой статистики U-критерия берётся минимальное из двух полученных значений.

$$U = \min(U_1, U_2)$$

Формула минимального значения из двух полученных

6. Принятие решения. Полученное значение U сравнивается с критическим значением  $U_{\text{крит}}$  из специальных таблиц для заданного уровня значимости  $\alpha$  (обычно 0,05 или меньше) и размеров выборок  $n_1$  и  $n_2$ .

$U \leq U_{\text{крит}}$  – нулевая гипотеза отвергается. Это значит, что различия между группами статистически значимы.

$U > U_{\text{крит}}$  – нулевая гипотеза не отвергается. Это значит, что нет достаточных оснований считать группы различными.

W критерий Уилкоксона – это непараметрический аналог парного критерия Стьюдента (t-критерий для зависимых выборок) для сравнения больных до и после лечения. Этот непараметрический критерий основан на рангах.

Принцип критерия следующий. Для каждого больного вычисляется величина изменения признака. Все изменения упорядочивают по абсолютной величине (без учета знака). Затем рангам приписывают знак изменения и суммируют эти «знаковые ранги» – в результате получается значение критерия Уилкоксона W.

Ранжирование. Попарные разности величин признака для каждого больного ранжируются следующим образом. Положительные и отрицательные значения ставят (кроме нулевых) в один ряд так, чтобы наименьшая абсолютная величина (без учета знака) получила первый ранг, одинаковым величинам присваивают один ранг.

Отдельно вычисляют сумму рангов положительных и отрицательных разностей, меньшую из двух сумм без учета знака считают тестовой статистикой данного критерия. Нулевую гипотезу принимают при данном уровне значимости, если вычисленное значение превзойдет критической значение.

Определить нулевую и альтернативную гипотезы.

1. Медиана разницы в популяции равна нулю.

2. Медиана разницы в популяции не равна нулю.

Отобрать необходимые данные из двух взаимосвязанных выборок.

Вычислить величину статистики критерия, отвечающую  $H_0$ .

Вычислите разность для каждой пары результатов. Проранжируйте все  $n'$  ненулевые разности, присваивая ранг 1 наименьшей разности и ранг  $n'$  – наибольшей. Сложите ранги положительных ( $T_+$ ) и отрицательных ( $T_-$ ) разностей.

Если  $n' \leq 25$ , статистика критерия  $t$  принимает значение  $T_+$  или  $T_-$  в зависимости от того, какая из них меньше.

Если  $n' > 25$ , рассчитайте статистику критерия  $z$ , где

$$z = \frac{\left| T - \frac{n'(n'+1)}{4} \right| - \frac{1}{2}}{\left( \frac{n(n'+1)(2n'+1)}{24} \right)}$$

которая подчиняется нормальному распределению (ее величина должна быть скорректирована, если имеется много связанных значений).

Сравнить величину статистики критерия с величинами известного распределения вероятности.

Интерпретировать значение достигнутого уровня значимости  $p$  и результаты.

#### Критерий Фишера.

В выборочных совокупностях дисперсии могут существенно отличаться друг от друга. В таких случаях установление различий между выборочными совокупностями проводится по критерию Фишера ( $F$  –

положительное асимметричное распределение). Расчет производится по формуле:

$$F = \sigma^2_{\text{большая}} / \sigma^2_{\text{меньшая}}$$

Если величина расчетного критерия Фишера ( $F_{\phi}$ ) не превышает величины приведенного в таблице ( $F_T$ ) (прил. 5), то различие между сравниваемыми дисперсиями считается недостоверным. При  $F_{\phi} > F_T$  эти дисперсии достоверно различны, как и сравниваемые по ним генеральные совокупности. Степень свободы рассчитывается для сравниваемых выборок отдельно по формуле  $\nu = N - 1$ .

## **2.2. Особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

В старшем дошкольном возрасте активно формируются навыки межличностного общения. Благодаря общению происходит развитие ребенка, которое влияет на социализацию и дальнейшее становление его личности, дошкольник заводит друзей, формирует свой навык для дальнейшей способности выстраивания отношений и взаимодействия с окружающими его людьми.

Диагностическая работа начиналась с опроса воспитателей, поскольку именно они ежедневно наблюдают за коммуникативными проявлениями детей в естественных условиях. Анкета была составлена таким образом, чтобы оценить частоту и характер трудностей, возникающих у дошкольников при взаимодействии со сверстниками. Каждому воспитателю предлагалось зафиксировать, насколько регулярно конкретный ребёнок сталкивается с проблемами в общении, используя градацию: «часто», «иногда», «не возникают». Ответы обрабатывались путём простого подсчёта: за каждое упоминание «часто» начислялся один балл в соответствующую категорию, аналогично для «иногда» и «не возникают». Поскольку в каждой из двух групп (ЭГ1 и ЭГ2) было по 20 детей, итоговые доли рассчитывались как отношение числа ответов к общему количеству воспитанников в группе.

Таким образом, мы получили распределение, позволяющее увидеть, как педагоги оценивают коммуникативный статус детей на старте исследования (Анкета в приложении 2).

Как показал анализ анкет, картина в обеих группах оказалась весьма схожей. В каждой из них по девять детей (45%) постоянно сталкиваются с затруднениями при попытке наладить контакт с ровесниками. Шесть человек из первой группы и семь из второй испытывают подобные проблемы лишь время от времени, что составило 30% и 35% соответственно. Лишь у пятой части воспитанников в ЭГ1 и у четверти в ЭГ2, по мнению воспитателей, коммуникация протекает без выраженных препятствий. Эти данные стали первым сигналом о том, что значительная часть дошкольников с задержкой психического развития нуждается в целенаправленной коррекционной работе.

Таблица 1. Результаты анкетирования воспитателей по выявлению трудностей в межличностном общении детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития со сверстниками

Группа детей	Часто возникают (Абс.знач.)	%	Иногда возникают (Абс.знач.)	%	Не возникают (Абс.знач.)	%
Воспитанники (ЭГ1)	9	45	6	30	5	25
Воспитанники (ЭГ2)	9	45	7	35	4	20

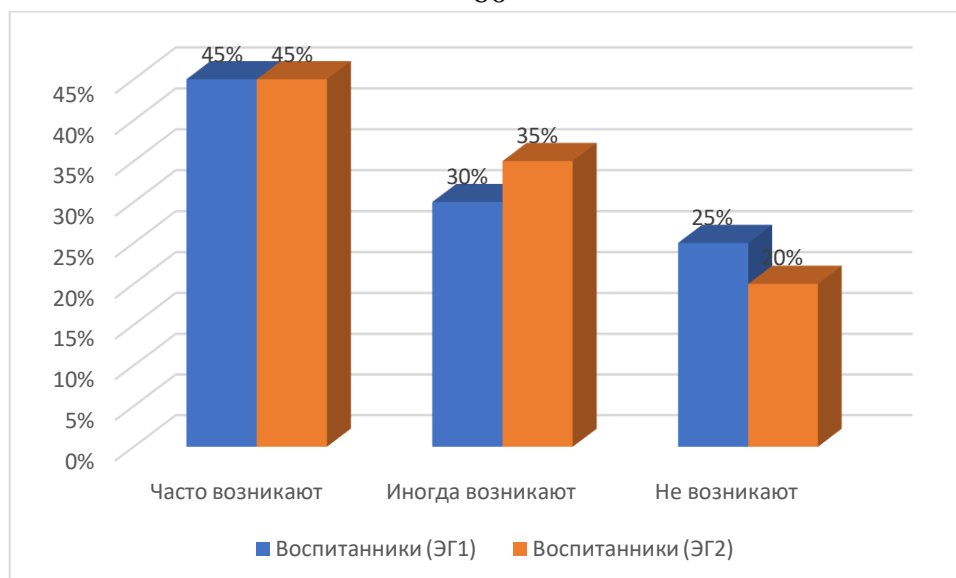


Рисунок 2. Результаты анкетирования воспитателей по выявлению трудностей в межличностном общении детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития со сверстниками

Первичный анализ эмпирических данных проводился как на качественном (уровневом), так и на количественном (балльном) уровне. Для каждой методики подсчитывался суммарный балл, набранный каждым ребёнком, что позволило в дальнейшем применить методы математической статистики. Результаты балльной оценки по методике наблюдения Г.А.Урунтаевой представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительный анализ балльных показателей по методике наблюдения Г.А. Урунтаевой на констатирующем этапе (в баллах)

Показатель	ЭГ1	ЭГ2	U-критерий	Уровень значимости p
Средний балл по шкале «Инициативность»	M=2,31 (SD=0,87)	M=2,19 (SD=0,91)	U=118,5	p=0,682
Средний балл по шкале «Эмоциональный фон»	M=2,06 (SD=0,93)	M=2,00 (SD=0,89)	U=122,0	p=0,798
Средний балл по шкале «Средства общения»	M=2,50 (SD=0,82)	M=2,38 (SD=0,88)	U=115,0	p=0,574
Суммарный балл	M=6,87 (SD=2,14)	M=6,57 (SD=2,31)	U=124,0	p=0,847

Примечание: M – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение. Различия считаются статистически значимыми при  $p < 0,05$ .

Как видно из таблицы 2, средние баллы в экспериментальной и контрольной группах по всем показателям находятся в диапазоне 2,00–2,50, что соответствует преимущественно низкому и нижней границе среднего уровня развития навыков общения. Стандартные отклонения (SD) свидетельствуют о неоднородности выборок: в каждой группе есть дети как с крайне низкими, так и с относительно более высокими показателями. Для проверки гипотезы о равенстве групп на констатирующем этапе был применён U-критерий Манна-Уитни. Результаты показывают, что по всем шкалам и по суммарному баллу статистически значимых различий между ЭГ1 и ЭГ2 не выявлено ( $p > 0,05$ ). Наибольшее значение U-критерия (124,0) при  $p=0,847$  свидетельствует о том, что группы являются практически идентичными по исходному уровню развития межличностного общения, что делает их сопоставимыми для дальнейшего формирующего эксперимента.

Анализ полученных нами данных в результате экспериментального изучения по методике «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998) показал, что в группе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития не было ни одного ребёнка, активно проявляющего инициативу. Дети не стремятся привлечь к себе внимание сверстников, побуждать к активной игровой и повседневной деятельности. Дети неохотно отзываются и на предложения воспитателя. Преобладающий эмоциональный фон дошкольника с задержкой психического развития пассивный, временами дети заинтересованы в какой-либо деятельности, но данный интерес быстро истощается.

Большинство детей делятся по двое, а к остальным относятся равнодушно. В ситуациях, когда нужно оказать помощь, дети делают это неохотно либо вовсе не делают. Проявление чувства долга по отношению к другим детям не наблюдалось.

Качественный результат, полученный в ходе проведения методик, представлен в таблице 3.

Таблица 3. Результаты изучения уровня межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998)

Уровень \ Группа	ЭГ 1 (n=20)		ЭГ 2 (n=20)	
	Абс. значение	%	Абс. значение	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	8	40	8	40
Низкий	12	60	12	60

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что ни один ребёнок не имеет высокий уровень развития межличностного общения, не проявляет инициативу в общении, не заботится о сверстниках, не готов оказать помощь. Развитие отношений детей находится на среднем и низком уровне. Дети не дружны между собой, не наблюдалось общности и сплочённости в двух группах. Результаты исследования представлены на рисунке 3.



Рисунок 3. Результаты изучения уровня межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998)

Далее мы перешли к более структурированным методам, в частности к методике «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой. Процедура её применения была строго регламентирована: в течение нескольких дней за каждым ребёнком велось скрытое наблюдение в свободной игровой деятельности, на занятиях и в режимные моменты. Фиксировались такие параметры, как проявление инициативы, эмоциональный фон, реакции на просьбы сверстников и взрослых, готовность оказать помощь. Каждый из этих критериев оценивался по трёхбалльной шкале, где высший балл присваивался за активное, доброжелательное поведение, а низший – за пассивность или избегание контакта. Сумма баллов по всем критериям позволяла отнести ребёнка к одному из трёх уровней: высокий, средний или низкий. Границы уровней были определены заранее в соответствии с авторскими рекомендациями.

Результаты оказались недвусмысленными: ни в одной из групп не выявилось ни одного дошкольника, чьё поведение соответствовало бы высокому уровню. Дети не стремились привлечь к себе внимание, не выступали инициаторами игр, редко откликались на предложения воспитателя. Восемь детей в каждой группе (то есть по 35%) были отнесены к среднему уровню: они могли иногда проявлять интерес к другим, но этот интерес быстро угасал, а эмоциональный фон оставался преимущественно пассивным. Оставшиеся двенадцать человек в каждой группе (65%) показали низкий уровень: они практически не взаимодействовали со сверстниками, при попытке вовлечения в совместную деятельность демонстрировали безразличие или негативизм, помощь другим оказывали крайне неохотно. В целом, по всей выборке из сорока детей, шестнадцать оказались на среднем уровне, а двадцать четыре – на низком. Эти данные наглядно иллюстрируют, насколько глубоки коммуникативные дефициты у данной категории детей.

Для статистической верификации отсутствия значимых различий между группами на констатирующем этапе был применён U-критерий Манна-Уитни. Сравнение ранговых сумм баллов, полученных детьми ЭГ1 и

ЭГ2 по результатам „Схемы наблюдения“, показало, что различия являются статистически незначимыми ( $U = 128,0; p > 0,05$ ). Это свидетельствует об эквивалентности групп по исходному уровню развития межличностного общения, что делает правомерным их последующее сравнение „до/после“ коррекционной работы.

Перейдём к анализу полученных нами результатов данных по методике «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927).

Количественная обработка результатов методики «Детский рисунок» проводилась на основе анализа степени проработанности рисунка человека (количество деталей, пропорциональность, наличие лица, конечностей, элементов одежды). Каждый диагностический критерий оценивался от 0 до 2 баллов. Результаты балльной оценки представлены в таблице 4.

Применение U-критерия Манна-Уитни показало, что различия между группами находятся на уровне статистической тенденции ( $U=94,0; p=0,062; p > 0,05$ ).

Таблица 4. Сравнительный анализ балльных показателей по методике «Детский рисунок» на констатирующем этапе (в баллах)

Показатель	ЭГ1	ЭГ2	U-критерий	Уровень значимости p
Средний балл	M=9,2(SD=1,54)	M=5,6 (SD=1,63)	U=94,0	p=0,062

Примечание: M – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение.

Это означает, что, несмотря на некоторое визуальное преимущество детей ЭГ1 в детализации рисунков, в целом группы остаются сопоставимыми по уровню развития изобразительной деятельности как проекции межличностных отношений. Отсутствие статистически значимых различий ( $p > 0,05$ ) дополнительно подтверждает исходную эквивалентность групп.

Прежде всего обращает на себя внимание, что в своих рисунках, представленных детьми в ходе диагностики, дети чаще всего изображали себя отдельно от остальных детей. Некоторые дети рисовали себя с единственным ребёнком, к кому испытывают дружеские отношения.

Таблица 5. Результаты изучения уровня развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927)

Группа / Результаты диагностики	ЭГ1 (n=20)	ЭГ2 (n=20)
Уровень развития межличностных отношений	Средний	Низкий
Результат по оценке цветовой гаммы	11	9
Результат оценки расположения предметов, персонажей	8	12
Результат оценки прорисованных частей тела	14	6
Результат оценки нажима, штрихов	12	8

Цветовая гамма в основном представлена пастельными тонами, реже – тёмными. Дети не использовали в рисунках позитивные элементы, такие как солнце, цветы. В основном их рисунки содержали имеющуюся в детском саду обстановку: шкафчики, стулья и т.д. Персонажи, нарисованные детьми, не выражают позитивных эмоций, чаще всего дети рисовали только глаза и рот. Лишь двое детей изобразили улыбчивые лица. Анализ результатов по данной методике приведён в таблице 5 (Приложение 3).

Следующей ступенью диагностики стала методика «Детский рисунок» А.А. Смирнова. Детям предлагалось нарисовать свою группу детского сада, при этом никаких дополнительных инструкций не давалось, чтобы не влиять на спонтанность изображения. Интерпретация рисунков велась по нескольким ключевым параметрам: цветовая гамма (преобладание светлых или тёмных тонов, использование ярких акцентов), расположение персонажей на листе (себя рядом с другими или изолированно), прорисовка деталей (наличие мимики, полных фигур, элементов одежды), а также характер линий и нажима (ровные, слабые, с сильным нажимом, штриховка). Каждый параметр оценивался дихотомически: положительный признак приносил ребёнку один балл, отсутствие признака – ноль. Общая сумма баллов определяла уровень развития межличностных отношений.

Обработка полученных изображений показала, что лишь в единичных случаях на рисунках появлялись солнце, цветы или иные позитивные детали,

указывающие на благоприятное эмоциональное восприятие среды. Большинство детей изображали себя отдельно от остальных, часто лишь с одним сверстником, к которому они, по-видимому, испытывали симпатию. Цветовая палитра была ограничена пастельными или серыми тонами, тёмные оттенки встречались редко. Лица персонажей в большинстве случаев оставались безэмоциональными: «глаза и рот» без улыбок. Двое детей всё же нарисовали улыбающиеся лица, что было засчитано как положительный признак.

Анализ по группам показал, что в ЭГ1 12 детей продемонстрировали средний уровень: на их рисунках присутствовало большинство позитивных элементов (себя рядом с группой, светлые тона, прорисованные части тела, воспитатель в кадре). В то же время 20 детей из обеих групп, что составило 50% от общей выборки, оказались на низком уровне: их рисунки были схематичными, изолированными, с отсутствием эмоциональной окраски. Один ребёнок, судя по сильному нажиму и хаотичной штриховке, выходящей за контур другого персонажа, проявил признаки подавленной агрессии или обиды. Высокого уровня, когда рисунок отражал бы развёрнутую, доброжелательную картину взаимодействия, не достиг никто.

Исходя из полученных данных, видно, что 12 детей имеют средний уровень развития межличностных отношений. На рисунках детей преобладали спокойные, светлые тона, себя они нарисовали с другом или рядом с остальными детьми, рисунок своего персонажа не выражал негативные или агрессивные эмоции, дети не забыли изобразить воспитателя. 20 детей имеют низкий уровень развития межличностных отношений, исходя из полученных данных по методике. Дети изобразили себя отдельно от всех детей, использовали серые, тёмные тона. Один ребёнок сильно давил на карандаш, штриховал, выходя за рамки силуэта, изображая другого ребёнка, что позволяет сделать вывод об агрессии или обиде в сторону того ребёнка. По-прежнему ни один ребёнок не получил достаточное количество баллов,

которые свидетельствовали бы о высоком уровне развития межличностных отношений.

Данные по методике «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014).

Для углублённого анализа мотивов, которыми руководствуются дети при установлении контактов, была применена методика «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014). Процедура заключалась в индивидуальной беседе с каждым ребёнком, в ходе которой ему задавались вопросы о том, с кем из сверстников он хотел бы играть, сидеть за столом или выполнять задания, и почему. Ответы детей фиксировались дословно, а затем классифицировались по следующим критериям: ориентация на внешние качества (красивая одежда, игрушки), ориентация на отношение воспитателя (выбор в пользу того, кого чаще хвалят), половая принадлежность (выбор ребёнка того же пола), ориентация на личностные качества (добрый, весёлый, не обижает) и отсутствие мотивации (ребёнок не может объяснить свой выбор). Каждому типу ответа присваивался определённый вес в баллах: чем более осозанным и социально-зрелым был мотив, тем выше балл. Максимальное количество баллов свидетельствовало о высоком уровне развития критериев выбора, когда ребёнок ориентируется на внутренние качества сверстника и устойчивые симпатии. Сумма баллов по итогам беседы позволяла отнести дошкольника к высокому, среднему или низкому уровню.

Анализ полученных данных показал, что подавляющее большинство детей при выборе партнёра опираются на внешние, ситуативные признаки. Чаще всего дошкольники называли тех сверстников, которых недавно хвалил воспитатель, или тех, у кого были яркие, привлекательные игрушки. Также ярко проявилась тенденция к половой сегрегации: мальчики выбирали мальчиков, а девочки – девочек, что является возрастной нормой, но в данном случае такой выбор часто не подкреплялся содержательными мотивами. Значительная часть детей не смогла внятно объяснить, почему они

выбирают того или иного ребёнка, ограничиваясь ответами «просто хочу» или «не знаю».

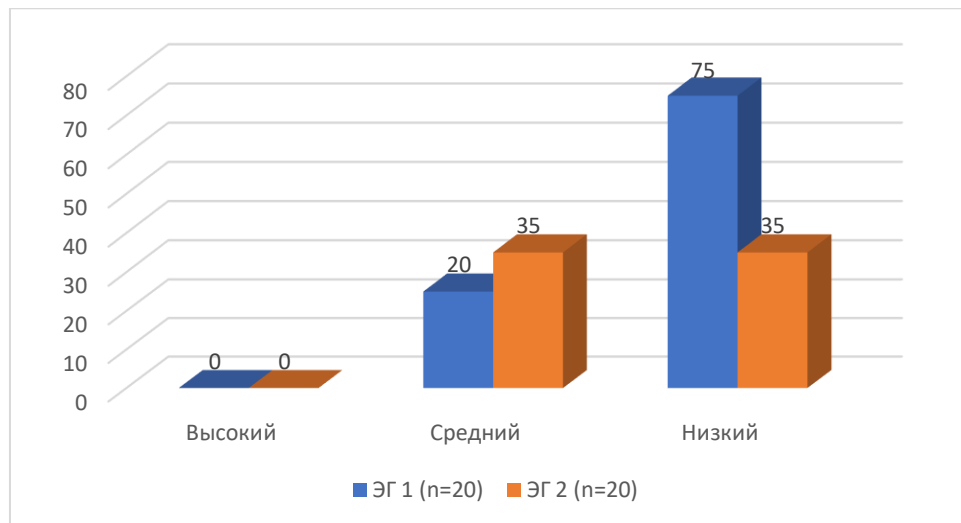


Рисунок 4. Сравнительные результаты изучения уровня межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014), %

По итогу диагностики по методике «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014) можно сделать вывод о том, что четверть исследуемых детей имеют средний уровень развития межличностного общения. Иллюстративный анализ представлен на рисунке 4.

Количественная обработка результатов позволила распределить детей по уровням. Ни один ребёнок (0% от общей выборки из 40 человек) не набрал количество баллов, достаточное для отнесения к высокому уровню. Восемь детей, что составило 20% от общей группы (по четыре ребёнка в каждой подгруппе), показали средний уровень: их ответы содержали хотя бы одно-два указания на личностные качества сверстника или устойчивую симпатию. Остальные 32 ребёнка (80%) оказались на низком уровне: в их ответах преобладали внешние мотивы, половая принадлежность или полное отсутствие мотивации. Эти дети, как правило, не стремились проявлять инициативу в общении, держались обособленно и с трудом шли на контакт.

Для подтверждения того, что обнаруженные различия между группами (12 детей в ЭГ1 со средним уровнем и 8 детей в ЭГ2) не случайны, был проведён расчёт U-критерия Манна-Уитни на основе суммарных диагностических баллов. Анализ показал, что распределения баллов в ЭГ1 и ЭГ2 статистически значимо различаются ( $U = 85,5$ ;  $p < 0,05$ ). Это означает, что несмотря на внешнее сходство, у детей ЭГ1 (будущая экспериментальная группа) на этапе констатирующего эксперимента были несколько более благоприятные предпосылки для развития изобразительной деятельности как проекции отношений, что, однако, не вывело их на уровень возрастной нормы. В целом обе группы остаются в зоне низкого и среднего развития.

Для сравнения выраженности (долей) низкого уровня развития межличностного общения в ЭГ1 и ЭГ2 по результатам „Схемы наблюдения“ (60% в обеих группах) был применён  $\phi$ -критерий Фишера. Он позволяет оценить достоверность различий между процентными долями. Расчёт показал, что различия между группами по доле детей с низким уровнем не достигают статистической значимости ( $\phi^* = 0,00$ ;  $p > 0,05$ ). Это ещё раз подтверждает идентичность групп.

Количественный анализ выбора партнёра позволил рассчитать среднее количество положительных выборов, полученных каждым ребёнком в своей группе, а также индекс социометрического статуса. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6. Сравнительный анализ социометрических показателей по методике М.И. Лисиной на констатирующем этапе

Показатель	ЭГ1	ЭГ2	U-критерий	Уровень значимости p
Среднее количество положительных выборов	M=3,06 (SD=1,34)	M=2,81 (SD=1,42)	U=110,5	p=0,421

Среднее количество выборов в обеих группах не превышает 3, что свидетельствует о недостаточно сформированных социальных связях. Дети с ЗПР в обеих группах получают ограниченное число положительных выборов,

что коррелирует с низким уровнем инициативности и эмоциональной вовлечённости в общение (см. таблицу 6). Статистическая обработка с помощью U-критерия Манна-Уитни показала отсутствие значимых различий между группами ( $U=110,5$ ;  $p=0,421$ ;  $p > 0,05$ ). Это подтверждает, что социометрическая структура в ЭГ1 и ЭГ2 на этапе констатации идентична.

Результаты диагностической методики «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981), целью которой являлось определение уровня развития коммуникативных способностей, понимание ребёнком задач, предъявляемых взрослыми в различных ситуациях взаимодействия, показали, что большинство детей испытывали сложности при идентификации эмоций детей и взрослых с картинки. Дети путали эмоции и называли неправильные ответы.

Результаты методики представлены в таблице 7.

Таблица 7. Результаты изучения межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981)

Уровень	Группа	ЭГ1 (n=20)		ЭГ2 (n=20)	
		Абс.знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий		0	0	0	0
Средний		5	25	7	35
Низкий		15	75	13	65

Дошкольники с задержкой психического развития испытывали сложности при распознавании ситуаций взаимодействия, им было сложно понять задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях. Многим детям требовалась помощь взрослого. Поведение детей не всегда соответствовало правилам ситуации. Иллюстративный анализ по данной методике представлен на рисунке 5.

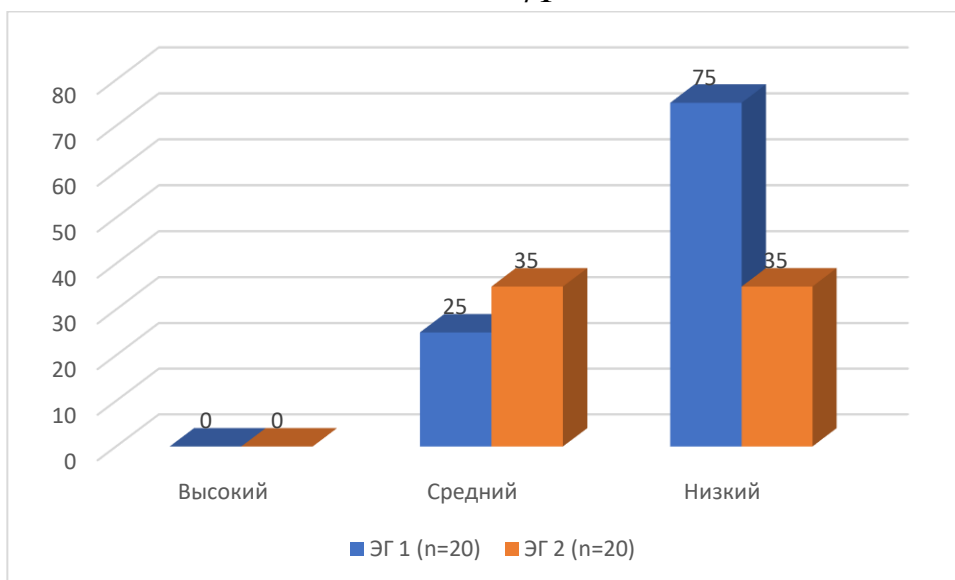


Рисунок 5. Результаты изучения межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЭГ1) по методике «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981), %

По данным, полученным по диагностической методике 4, видно, что в первой группе ни один ребёнок не показал высокий уровень развития межличностных отношений (0%). 5 детей проявили средний уровень (25%). 15 детей находятся на низком уровне развития межличностных отношений (75%).

Анализ полученных нами результатов во второй группе по методике «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной показал, что 7 (35%) детей имеют средний уровень; 13 (65%) – низкий уровень развития межличностных отношений и коммуникативных способностей.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития межличностное общение находится на среднем и преимущественно на низком уровне.

Проведенное диагностическое исследование позволило сформировать целостную картину коммуникативных затруднений, характерных для старших дошкольников с задержкой психического развития. Выявленные

особенности носят не случайный, а закономерный и системный характер, образуя специфический профиль дефицитарности. Этот профиль проявляется на нескольких взаимосвязанных уровнях, затрагивая как желание вступить в контакт, так и умение его реализовать, а также способность осмыслить и скорректировать свое поведение в процессе взаимодействия. Именно комплексность обнаруженных проблемных зон послужила отправной точкой для разработки модели психолого-педагогической коррекции.

Важнейшей проблемной зоной, выступившей на первый план, стала недостаточная активность в установлении контактов. Можно заметить, что потребность в общении у детей с задержкой психического развития, хотя и присутствует, зачастую блокируется внутренней неуверенностью и тревогой. Внешне это проявляется в преобладании реактивных, ответных форм поведения над инициативными. Ребенок может положительно воспринимать обращение сверстника, но редко сам выступает в роли инициатора совместной игры или диалога. Эта ситуативная пассивность приводит к тому, что потенциально возможные коммуникативные акты просто не возникают, оставляя ребенка в позиции социального наблюдателя. Мотивация к общению оказывается хрупкой и легко угасает при малейшем препятствии или неудаче, что существенно обедняет его социальный опыт в ключевой для формирования личности период.

Наряду с мотивационными трудностями, диагностика отчетливо выявила глубокие проблемы в операциональном плане. Даже при наличии взаимного интереса дети демонстрируют выраженные сложности в организации совместной деятельности. Ключевой дефицит здесь заключается в несформированности навыков кооперации. При попытке выполнить общее задание, например, создать парный рисунок, взаимодействие часто приобретает хаотичный или конфликтный характер. Наблюдается либо стремление к жесткому доминированию без учета мнения партнера, либо, наоборот, полное пассивное подчинение и отказ от отстаивания собственных идей. Подобная неспособность к согласованию усилий и поиску

компромисса напрямую связана со скудностью инструментария для общения. Невербальная коммуникация – мимика, выразительные жесты, интонационное разнообразие – остается малопонятной для восприятия и сложной для произвольного использования. Речевые высказывания часто носят ситуативный, краткий характер и плохо служат цели организации совместного действия, что делает процесс взаимодействия непродуктивным и фрустрирующим для всех участников.

Наиболее сложной и глубинной проблемной зоной оказалась несформированность способов саморегуляции и социальной рефлексии в процессе общения. В контексте взаимодействия это проявляется в острой эмоциональной реакции на малейшие разногласия. Дети с задержкой психического развития с трудом отслеживают и контролируют свои сиюминутные импульсы. Конфликт интересов, неизбежный в любой совместной деятельности, зачастую разрешается не через переговоры, а через вспышку гнева, физическое действие или полный уход из ситуации. Способность понять эмоциональное состояние другого, поставить себя на его место, остается крайне ограниченной. Ребенок интерпретирует действия сверстника преимущественно через призму собственных обид и желаний, не умея «прочитать» мотивы, стоящие за поведением партнера. Эта неразвитость эмпатии и слабость внутреннего контроля создают порочный круг – негативный опыт взаимодействия закрепляет защитную агрессию или избегание, еще больше сужая возможности для выстраивания конструктивных отношений.

Выявленный комплекс дефицитов – от сдерживаемой инициативы через неотработанные навыки диалога к низкой эмоциональной устойчивости – рисует картину глубокой коммуникативной дезориентации. Ребенок с задержкой психического развития оказывается как бы в ловушке собственных ограничений он хочет общаться, но боится проявить инициативу, не умеет договориться, когда контакт установлен, и не способен справиться с возникающими противоречиями. Каждый из этих барьеров

взаимно усиливает другой, формируя устойчивую модель неэффективного социального поведения. Таким образом, результаты констатирующего этапа не просто констатируют наличие проблем, но и четко структурируют мишени для последующего коррекционного воздействия. Они однозначно указывают на необходимость целостного подхода, который должен одновременно работать с внутренней готовностью к общению, развивать конкретные коммуникативные техники и формировать механизмы эмоциональной и поведенческой саморегуляции в ситуациях взаимодействия.

Для дополнительной верификации отсутствия различий между группами на уровне процентных долей (уровневые показатели) был применён  $\phi$ -критерий Фишера (угловое преобразование Фишера). Сравнение долей детей с низким уровнем развития межличностного общения в ЭГ1 (60,0%) и ЭГ2 (60,0%) показало, что различия отсутствуют ( $\phi = 0,00$ ;  $p > 0,05$ ). Сравнение долей детей со средним уровнем (40,0% в обеих группах) также не выявило статистически значимых различий ( $\phi^* = 0,00$ ;  $p > 0,05$ ). Таким образом, как параметрический (балльный), так и непараметрический (уровневый) анализ подтверждают полную сопоставимость экспериментальной и контрольной групп на этапе констатирующего эксперимента, что является необходимым условием для проведения формирующего эксперимента.

## Выводы по второй главе

1. Эксперимент по исследованию межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития проводился на базе МБДОУ «№ 257» комбинированного вида. Принимали участие в исследовании 40 дошкольников в возрасте 5–6 лет с диагнозом F80 – «Задержка психического развития». Также в исследование были привлечены психолог и воспитатели МБДОУ.

2. С целью изучения особенностей межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития были использованы следующие методики: «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998); «Детский рисунок» А.А. Смирнову (1927); «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014); «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И.Лисиной (1981).

3. Результат исследования по «Схеме наблюдения» показал, что 63% наблюдаемых детей имеют низкий уровень развития межличностных отношений, 37% – имеют средний уровень. Дети неохотно отзываются на предложения воспитателя, не стремятся привлечь к себе внимание сверстников, не заинтересованы в активной игровой и повседневной деятельности. Большинство детей делятся по двое, а к остальным относятся равнодушно. В ситуациях, когда нужно оказать помощь, дети делают это неохотно, либо вовсе не делают. Проявления чувства долга по отношению к другим детям, не наблюдалось. Преобладающий эмоциональный фон дошкольника с задержкой психического развития пассивный, временами дети заинтересованы в какой-либо деятельности, но данный интерес быстро истощается.

4. Результат второго исследования по методике А.А. Смирнова

«Детский рисунок» показал те же результаты с аналогичными выводами. В своих рисунках, представленных детьми в ходе диагностики, дети чаще всего изображали себя отдельно от остальных детей. Некоторые дети рисовали себя с единственным ребёнком, к кому испытывают дружеские отношения. Дети не использовали в рисунках позитивные элементы, такие как солнце, цветы. В основном их рисунки содержали имеющуюся в детском саду обстановку: шкафчики, стулья и т.д. Персонажи, нарисованными детьми не выражают позитивных эмоций, чаще всего дети рисовали только глаза и рот. Лишь двое детей изобразили улыбчивые лица. Цветовая гамма в основном представлена пастельными тонами, реже – тёмными.

5. Третья методика исследования Г.А. Урунтаевой «Изучение критериев выбора партнера для общения» выявил, что ни один из исследуемых детей не набрал высокое количество баллов, наоборот количество детей со средним уровнем развития межличностных отношений снизилось до 25%. С низким уровнем – возросло до 75% от количества исследуемых. Восемь детей показали средний уровень развития общения. 24 ребенка находятся на низком уровне развития межличностных отношений. Они не стремятся проявлять инициативу в общении, неохотно идут на контакт с другими детьми, предпочитают держаться отдельно от всех детей. В их ответах на вопросы о выборе партнёра для общения преобладали преимущественно мотивы внешних качеств, либо дети не могли объяснить своего выбора, отталкивались от отношения к ним воспитателя, если ребёнка хвалят чаще всего, то выбор был в пользу такого ребёнка. Так же девочки выбирали преимущественно девочек, а мальчики – мальчиков.

6. По данным, полученным по диагностической методике «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка», видно, что ни один ребёнок не показал высокий уровень развития межличностных отношений (0%). 12 детей проявили средний уровень (38%). 20 детей (62%) находятся на низком уровне развития межличностных отношений. Дошкольники с задержкой психического развития испытывали

сложности при распознавании ситуаций взаимодействия, им было сложно понять задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях. Поведение детей не всегда соответствовало правилам ситуации. Многим детям требовалась помощь взрослого.

7. Анализ исследования по всем методикам показывает, что все дети в данном исследовании имеют средний и ниже среднего уровни развития межличностных отношений. В основном у детей преобладало подавленное состояние, дети не проявляли активности при выполнении заданий, не проявляли интереса друг к другу и в основном были заняты своими делами поодиночке. Их эмоциональное состояние было нестабильно.

8. Исходя из вышеописанного, можно сделать вывод о том, что у старших дошкольников с задержкой психического развития показатель развития межличностного общения находится на низком уровне, что обуславливает необходимость проведения специальных, коррекционных занятий по арт-терапии, направленных на улучшение взаимоотношений, развитию коммуникативных навыков и повышению уровня развития межличностного общения у детей данной категории.

### **ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

#### **3.1. Научно–методологические подходы к коррекции межличностного общения детей с задержкой психического развития**

Современные требования общества к подготовке подрастающего поколения ориентированы на повышение качества дошкольного образования. Количество детей, которые уже в старшем дошкольном возрасте оказываются не в состоянии наладить полноценные отношения со сверстниками и взрослыми, по данным различных авторов, постоянно растет. Многие ученые указывают ряд причин, вызывающих трудности старших дошкольников в сфере межличностного общения, среди которых существенное место занимают нарушения коммуникативной сферы при задержке психического развития. Общение обуславливает успешную социализацию ребенка как в игровой деятельности при решении совместных задач, так и в обычной жизни при взаимодействии с окружающим миром. Актуальность реализуемого нами исследования обусловлена тем, что уровень развития межличностного общения является одним из индикаторов успешности любого вида деятельности. В связи с этим проблема коррекции межличностного общения старших дошкольников с задержкой психического развития имеет важное значение.

Основные разработки психологической коррекции в отношении детей с ЗПР представлены в работах Н.Ю. Боряковой (2002), С.Д. Забрамной (2000), Р.С. Немова (2003), И.И. Мамайчук (2001), Е.А. Стребелевой (2017), Л.С.Выготского (2006), М.И. Чистяковой (2016). В своих научных трудах данные авторы отмечают различные формы коррекционной работы с детьми – групповую и индивидуальную. Предпочтение отдается групповой форме работы, так как у детей присутствует соревновательный мотив,

выстраивается коммуникация, происходит следование социальным нормам и правилам, формируется саморегуляция и контроль в процессе взаимодействия.

Направленность психологической коррекции определялась результатами выявления и оценки всего комплекса факторов, вызывающих нарушения межличностного общения у старших дошкольников с задержкой психического развития. Исходя из этого, подбирались методы психологической коррекции, позволяющие воздействовать как на когнитивные, так и на социально-психологические механизмы нарушений межличностного общения.

Для развития межличностного общения и коммуникативных навыков использовались различные виды игр: сюжетно-ролевые игры, направленные на развитие эмпатии и понимания позиции другого, игры-драматизации, способствующие эмоциональному сближению, игры с правилами, развивающие умение договариваться, игры-ситуации, в которых ребенку нужно было быть внимательным к партнеру и согласовывать свои действия.

Цели и направленность коррекции межличностного общения старших дошкольников с ЗПР определяются принципами, разработанными Л.С.Выготским (2001), А.Н. Леонтьевым (1975), Д.Б. Элькониным (1995). Эти принципы в своей работе приводит И.И. Мамайчук (2001):

1. Деятельностный принцип коррекции. Основное содержание данного принципа и его ценность в коррекционной работе заключается в том, что он разработан в рамках теории деятельности А.Н. Леонтьева (2000), Д.Б.Элькониной (1999). В практико-ориентированной деятельности всегда нужно учитывать ведущий вид активности для данного возрастного этапа. Именно в такой деятельности формируются психологические новообразования, происходят изменения на всех уровнях психики [137, с. 110].

2. Принцип единства коррекции и диагностики. Л.И. Божович (2009) считает, что основой коррекции должен выступать этот принцип.

Прежде чем приступить к коррекционно-развивающей работе, необходимо провести психодиагностическое обследование. На основании полученных результатов выстраивается индивидуальный маршрут сопровождения ребенка, восполнения дефицитарных сторон [24, с. 8].

3. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей развития. При разработке программы коррекции необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка (зрелость ЦНС, темп деятельности, контакт со взрослым) и непосредственно особенности данного возрастного этапа (сензитивность процессов, социальная ситуация развития, новообразования возраста, кризисные моменты, ведущий вид деятельности).

4. Принцип учета зоны ближайшего развития. Существуют аспекты в развитии ребенка, которые доступны ему на данный момент только через взрослого. Именно социальное окружение определяет насколько целостно, качественно будет формироваться личность ребенка. Чем качественнее зона ближайшего развития ребенка, тем эффективнее и результативнее будет проходить коррекционная работа с ним. Быстрее будут появляться качественные и количественные изменения в структуре психики [44, с. 87].

5. Принцип парциального усложнения материала. Задания, упражнения, которые мы предъявляем ребенку для коррекции и развития межличностного общения должны проходить ряд этапов: от простого уровня сложности – к максимально сложному. Уровень сложности задания должен быть доступен конкретному ребенку. Это позволяет поддерживать интерес в коррекционной работе и дает возможность находиться в ситуации успеха.

6. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов – принцип коррекции снизу вверх. В дошкольном возрасте отстает развитие произвольных процессов общения, в то же время непроизвольные процессы могут стать основой для формирования произвольности в ее различных формах. Подбирая яркий, необычный наглядный материал, используя различные методы и приемы на занятии, непроизвольное

внимание к партнеру фокусируется и плавно переходит в произвольное взаимодействие.

7. Принцип учета эмоциональной сложности материала. Данный принцип предполагает создание благоприятного эмоционального фона, климата, стимулировали положительных эмоций в процессе коммуникации.

8. Принцип учета объема и степени разнообразия материала. В процессе коррекционной работы необходимо использовать различный наглядный материал зрительной, слуховой модальности. Необходимо учитывать объем информации, чередовать виды деятельности, чтобы у детей не происходило пресыщение деятельности, утомление.

Следует отметить, что основой коррекционной работы с детьми с ЗПР являются следующие положения: 1) принцип несовпадения у детей с трудностями в обучении сензитивных периодов развития психических функций по их отношению к возрасту ребенка; 2) принцип компенсации недостаточно развитых качеств, способностей и функций [84, с. 76].

При составлении коррекционной программы мы ориентировались на следующие требования:

- формулирование конкретной цели и задачи коррекционной работы;
- выбор и сочетание различных форм работы в процессе деятельности;
- отбор методик и техник коррекционной работы;
- установление оптимального для данной группы детей временного промежутка реализации комплекса занятий;
- определение количества занятий и их продолжительности;
- разработка коррекционной программы и определение содержания коррекционных занятий;
- подготовка необходимого материала и оборудования.

Организация коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР, по мнению А.Р. Лурия (1979), должна базироваться на нейропсихологическом подходе о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических

функций в онтогенезе. В основе данного подхода лежит системный подход к коррекции психического развития ребенка [85, с. 639].

В рамках нейропсихологического подхода Н.Г. Манелис (2011) представлена методика формирования программирования, произвольной саморегуляции и контроля за протеканием психической деятельности. Данная программа включает в себя комплекс учебно-игровых занятий, направленных на развитие у детей произвольности в общении, а также способности планировать и контролировать свои действия. Программа ориентирована на педагогов и психологов, работающих в группах коррекционно-развивающего обучения [94, с. 33].

Н.Г. Манелис (2011) использовала в своей работе по развитию коммуникативной сферы методику психомоторной коррекции. Вся работа состояла из двух модулей. Первый модуль включал в себя техники телесно-ориентированной коррекции (работа с мышечным тонусом, пространственным полем, предметной деятельностью). Для достижения положительного результата автор предлагала использовать на занятии дыхательные упражнения, упражнения-растяжки, телесные упражнения. Целевая направленность второго блока заключалась в воздействии различными способами на коммуникативный аспект психики. В рамках коррекционных занятий второго блока предлагается использовать следующие игры и упражнения: «Лягушка», «Лезгинка», «Замок», «Собери и донеси», «Расставь предметы» [94, с. 187].

При разработке программы большое применение находит метод, разработанный П.Я. Гальпериным (2004) в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий. Автор предложил комплекс упражнений по формированию «внимательного отношения к партнеру». На занятиях педагог предлагает ребенку ситуации, которые содержат большое количество социальных сигналов: необходимость понять настроение другого, его намерения, согласовать действия. Приоритетными в коррекции общения

являются отдельные его составляющие: коммуникативная инициатива, эмпатия, умение договариваться, согласованность действий [47, с. 21].

Т.А. Власова (1999) в своих научных трудах дала обобщенную характеристику детей с ЗПР, акцентируя свое внимание на низком уровне контроля, саморегуляции, произвольности, непродуктивности выполняемых действий в процессе общения. Прежде чем у ребенка сформируется данный компонент произвольности, навык общения должен «присвоиться» ребенком, перейти во внутреннее автоматизированное действие, с помощью которого можно будет управлять своим поведением, эмоциями, коммуникативной деятельностью.

М.С. Певзнер (1973) считает, что формированию общения детей с ЗПР способствует использование игровой деятельности в коррекционно-воспитательном процессе, что в свою очередь, формирует положительное отношение к взаимодействию, повышает мотивацию, закрепляет конкретные представления о содержательной и организационной сторонах совместной деятельности [109, с. 97].

Автор совместно с Л.В. Кузнецовой (2002) предлагают оригинальные системы игр, упражнений, занятий, отобранные с учетом особенностей общего развития данной категории детей. Игровые ситуации, дидактические игры, игровые упражнения, задания способны сделать совместную деятельность более актуальной и значимой для ребенка.

Основное содержание исследования М.И. Лисиной (2019) составляет анализ развития межличностного общения через деятельность субъекта и гуманистический подход в психологии:

1) создание развивающей, мотивационной среды, в которой у детей будет продолжительное время удерживаться внимание на партнере, совместной деятельности;

2) наличие схем, алгоритмов, планов в процессе активной коммуникации ребенка, которые помогут сделать ее более планомерной, последовательной [83, с. 182];

3) оснащенность детей средствами общения и техническими приемами реализации программы взаимодействия [83, с. 221; 83, с. 183].

Проблема коррекции и развития межличностного общения раскрывается в научных трудах Е.А. Стребелевой (2024). В своих работах автор рассматривает особенности организации совместной деятельности, отдельного компонента занятия. Отмечается, что соблюдение санитарно-гигиенических норм, использование здоровьесберегающих технологий положительно сказываются на саморегуляции детей, продолжительности сосредоточения на партнере. Концентрация внимания детей зависит от темпа подачи материала, разнообразия методических приемов [120, с. 35].

Современные исследователи Н.Ю. Борякова (2010), Н.М. Назарова (2004) в своих научных трудах делают акцент на следующие организационные моменты в процессе обучения детей по развитию коммуникативных навыков: – педагог должен быть компетентен в вопросах возрастной психологии и психологии общения; – организовывать коррекционный процесс на занятии таким образом, чтобы учитывался темп и чередование видов деятельности, способствующих развитию коммуникации; – создание благоприятного психологического климата, при котором у детей будет интерес к взаимодействию, созданию чего-то нового вместе; – использовать на физминутках, динамических паузах кинезиологических упражнений, которые способствуют формированию таких свойств внимания к партнеру как переключение, распределение [28, с. 37].

С точки зрения Н.В. Бабкиной (2013), в качестве параметров оценки уровня развития межличностного общения у старших дошкольников с задержкой психического развития выступают следующие показатели: работоспособность в паре, активность, ориентировка в задании и в новых условиях, следование инструкции взрослого при взаимодействии [16, с. 256].

По мнению У.В. Ульенковой (2007) в коррекционную работу также необходимо включать все формы совместной ручной деятельности: срисовывания с образца, раскрашивание и штриховку, лепку, аппликацию,

конструирование, работу с мозаикой и т.п., что способствует развитию навыков сотрудничества [127, с. 178].

В.Б. Никишина (2010) отмечает, что психологическая коррекция нарушенных функций общения у старших дошкольников с задержкой психического развития может проводиться несколькими путями, каждый из которых приводит к восстановлению или компенсации функции:

- растормаживание нарушенных коммуникативных функций;
- перестройка функций общения;
- перемещение функций в сохранные отделы психики;
- спонтанное восстановление навыков взаимодействия [107, с. 15].

Как отмечали Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и А.К. Зинкевич (2021), Н.М.Сертакова (2012) в коррекционной работе по развитию межличностного общения активно используется метод сказкотерапии. Ребенок при прослушивании сказки задействует слуховое внимание, концентрируется на сюжете, отвечает на вопросы педагога, обсуждает поступки героев, что способствует развитию эмпатии и пониманию другого. Сказка способствует также развитию умения удерживать в поле внимания достаточный объем информации для анализа социальных ситуаций.

Игровым способам психокоррекции межличностного общения старших дошкольников с ЗПР посвящены работы известных психологов А.А.Смоленцевой (2000), И.И. Мамайчук (2019), С.Д. Забрамной (2000), И.И.Мамайчук (2001), У.В. Ульенковой (2007) и др.

В психологической коррекции межличностного общения учащихся старшего дошкольного возраста с ЗПР С.Д. Забрамная (2000), И.И. Мамайчук (2019), О.В. Заширинская (2007), У.В. Ульенкова (2007), Г.А. Урунтаева (2014) и др. считают эффективным использовать индивидуальные и групповые игры, направленные на формирование целенаправленности поведения, саморегуляции, внутреннего плана действий, соподчинения мотивов в процессе общения.

Наиболее ценные и оригинальные дидактические игры, упражнения, занятия мы обнаружили в работах Л.И. Катаевой (2014), М.С. Певзнер (1973), П.Я. Гальперина (2004), С.Д. Забрамной (2000), Е.В. Каракуловой (2010), А.А.Катаевой (2001), И.И. Мамайчук (2019), К.М. Гуревича (2005), У.В.Ульенковой (2007), Н.В. Бабкиной (2013), И.И. Мамайчук (2001). Они были взяты за основу для составления психологической программы по развитию и коррекции межличностного общения старших дошкольников с задержкой психического развития.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что коррекционная работа по развитию межличностного общения должна решать следующие задачи:

1. Развивать коммуникативные способности на основе формирования навыков взаимодействия;
2. Содействовать развитию произвольности в общении;
3. Углублять и расширять эмпатию, объем социальных представлений и устойчивость коммуникативных навыков;
4. Учить ребенка управлять своим поведением в процессе общения, полноценно распределять внимание между партнерами во время совместной деятельности.

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования позволил нам определить основные научно-методические подходы к коррекции межличностного общения старших дошкольников с задержкой психического развития, а также определить эффективные техники, приемы, способы, которые доказали свою результативность на практике.

### **3.2. Основные направления, этапы и методы психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Анализ проведенного нами исследования показал, что у детей с задержкой психического развития недостаточно сформировано

межличностное общение. Это приводит к формированию недоверия к окружающим, пониженной самооценке, замкнутости, снижению стрессоустойчивости, формированию тревожности или чрезмерной агрессивности поведения [5; 21; 64]. Творческие занятия или арт-терапия представляют собой форму психотерапии, которая использует процесс творчества, художественного выражения и экспрессии для улучшения физического, психологического и эмоционального благополучия пациента [72; 82]. У детей с задержкой психического развития творческие занятия могут способствовать развитию межличностных навыков, поскольку помогают ребенку выражать свои мысли, эмоции и чувства через искусство.

Интеграция арт-терапевтических методов в воспитательно-образовательный процесс детей с задержкой психического развития является признанным инструментом коррекционной педагогики, что находит отражение в исследованиях Л.А. Аметовой (2018) [6], О.С. Никольской (2015) [85], М.Е. Бурно (2012) [23] и других отечественных авторов. Изобразительная деятельность выступает эффективным способом преодоления коммуникативного барьера, позволяя ребёнку транслировать эмоции визуальными средствами в ситуациях, когда словесное выражение затруднено. Практика работы с разнообразными материалами, такими как глина, краски или текстиль, помогает снимать психологическое напряжение, нивелировать проявления агрессии и тревожности, а также способствует развитию уверенности и навыков социального взаимодействия. Научные изыскания Е.А.Медведевой (2011) [73] и К. Малкеоди (2006) [70] подтверждают положительное влияние арт-терапии на эмоциональную регуляцию, поведенческую стабильность и социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Ц.П. Короленко (2010) [60] указывает на результативность этого метода при лечении широкого спектра патологических состояний, подчеркивая его способность гармонизировать внутренний мир через осознанное самовыражение. Согласно подходу Н. Роджерс (1997) [88], многообразие форм воздействия, включая визуальную,

музыкальную, танцевально-двигательную терапию и работу со сказкой, позволяет подбирать гибкие, персонализированные стратегии развития, что обеспечивает качественную коррекцию межличностных отношений и способствует глубокому личностному становлению ребёнка.

Согласно Н. Роджерс (2015), «поскольку креативность и самовыражение стимулируют независимое мышление, спонтанность, самоуважение и расширение прав и возможностей, а также актуализируют наши высшие силы, они должны стать частью общего образования» [16, с. 32].

Таким образом, для коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития эффективным способом является использование творческих арт-терапевтических методов в групповом формате.

Анализ результатов экспериментального исследования, проведенного на этапе констатирующего эксперимента, показал, что межличностное общение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) характеризуется рядом специфических особенностей. У данной категории детей выявлен недостаточный уровень развития коммуникативных способностей, проявляющийся в затрудненности установления вербального контакта, преобладании эгоцентрических позиций в игре, слабости эмоционального отклика на состояние сверстника, неумении соблюдать правила взаимодействия, повышенной конфликтности, неспособности к конструктивному разрешению споров и ограниченном использовании невербальных средств общения.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и апробирована психологическая модель по коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Основанием для разработки модели явились качественные и количественные результаты, полученные на этапе констатирующего эксперимента.

Модель психологической коррекции межличностного общения состоит из серии коррекционно-развивающих занятий, которые мы составили с учетом уровня развития детей, их возрастно-психологических особенностей и характера нарушений коммуникативной сферы.

В основу модели легло единство трех блоков, которые обеспечивают системность коррекционного процесса.

Первый блок – диагностический. Он включает процедуру первичного выявления уровня коммуникативного развития, а именно анализ потребностей, стиля общения, способности к эмпатии. Цель блока – верификация актуальных коммуникативных дефицитов, что позволяет индивидуализировать программу. Диагностика опирается как на стандартизированные методики, так и на метод включенного наблюдения в естественных ситуациях взаимодействия, что позволяет сформулировать индивидуальные коррекционные маршруты в рамках общей групповой программы.

Второй блок – коррекционный блок. Он представляет собой комплекс психокоррекционных модулей, интегрированных в ведущие виды деятельности дошкольников: игровую, театрализованную, продуктивную. Этот блок включает три взаимосвязанных модуля. Модуль «Я и другие» направлен на развитие самосознания, формирование положительной «Я-концепции» и преодоление эгоцентрической позиции. Модуль «Учимся понимать» ориентирован на развитие социальной перцепции, эмпатии и способности к распознаванию эмоциональных состояний партнера по общению. Модуль «Мир сотрудничества» предполагает обучение техникам кооперации, конструктивному разрешению конфликтов и соблюдению правил совместной деятельности.

Третий блок – Оценочный. Он направлен на мониторинг динамики коммуникативного развития в процессе реализации программы. Мониторинг осуществляется через повторную диагностику и качественный анализ

поведенческих реакций детей в естественных условиях группы ДОУ и в моделируемых ситуациях.

Модель базируется на трех взаимосвязанных компонентах общения: эмоционально-оценочном, коммуникативно-поведенческом и социально-перцептивно-избирательном. Эмоционально-оценочный компонент включает эмоциональный отклик, эмпатию и оценочные суждения о сверстниках. Коммуникативно-поведенческий охватывает инициативность, способы взаимодействия и владение вербальными и невербальными средствами. Социально-перцептивно-избирательный базируется на критериях выбора партнера, осознании качеств сверстника и устойчивости контактов.

Диагностический этап использует методики «Схема наблюдения» (Г.А. Урунтаева), «Детский рисунок» (А.А. Смирнова), «Изучение критериев выбора партнера» (Г.А. Урунтаева) и «Диагностика межличностных отношений» (М.И. Лисина).

Коррекционный этап включает модули «Я и другие», «Учимся понимать» и «Мир сотрудничества». Формы работы: игровые методы, театрализованные этюды, сказкотерапия, тренинги навыков взаимодействия, кооперативные игры, использование визуальных опор.

Оценочный этап предполагает повторное применение диагностического инструментария – схемы наблюдения Урунтаевой, рисуночных тестов, критериев выбора партнера и диагностики Лисиной – для сравнения результатов до начала программы и после ее завершения.

Результативность программы определяют по трем уровням развития коммуникативной сферы. Низкий уровень характеризуется выраженными дефицитами и потребностью в интенсивной коррекции. Средний уровень проявляется в ситуативном использовании коммуникативных навыков. Высокий уровень демонстрирует устойчивое проявление эмпатии, инициативности и конструктивного взаимодействия.

## Этапы реализации модели

Реализация модели осуществляется поэтапно, что обеспечивает постепенность и преемственность коррекционного воздействия.

Этап I. Подготовительный (мотивационно-установочный). Задачами данного этапа являются установление эмоционального контакта с психологом, формирование у детей потребности в межличностном взаимодействии и создание «безопасного психологического пространства». На этом этапе преобладают игровые методы, направленные на снятие тревожности и преодоление негативизма (игры «Подарок близкому», «Комплименты», «Клубок дружбы»). Акцент делается на формировании у детей желания вступать в контакт, развитие доверия к взрослому и сверстникам.

Этап II. Основной (формирующий). Центральный этап, на котором осуществляется интенсивная отработка коммуникативных умений. Работа строится по принципу постепенного усложнения: от подражательных действий в театрализованных этюдах до самостоятельного планирования совместной деятельности. Особое внимание уделяется «отработке» невербальных средств общения (мимика, жесты) как первичному слою коммуникации. Данный этап включает:

– Этап моделирования ситуаций – обучение базовым навыкам вербального общения с использованием визуальных схем и образцов (метод поэтапного формирования социальных действий по П.Я. Гальперину).

– Этап формирования навыков в совместной деятельности – развитие способности к совместным играм под контролем психолога.

– Этап интериоризации – переход от внешних правил общения к внутренним установкам, способность ребенка самостоятельно уступать и договариваться.

Этап III. Заключительный (трансляционный). Цель – перенос полученных навыков в реальную среду жизнедеятельности ребенка (взаимодействие со сверстниками в группе ДООУ). Проводится работа с

педагогами и родителями по закреплению коммуникативных достижений детей, формирование стратегий поддерживающего общения.

На основе данных констатирующего эксперимента нами были выделены следующие направления коррекционной работы, соотнесенные с выявленными особенностями общения:

Таблица 8. Направления коррекционной работы

№	Особенности общения	Направление коррекции
1.	Низкий уровень коммуникативной инициативы	Развивать потребность в общении со сверстниками
2.	Трудности в восприятии эмоций партнера	Развивать способность к эмпатии и распознаванию чувств
3.	Конфликтность при взаимодействии	Обучать навыкам конструктивного разрешения противоречий
4.	Выраженная агрессивность или замкнутость	Снимать эмоциональное напряжение, развивать саморегуляцию
5.	Несоблюдение правил игры/общения	Закреплять представления о правилах и нормах взаимодействия
6.	Слабое владение средствами общения	Развивать умение высказывать просьбы, отказы и комплименты
7.	Затруднения в совместной деятельности	Формировать умение распределять роли и действовать сообща

Основные организационные параметры программы

Основой программы являются следующие положения:

- Образовательный уровень – дошкольный.
- Ориентация содержания – практическая, социально-эмоциональная.
- Характер освоения – коррекционно-развивающий.
- Возраст обучающихся – 5–7 лет.
- Форма проведения – групповая.
- Численность группы – 5–6 человек (оптимально для достижения психокоррекционных результатов).
- Периодичность – 2 занятия в неделю.
- Продолжительность одного занятия – 30 минут.
- Общий объем программы – 40 часов (20 занятий).

## Методы коррекционного воздействия

В процессе реализации комплекса занятий мы использовали следующие методы:

1. Метод моделирования. Использовался для построения ситуаций общения и определения ожидаемых результатов развития коммуникативных навыков.

2. Метод дидактических игр. Способствовал развитию умения следовать правилам в коллективной игре (игры типа «Море волнуется», «Съедобное – несъедобное», «Четыре стихии» в адаптированном варианте).

3. Метод коммуникативных игр. Создавал условия для развития навыков диалога, сотрудничества и взаимодействия в группе (игры «Зеркало», «Гусеница», «Танцующие руки»).

4. Метод подвижных игр. Обеспечивал развитие взаимодействия, умения координировать свои действия с действиями партнера (игры «Смена ритмов», «Слепой танец»).

5. Метод психогимнастики. Позволял детям учиться выражать эмоции и понимать чувства других (упражнения на мимику и пантомимику).

6. Метод поэтапного формирования социальных действий (по П.Я.Гальперину). На его основе мы обучали детей правилам общения через визуальные алгоритмы («Как попросить игрушку?», «Как присоединиться к игре?»).

7. Релаксационный метод. Направлен на снятие мышечного напряжения и эмоционального перевозбуждения.

8. Метод сказкотерапии. Использовался для формирования гуманных чувств, эмпатии и анализа социальных ситуаций.

9. Метод музыкотерапии. Применялся для гармонизации эмоционального состояния и создания соответствующего настроения на занятии.

### Тематическое планирование коррекционно-развивающих занятий

Ниже представлено тематическое планирование, структурированное по этапам реализации модели и выделенным направлениям коррекции (см. Таблицу 9).

Время проведения каждого занятия – 30 минут. Структура занятия может варьироваться в зависимости от динамики группы и индивидуальных особенностей детей. На всех этапах реализуется принцип постепенного усложнения материала и снижения доли прямой помощи психолога.

Целевая установка модели носит комплексный характер. Её центральной задачей является не столько механическая тренировка отдельных речевых или поведенческих навыков, сколько формирование у ребенка внутренней готовности и способности к полноценному диалогу. Это подразумевает работу одновременно в нескольких плоскостях: развитие мотивации к контакту, обогащение операционального арсенала вербальных и невербальных средств, а также становление элементарных форм коммуникативной рефлексии. Такой подход позволяет перевести общение из разряда вынужденной необходимости в средство самовыражения и познания другого, что является ключевым условием для последующей успешной интеграции в школьный коллектив.

Таблица 9. Тематическое планирование занятий по коррекции межличностного общения детей с ЗПР

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время (мин.)	Примечание
Подготовительный этап (Мотивационный блок)				
1	«Давайте познакомимся» 1. Приветствие «Клубок дружбы». 2. Упражнение «Назови имя с улыбкой». 3. Игра «Подари комплимент». 4. Рефлексия «Мне сегодня понравилось...»	Снятие тревожности, установление эмоционального контакта, формирование положительного отношения к занятиям и друг к другу.	30	Первое занятие, акцент на создании безопасной атмосферы.
2	«Мое настроение» 1. Психогимнастика «Угадай эмоцию». 2. Рисование в технике «Брызги настроения». 3. Релаксация «Облачко». 4. Обсуждение результатов.	Снижение эмоционального напряжения, развитие самовыражения, знакомство с базовыми эмоциями (радость, грусть, страх, гнев).	30	Рекомендуется использование спокойной фоновой музыки.
3	«Мы – команда» 1. Игра «Слепой танец» (работа в парах). 2. Упражнение «Доверяем друг другу». 3. Подвижная игра «Гусеница». 4. Шеринг «Что я почувствовал, когда мне доверяли?»	Формирование чувства безопасного пространства, снижение межличностной дистанции, развитие доверия.	30	Уделить особое внимание детям с высоким уровнем тревожности.
4	«Узнай по голосу» 1. Игра «Узнай по голосу». 2. Упражнение «Зеркало» (отражение движений партнера). 3. Этюд «Передай счастье» (передача положительных эмоций по кругу). 4. Рефлексия.	Активизация внимания к сверстнику, развитие идентификации, формирование интереса к партнеру по общению.	30	Игры проводятся с закрытыми глазами для усиления слухового восприятия.
Основной этап (Формирующий блок)				
5	«Волшебные слова» 1. Сказкотерапия «Вежливые слова». 2. Дидактическая игра «Съедобное-несъедобное» (с использованием речевых формул).	Обучение базовым формулам речевого этикета (приветствие, просьба, благодарность, прощание).	30	Введение визуальных карточек-подсказок

## Продолжение Таблицы 9

	3. Игра «Испорченный телефон». 4. Завершающий круг с передачей «волшебного слова» соседу.			
6	«Как попросить игрушку» 1. Метод поэтапного формирования (алгоритм «Посмотри – Попроси – Подожди – Скажи спасибо») 2. Ролевая игра «В магазине игрушек». 3. Игра «Попроси и получи». 4. Обсуждение сложных ситуаций.	Формирование умения обращаться с просьбой, развитие навыков вежливого обращения и ожидания ответа.	30	Использование наглядных схем-алгоритмов действия.
7	«Язык жестов» 1. Психогимнастика «Покажи без слов» (изобрази эмоцию/действие). 2. Игра «Пантомима» (угадывание профессий, животных). 3. Упражнение «Живые скульптуры» (создание фигур группой). 4. Рефлексия «О чем можно рассказать без слов?»	Развитие невербальных средств общения (мимика, жесты, пластика), понимание их значения.	30	Акцент на демонстрацию и зеркальное отражение эмоций.
8	«Учимся понимать чувства» 1. Сказкотерапия «Цветик-семицветик» (анализ чувств героев). 2. Игра «Море волнуется раз» (замирание в позе с определенной эмоцией). 3. Упражнение «Угадай настроение по картинке». 4. Динамическая пауза «Тренируем эмоции».	Развитие способности к эмпатии, обучение распознаванию эмоциональных состояний других людей.	30	Использование карточек с изображением эмоций (пиктограмм).
9	«Рисуем вместе» 1. Коллективное рисование «Общий рисунок» на одном листе бумаги. 2. Игра «Мостик дружбы» (работа в парах). 3. Упражнение «Пазлы» (сбор целой картинки	Формирование умения договариваться, распределять действия, уступать место и материалы партнеру.	30	Важно фиксировать моменты успешных договоренностей.

Продолжение Таблицы 9

	командой). 4. Выставка и обсуждение совместных работ.			
10	«Нет – это тоже можно» 1. Игра «Черное и белое не берите» (развитие реакции и самоконтроля). 2. Ролевая игра «Как отказаться без обиды». 3. Игра «Войди в круг – выйди из круга». 4. Обсуждение: что делать, если тебе отказали?	Обучение конструктивным формам вежливого отказа и принятию отказа от других.	30	Отработка речевой конструкции «Я не могу, потому что...».
11	«Ссориться не будем» 1. Сказкотерапия «Два жадных медвежонка». 2. Игра «Уступи другу». 3. Игра «Разведчики» (выполнение заданий в паре молча). 4. Мирилка «Мирись, мирись, больше не дерись».	Обучение компромиссу, поиску взаимовыгодного решения, формирование способности решать конфликты вербально.	30	Введение ритуала «Коврик примирения».
12	«Управляю собой» 1. Игра «Слушай команду» (на внимание). 2. Упражнение «Запрещенное движение». 3. Игра «Внимательное письмо» (адаптированная версия). 4. Релаксация «Апельсин» (снятие мышечного напряжения).	Развитие произвольности поведения, самоконтроля и умения сдерживать импульсивные реакции.	30	Использование «стоп-сигналов» (красная карточка) для остановки нежелательного поведения.
13	«Правила нашей группы» 1. Дидактическая игра «Хорошо – плохо» (с сортировкой карточек). 2. Подвижная игра «Путаница» (распутывание круга). 3. Создание «Плаката правил» группы. 4. Игра «Канон» (повторение действий за ведущим по цепочке).	Осознанное принятие и закрепление норм взаимодействия в группе, формирование ответственности за соблюдение правил.	30	Правила формулируются детьми совместно с психологом.

## Продолжение Таблицы 9

14	<p>«Маленькие строители»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Групповое конструирование «Башня дружбы» (из кубиков/лего).</li> <li>2. Игра «Смена ритмов» (синхронизация движений).</li> <li>3. Упражнение «Газета» (вся группа должна уместиться на газете).</li> <li>4. Рефлексия «Что нам помогло построить башню?»</li> </ol>	Развитие навыков кооперации, умения действовать сообща для достижения общей цели.	30	Акцент на планировании действий перед началом работы.
15	<p>«Разговор по правилам»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Игра «Давай поговорим» (с использованием карточек-схем диалога).</li> <li>2. Упражнение «Интервью» (опрос в парах: «Что ты любишь?»).</li> <li>3. Игра «Пишущая машинка» (воспроизведение слова по буквам хлопками).</li> <li>4. Подведение итогов.</li> </ol>	Обучение структуре диалога (вопрос-ответ), развитие умения слушать собеседника и задавать вопросы.	30	Использование микрофона-игрушки для регулирования очередности.
16	<p>«Помоги другу»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Игра «Щепки на реке» (дети образуют коридор, «щепка» проходит с закрытыми глазами).</li> <li>2. Упражнение «Помоги перейти через ручей» (с завязанными глазами).</li> <li>3. Игра «Круг друзей» (поддержка упавшего товарища).</li> <li>4. Обсуждение ощущений.</li> </ol>	Формирование взаимопомощи, поддержки, чувства ответственности за безопасность другого.	30	Создание ситуации успеха для каждого ребенка.
17	<p>«Придумай свой конец»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сказкотерапия (чтение сказки без финала, коллективное придумывание 2-3 вариантов концовки).</li> <li>2. Этюд «Передай счастье» (драматизация одной</li> </ol>	Развитие вариативности поведения в общении, творческого мышления, умения прогнозировать последствия поступков.	30	Поощрять любые, даже фантастические варианты концовок.

## Продолжение Таблицы 9

	из концовок). 3. Игра «Психологический театр» (проигрывание ситуации). 4. Обсуждение: какая концовка самая добрая?			
18	«Копилка добрых дел» 1. Свободная игровая ситуация «Новая игрушка» (самостоятельное распределение и игра). 2. Упражнение «Правила без подсказки» (соблюдение правил без напоминания взрослого). 3. Игра «Мое настроение» (техника брызг). 4. Заполнение «Копилки добрых дел» (фиксация успехов).	Перенос сформированных навыков в самостоятельную деятельность, закрепление инициативного поведения.	30	Минимизация вмешательства психолога, наблюдение.
19	«Я умею общаться» 1. Игра «Каждой руке – свое дело» (синхронное выполнение разных движений). 2. Игра «Танцующие руки» (танец рук в парах под музыку). 3. Упражнение «Внимательное письмо» (проверка уровня самоконтроля). 4. Рефлексия «Чему я научился?»	Осознание собственных коммуникативных успехов, формирование адекватной самооценки.	30	Использование «Лесенки успеха» для визуализации прогресса.
Заключительный этап (Трансляционный блок)				
20	«Мастера общения» 1. Игра «Похвалилка» (каждый говорит, за что он хвалит себя и соседа). 2. Упражнение «Волшебная фраза» (каждый говорит напутствие группе). 3. Коллективная аппликация «Солнце дружбы» (ладошки детей – лучи). 4. Рефлексия «Мои успехи» (заполнение итоговой карты).	Закрепление позитивного опыта общения, создание мотивации к переносу навыков в реальную жизнь (группу ДОУ).	30	Приглашение воспитателя или родителя для участия в финальной части.

Таким образом, комплексное применение разработанной психологической модели, включающей диагностико-целевой, содержательно-деятельностный и регулятивно-контрольный блоки, а также поэтапную реализацию коррекционно-развивающих занятий с использованием потенциала игровых методов, психогимнастики, арт-терапии и сказкотерапии, позволяет детям с ЗПР преодолеть психологические барьеры, сформировать навыки адекватного социального поведения и успешно адаптироваться к жизни в коллективе сверстников. Реализация данной модели обеспечивает формирование коммуникативной компетентности, что является фундаментом для успешной интеграции дошкольников с ЗПР в школьную среду и гармонизации их межличностных отношений в дальнейшем.

Опираясь на представленные методические основы и программные установки, содержательно-технологический блок модели коррекции межличностного общения обретает конкретные методические очертания. Реализация данного блока строится на ряде ключевых принципов, которые являются обязательными для ведения работы с данной категорией детей. Ключевым требованием выступает опора на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, что предполагает максимальную визуализацию всех инструкций и заданий. Любая абстрактная задача должна быть переведена в конкретный, осязаемый образ или действие. Важнейшим условием эффективности является также алгоритмичность и предсказуемость процесса, так как неожиданные изменения могут вызвать у детей с задержкой психического развития тревогу и дезорганизацию поведения. Занятия проводятся в постоянной временной и пространственной локации, что создает у ребенка ощущение безопасности и позволяет направлять когнитивные ресурсы непосредственно на содержание деятельности, а не на адаптацию к меняющимся условиям.

Ключевые принципы также затрагивают организацию коммуникации со стороны взрослого. Инструкции формулируются предельно просто, с использованием коротких, понятных предложений. Для усиления понимания и привлечения произвольного внимания используется вариативность речевой подачи изменение громкости голоса, смысловые паузы, выделение ключевых слов интонацией. Необходимость многократного, терпеливого повторения одного и того же алгоритма действий является не недостатком, а осознанной методической тактикой, направленной на формирование устойчивого навыка. Завершение каждого цикла взаимодействия обязательно включает в себя позитивную обратную связь, акцентирующую не абсолютный результат, а личное усилие, прогресс или попытку ребенка вступить в контакт. Такое поощрение формирует у ребенка мотивационную основу для дальнейших коммуникативных проб, постепенно преодолевая страх неудачи.

Программные цели и задачи, интегрированные в модель, задают ее содержательное направление и формируют иерархию ожидаемых результатов. На первом плане находится формирование эмоционально положительного, принимающего отношения ребенка как к самому себе, так и к сверстникам. Эта базовая установка является фундаментом для всех последующих изменений. Параллельно ведется работа по развитию непосредственно коммуникативных навыков операционального инструментария для взаимодействия. Речь идет о формировании умения устанавливать контакт, обращаться с просьбой, оказывать и принимать помощь, делиться материалами, соблюдать очередность в игре. Более сложной, но не менее важной задачей выступает развитие эмпатии и социальной перцепции способности распознавать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера. Вся эта работа ведется в контексте творческой, чаще всего арт-терапевтической деятельности, которая, с одной стороны, естественным образом стимулирует воображение, а с другой служит безопасным каналом для выражения и последующей коррекции эмоциональных и поведенческих трудностей.

В качестве практической иллюстрации реализации модели может служить тематический цикл занятий, разработанный и апробированный на базе МБДОУ «№ 257» комбинированного вида. Цикл рассчитан на детей старшего дошкольного возраста и проводится в первой половине дня, продолжительность каждого занятия не превышает двадцати пяти-тридцати минут, что соответствует возрастным нормам работоспособности. Руководить занятиями может как педагог-психолог, так и воспитатель, прошедший соответствующее методическое сопровождение и строго следующий предложенному алгоритму.

Структура каждого занятия выстроена по единому, повторяющемуся сценарию, что обеспечивает необходимую предсказуемость. Открывается встреча специальным ритуалом приветствия, например, «Клубок» или «Улыбнись». Эти ритуалы не являются формальностью, они выполняют важную психологическую функцию сплочения группы, настройки на совместную деятельность, отработки простейших речевых формул этикета. Основная часть занятия представляет собой чередование различных активностей, направленных на решение конкретной тактической задачи в рамках общей цели цикла. Это могут быть изобразительные упражнения, такие как «Свободный рисунок в круге» для снижения напряжения или «Рисунок «Я и мои эмоции» для развития рефлексии, подвижные игры, подобные «Узнай по голосу» для тренировки слухового внимания и узнавания друг друга, либо проблемно-ориентированные беседы, основанные на прочитанной сказке.

Особое место занимают процедуры, направленные на обучение регуляции эмоциональных состояний. Например, упражнение «Прощание с обидой и злостью» или релаксационная техника «Апельсин» предоставляют детям доступные, телесные способы совладания с негативными переживаниями, что напрямую влияет на качество их взаимодействия со сверстниками. Завершается занятие также обязательным ритуалом прощания «Солнечные лучи», «Круг друзей», «Ладони». Этот этап позволяет мягко

завершить активность, сформировать чувство завершенности и групповой общности, а также предоставляет ведущему возможность дать итоговую положительную оценку работы группы.

Подбор и последовательность упражнений внутри занятия тщательно продуманы с точки зрения динамики. Задания чередуются таким образом, чтобы поддерживать оптимальный уровень интереса и вовлеченности, избегая как переутомления от однообразной деятельности, так и хаотичной смены впечатлений. Например, вслед за спокойной изобразительной работой может следовать короткая подвижная физминутка, а после эмоционально насыщенного обсуждения сказки проводится успокаивающее релаксационное упражнение. Этот принцип ритмичной смены активности позволяет удерживать внимание детей на протяжении всего времени, отведенного на занятие.

Таким образом, разработанный цикл занятий служит практическим воплощением содержательно-технологического блока психологической модели. Он операционализирует теоретические цели в конкретные техники и приемы, реализует ключевые методические требования через четкую структуру и последовательность действий, создавая тем самым специально организованную социально-коммуникативную среду для поэтапного развития навыков межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

### **3.3. Анализ эффективности реализации программы коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

К этапу контрольного эксперимента мы перешли после того, как была проведена разработанная нами психолого-педагогическая программа по коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. По завершению проведения нами

коррекционных занятий была проведена повторная диагностика и сравнительный анализ по тем же методикам.

Воспитанники группы 1 и группы 2 были разделены на контрольную группу (КГ) и экспериментальную группу (ЭГ). В экспериментальную группу мы определили детей из группы ЭГ 1, а в контрольную группу, в которой формирующий эксперимент не проводился, были определены дети из группы ЭГ 2.

На контрольном этапе эксперимента мы использовали те же методики, что и на констатирующем:

1. Методика «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998) [92, с. 76]
2. Методика «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927) [34, с. 182]
3. Методика «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014) [88, с. 114]
4. Методика «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981) [57, с. 69]

Процедура оценки оставалась идентичной, что позволило корректно сопоставить результаты «до» и «после». Ниже представлен детальный разбор того, как были получены, обработаны и интерпретированы результаты по каждой методике.

На первом этапе статистической обработки результатов контрольного этапа было проведено межгрупповое сравнение экспериментальной и контрольной групп с помощью U-критерия Манна-Уитни. Сравнивались суммарные баллы по каждой методике, полученные на этапе контрольной диагностики. Результаты представлены в таблице 10.

Как видно из таблицы 10, по всем методикам наблюдается статистически значимое превосходство показателей экспериментальной группы над контрольной. Наиболее выраженные различия зафиксированы по методике «Детский рисунок» ( $U=48,5$ ;  $p=0,001$ ) и по суммарному баллу наблюдения ( $U=52,0$ ;  $p=0,002$ ), что свидетельствует о существенном прогрессе детей ЭГ в развитии как вербальных, так и невербальных средств

общения, а также в способности к эмоциональной регуляции и проявлению инициативы в коммуникации.

Таблица 10. Сравнительный анализ балльных показателей ЭГ и КГ на контрольном этапе (U-критерий Манна-Уитни)

Методика	ЭГ М (SD)	КГ М (SD)	U-критерий	Уровень значимости p
Наблюдение (суммарный балл)	12,56 (2,87)	7,31 (2,45)	52,0	p=0,002**
Инициативность	4,12 (1,02)	2,56 (0,96)	67,0	p=0,011*
Эмоциональный фон	4,31 (1,09)	2,44 (0,93)	63,0	p=0,007**
Средства общения	4,13 (0,98)	2,31 (0,87)	55,0	p=0,003**
Детский рисунок	8,75 (2,13)	4,56 (1,78)	48,5	p=0,001**
Количество выборов	6,87 (1,92)	3,44 (1,55)	50,0	p=0,001**

\*Примечание: \* –различия статистически значимы на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* –на уровне  $p < 0,01$ ; М –среднее арифметическое; SD –стандартное отклонение.\*

Различия по шкалам инициативности ( $p=0,011$ ), эмоционального фона ( $p=0,007$ ) и средств общения ( $p=0,003$ ) также достигли уровня статистической значимости в пользу ЭГ. Социометрические показатели (количество выборов) в ЭГ значимо выше ( $p=0,001$ ), что говорит о повышении социального статуса детей экспериментальной группы в коллективе сверстников. Таким образом, межгрупповой анализ подтверждает, что разработанная модель коррекции обеспечила достоверно более высокий уровень развития межличностного общения у детей ЭГ по сравнению с КГ.

Повторное наблюдение за детьми проводилось в тех же естественных условиях (свободная игра, режимные моменты, занятия) и по тем же критериям, что и в начале исследования. Каждый ребёнок наблюдался минимум в трёх разных ситуациях общения. Фиксировались следующие параметры: инициативность в контакте (сам ли подходит к другим, предлагает игру), эмоциональный фон (улыбка, агрессия, отстранённость),

способность к кооперации (делится игрушками, помогает, выполняет совместные действия), реакция на успех/неудачу сверстника.

Таблица 11. Сравнительные результаты повторной диагностики по методике «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998) до и после формирующего эксперимента

Уровень	ЭГ (n=20)		КГ (n=20)	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Низкий	65%	30%	65%	65%
Средний	35%	45%	35%	35%
Высокий	0%	25%	0%	0%

Каждый положительный поведенческий акт оценивался в 1 балл. Итоговая сумма баллов соотносилась с уровнями: низкий (0–3 балла) – ребёнок пассивен, избегает контактов, не помогает; средний (4–6 баллов) – проявляет интерес ситуативно, может включаться в игру по приглашению, иногда помогает; высокий (7–9 баллов) – активно инициирует общение, эмоционально отзывчив, охотно делится и помогает.

После формирующего эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) произошли значимые сдвиги. Если до программы 13 детей (65%) имели низкий уровень, то после осталось только 6 детей (30%). Это означает, что 7 детей перешли на более высокий уровень. Пятеро детей (25%) достигли высокого уровня – это те, кто ранее находился на среднем уровне и смог развить устойчивые навыки инициативного общения. Средний уровень вырос с 7 до 9 человек (45%).

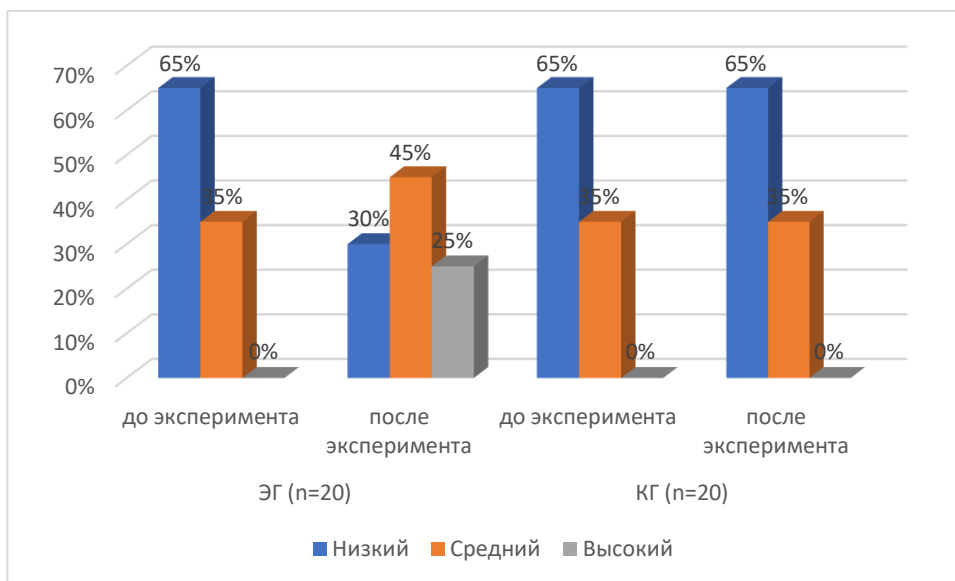


Рисунок 6. Результаты изучения уровня межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЭГ) по методике «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998), % до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

В контрольной группе (КГ) изменений не произошло: показатели остались на прежнем уровне (13 – низкий, 7 – средний), что подтверждает эффективность именно нашей программы, а не естественного возрастного развития. Дети стали заметно чаще проявлять инициативу, помогать сверстникам и поддерживать доброжелательный тон общения, что зафиксировано в протоколах наблюдения (диаграмма 5 подтверждает эти данные).

Проведенный анализ данных по методике «Детский рисунок» А.А.Смирнова (1927) показал, что дети нарисовали фигуры людей, отличающиеся от представленных ими при первичной диагностике.

Процедура осталась прежней – проективный рисунок на тему «Моя группа» или «Я и мой друг». Анализ проводился по формальным и содержательным критериям, каждый из которых давал балл:

Цветовая палитра (1 балл – преобладание тёмных или однообразных тонов; 2 балла – появление 2–3 ярких цветов; 3 балла – насыщенная, разнообразная палитра, использование радуги, солнца, цветов).

Эмоциональная экспрессия лиц (1 балл – отсутствие лиц или «пустые» круги; 2 балла – лица нарисованы, но эмоция неясна; 3 балла – улыбка, радость, чётко прорисованные глаза, рот, брови).

Взаимодействие фигур (1 балл – фигуры изолированы; 2 балла – фигуры расположены рядом, но не контактируют; 3 балла – фигуры держатся за руки, играют, есть атрибуты совместной деятельности). Сумма баллов определяла уровень: 3–4 балла – низкий (негативное восприятие группы); 5–6 баллов – средний (нейтрально-положительное); 7–9 баллов – высокий (явное позитивное отношение, чувство принадлежности к группе).

Цветовая палитра стала более яркой, появились насыщенные акценты, дети включили в свои рисунки такие элементы, как радуга, цветы и солнце. Персонажи, изображенные детьми, выражали положительные эмоции, лица содержали в себе структурные элементы. Практически все дети нарисовали улыбающиеся лица. Результаты анализа по данной методике представлены в таблице 12.

Таблица 12. Сравнительные результаты диагностики уровня развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927) до и после формирующего эксперимента

Уровень	ЭГ (n=20)		КГ (n=20)	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Низкий	65%	25%	65%	65%
Средний	35%	55%	35%	35%
Высокий	0%	20%	0%	0%

Динамика в экспериментальной группе очевидна. До эксперимента 13 детей (65%) рисовали мрачные, изолированные фигуры или отказывались рисовать (низкий уровень). После программы их осталось только 5 (25%).

Прирост произошёл за счёт среднего уровня (с 7 до 11 детей – 55%) и появления высокого уровня у 4 детей (20%).

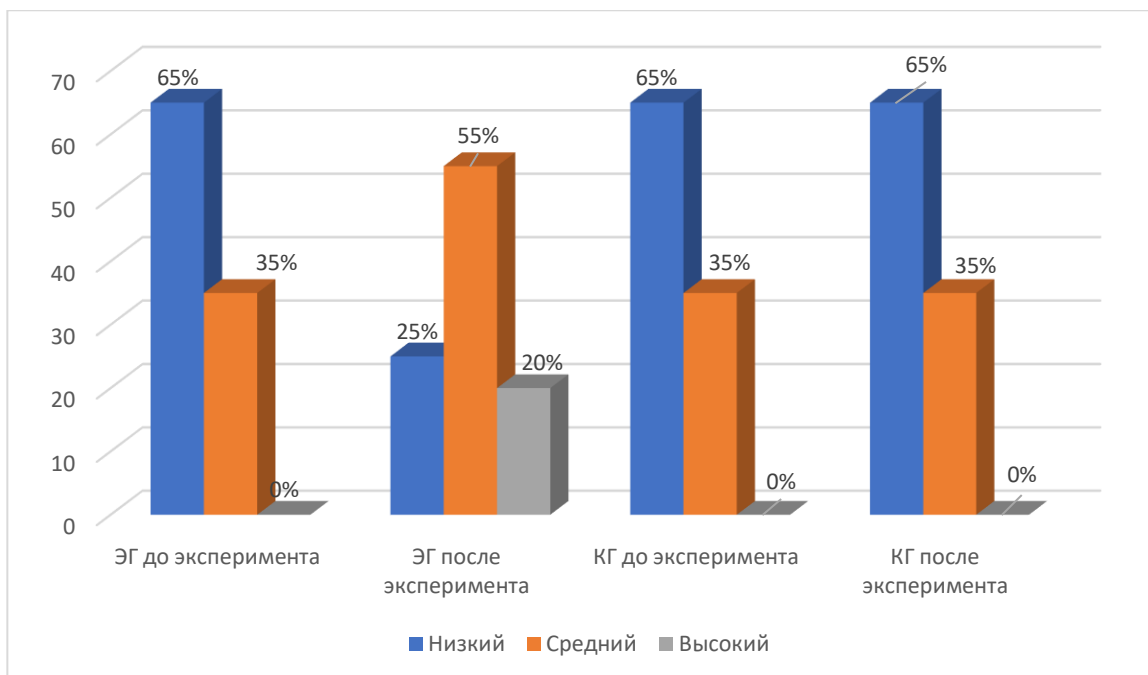


Рисунок 7. Результаты повторного изучения уровня развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по диагностической методике «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927), %

Дети стали активно использовать жёлтый, зелёный, красный цвета; почти все нарисовали улыбающиеся лица (в том числе у тех персонажей, которых раньше не рисовали вовсе). Появились солнце, радуга, цветы – маркеры позитивного эмоционального фона. Фигуры стали располагаться ближе друг к другу, появились совместные действия (катание мяча, хоровод). В контрольной группе изменений не произошло (13 – низкий, 7 – средний), что подтверждает, что улучшения в ЭГ связаны именно с коррекционной работой

Процедура повторяла констатирующий этап: индивидуальная беседа с вопросами «С кем ты хочешь сидеть/играть? Почему?». Ответы классифицировались по шкале от наименее зрелого мотива (0 баллов – «не знаю», 1 балл – «у него игрушка красивая», 2 балла – «его хвалят» или «он мальчик/девочка» как единственный мотив) до наиболее зрелого (3 балла –

«он добрый, не обижает», «мы дружим», «он весёлый»). Подсчитывалась сумма баллов за все ответы. Высокий уровень присваивался, если ребёнок стабильно называл личностные качества как мотив выбора. Средний – если мотивы были смешанными (внешние + личностные). Низкий – доминирование внешних мотивов или отсутствие объяснения.

Результаты анализа исследования по методике, изучающей критерии выбора партнера для общения Г.А. Урунтаевой (2014), показали, что дети ориентируются на отношение воспитателя к выбираемому партнеру. Если ребенка чаще всего хвалят, то выбор падает на него. Кроме того, девочки в основном выбирали девочек в качестве партнеров, а мальчики – мальчиков. Данные результаты представлены в таблице 13.

Сводя итоги диагностики, проведенной по методике «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014), можно сделать вывод о том, что дети существенно улучшили свои результаты. В ходе оценки ответов на вопросы было установлено, что при выборе партнеров для общения дети опираются на свои отношения к воспитателю.

Таблица 13. Сравнительные результаты изучения межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014) до и после формирующего эксперимента

Уровень	ЭГ (n=20)		КГ (n=20)	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Низкий	75%	15%	75%	75%
Средний	25%	60%	20%	25%
Высокий	0%	25%	0%	0%

Таким образом, если воспитатель чаще всего хвалит одного из детей, то остальные дети выбирают его в качестве партнера. Кроме того, девочки в основном выбирают девочек для общения, а мальчики – мальчиков.

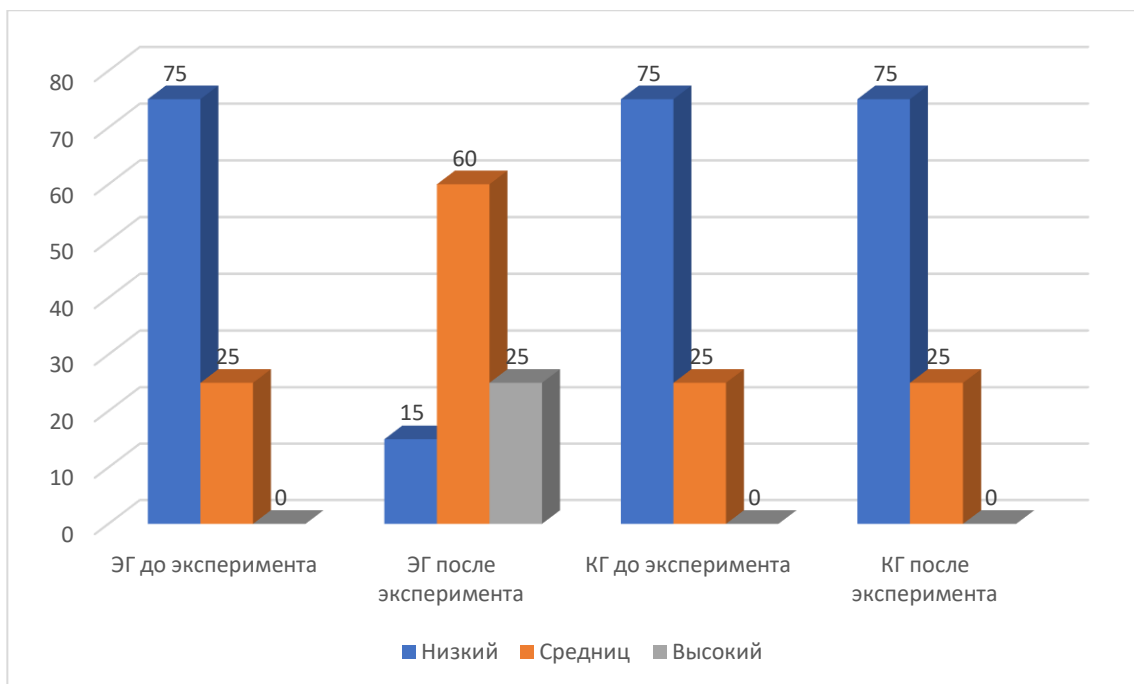


Рисунок 8. Сравнительный анализ результатов изучения межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014) экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента, %

Результаты показали значительную положительную динамику. До эксперимента 15 детей (75%) не могли объяснить свой выбор или ориентировались только на игрушки/внешность (низкий уровень). После программы их осталось всего 3 (15%). Большинство детей – 12 человек (60%) – перешли на средний уровень: они начали называть такие мотивы, как «помогает», «весёлый», «не дерётся», хотя иногда ещё возвращались к внешним признакам. 5 детей (25%) достигли высокого уровня, стабильно выбирая партнёра по личностным качествам и демонстрируя устойчивую симпатию. Важно отметить, что у детей сохранилась ориентация на мнение воспитателя (если педагог хвалит ребёнка, его чаще выбирают), что является возрастной нормой, но дополнилась более зрелыми социальными мотивами.

В КГ динамика отсутствует (15 – низкий, 5 – средний). Диаграмма 7 наглядно показывает этот сдвиг. Кроме того, дети стали более открытыми, охотно шли на контакт и реже стремились держаться отдельно.

Дети проявляли инициативу в общении, были открыты для контакта с другими детьми и не желали держаться в стороне.

Методика «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981) проводилась индивидуально. Ребёнку предъявлялись 5–6 сюжетных картинок с изображением ситуаций взаимодействия (ссора, совместная игра, утешение, просьба о помощи). За каждый правильный ответ на вопросы «Что здесь происходит?», «Что чувствует этот ребёнок?», «Что нужно сделать?» начислялся 1 балл. Максимальная сумма – 9 баллов. Высокий уровень (7–9 баллов) – ребёнок самостоятельно верно идентифицировал эмоции и ситуации, давал адекватные социальные решения. Средний уровень (4–6 баллов) – ребёнок справлялся с простыми ситуациями, но в сложных требовалась помощь взрослого, допускал 1–2 ошибки в распознавании эмоций. Низкий уровень (0–3 балла) – ребёнок путал эмоции, не понимал контекста ситуации, отказывался отвечать.

В ходе проведения нами диагностики методикой «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И.Лисиной (1981) было установлено, что большинство детей предпочитали выбирать в качестве партнеров подвижных, активных и смешных ребят.

Таблица 14. Сравнительные результаты изучения коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981) до и после формирующего эксперимента

Уровень	ЭГ (n=20)	КГ (n=20)
---------	-----------	-----------

	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Низкий	65%	15%	70%	70%
Средний	35%	70%	30%	30%
Высокий	0%	15%	0%	0%

Однако результаты также показали, что дети испытывали сложности при идентификации эмоций детей и взрослых на картинках, путали их и давали неправильные ответы. Результаты диагностики представлены в таблице 14.

Из результатов диагностической методики «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И.Лисиной (1981), которая была направлена на определение уровня развития коммуникативных способностей, понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, следует, что дети с задержкой психического развития успешно справились с заданием и смогли правильно распознать эмоции и действия на картинках. Более того, они не нуждались в помощи взрослых. Иллюстративный результат – на рисунке 9.

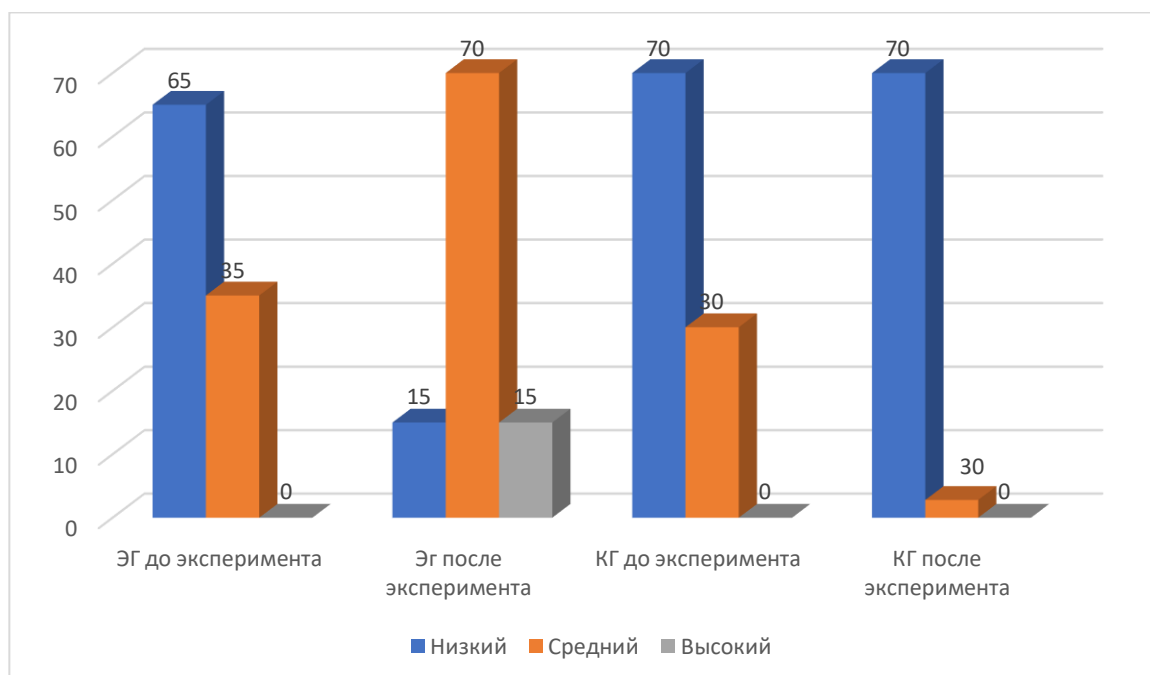


Рисунок 9. Сравнительные результаты изучения коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981) экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента, %

После программы способность детей понимать социальные ситуации и эмоции значительно улучшилась. Если на констатирующем этапе 13 детей (65%) в ЭГ находились на низком уровне (путали радость с удивлением, не могли объяснить, что делать в ситуации ссоры), то после осталось только 3 ребёнка (15%) с низким уровнем. Основной прирост произошёл в среднем уровне: с 7 до 14 детей (70%). Эти дети научились правильно называть базовые эмоции (радость, грусть, злость, страх) и предлагать адекватные варианты поведения («позвать взрослого», «поделиться», «пожалеть»).

Трое детей (15%) достигли высокого уровня: они не только верно идентифицировали эмоции, но и предлагали развёрнутые, просоциальные стратегии поведения. Важно, что большинство детей перестали нуждаться в помощи взрослого при выполнении задания, что свидетельствует о сформированности навыков социального познания. В КГ изменений не произошло (13 – низкий, 7 – средний). Диаграмма 8 иллюстрирует эту положительную динамику.

Для оценки внутригрупповой динамики в экспериментальной группе был применён Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок. Сравнивались балльные показатели детей ЭГ до начала реализации коррекционной модели (констатирующий этап) и после её завершения (контрольный этап). Результаты представлены в таблице 15.

Таблица 15. Динамика балльных показателей в экспериментальной группе (Т-критерий Вилкоксона)

Методика	До коррекции М (SD)	После коррекции М (SD)	Т- критерий	Уровень значимости р
----------	------------------------	------------------------------	----------------	-------------------------

Наблюдение (суммарный балл)	6,87 (2,14)	12,56 (2,87)	3,0	p=0,0001***
Инициативность	2,31 (0,87)	4,12 (1,02)	11,0	p=0,003**
Эмоциональный фон	2,06 (0,93)	4,31 (1,09)	8,0	p=0,001**
Средства общения	2,50 (0,82)	4,13 (0,98)	6,0	p=0,001**
Детский рисунок	4,12 (1,54)	8,75 (2,13)	0	p=0,0001***
Количество выборов	3,06 (1,34)	6,87 (1,92)	2,0	p=0,0001***

\*Примечание: \*\* –p < 0,01; \*\*\* –p < 0,001.\*

Как видно из таблицы 15, по всем показателям в экспериментальной группе зафиксирована положительная статистически значимая динамика. Наиболее выраженные изменения произошли по методике «Детский рисунок»: средний балл увеличился с 4,12 до 8,75 (T=0; p < 0,001), что свидетельствует о значительном прогрессе в изобразительной деятельности как проекции межличностных отношений. Суммарный балл по методике наблюдения вырос с 6,87 до 12,56 (T=3,0; p < 0,001). По всем шкалам наблюдения (инициативность, эмоциональный фон, средства общения) изменения также достигли высокого уровня статистической значимости (p < 0,01). Социометрический статус детей в группе повысился: среднее количество выборов выросло с 3,06 до 6,87 (T=2,0; p < 0,001). Таким образом, T-критерий Вилкоксона подтверждает эффективность разработанной психологической модели коррекции для всех компонентов межличностного общения».

Для контроля была проведена оценка внутригрупповой динамики в контрольной группе. Сравнивались показатели детей КГ на констатирующем и контрольном этапах с помощью T-критерия Вилкоксона. Результаты представлены в таблице 16»

Таблица 16. Динамика балльных показателей в контрольной группе (T-критерий Вилкоксона)

Методика	Констатация M (SD)	Контроль M (SD)	T- критерий	Уровень значимости p
Наблюдение (суммарный балл)	6,57 (2,31)	7,31 (2,45)	52,0	p=0,112
Инициативность	2,19 (0,91)	2,56 (0,96)	58,0	p=0,184

Эмоциональный фон	2,00 (0,89)	2,44 (0,93)	51,0	p=0,098
Средства общения	2,38 (0,88)	2,31 (0,87)	64,0	p=0,345
Детский рисунок	3,75 (1,63)	4,56 (1,78)	48,5	p=0,062
Количество выборов	2,81 (1,42)	3,44 (1,55)	50,0	p=0,075

Примечание:  $p > 0,05$  –различия статистически незначимы.

В контрольной группе, где образовательный процесс осуществлялся по стандартной программе без специальных коррекционных воздействий, статистически значимых изменений не выявлено ни по одному из показателей ( $p > 0,05$ ). Наблюдается некоторая положительная тенденция, выраженная в незначительном росте средних баллов по всем шкалам, однако она не достигает уровня статистической значимости. Это свидетельствует о том, что естественное развитие коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития в условиях стандартного образовательного процесса происходит медленно и недостаточно эффективно. Отсутствие значимой динамики в КГ дополнительно подтверждает, что улучшения, зафиксированные в ЭГ, обусловлены именно реализацией разработанной коррекционной модели, а не факторами естественного развития.

Для завершения статистической картины эффективности модели был проведён анализ различий в процентном распределении уровней (низкий, средний, высокий) на контрольном этапе между ЭГ и КГ с помощью  $\phi$ -критерия Фишера. Результаты представлены в таблице 17.

Таблица 17. Сравнение процентных долей уровней межличностного общения в ЭГ и КГ на контрольном этапе ( $\phi$ -критерий Фишера)

Уровень	ЭГ (n=20)	КГ (n=20)	$\phi^*$	p
Низкий	15,00% (3 чел.)	55,00% (11 чел.)	2,69	<0,01**
Средний	65,00% (13 чел.)	35,00% (7 чел.)	1,91	<0,05*
Высокий	20,00% (4 чел.)	10,00% (2 чел.)	0,89	>0,05

\*Примечание: \* – $p < 0,05$ ; \*\* – $p < 0,01$ .\*

Применение  $\phi$ -критерия Фишера позволило выявить статистически значимые различия между ЭГ и КГ по доле детей с низким уровнем развития межличностного общения ( $\phi^* = 2,69$ ;  $p < 0,01$ ). В экспериментальной группе

доля детей с низким уровнем значительно ниже (15,00%), чем в контрольной (55,00%). По доле детей со средним уровнем также выявлены значимые различия в пользу ЭГ ( $\varphi^* = 1,91$ ;  $p < 0,05$ ). По доле детей с высоким уровнем различия статистически незначимы ( $p > 0,05$ ), что объясняется небольшим количеством детей, достигших высокого уровня (4 человека в ЭГ и 2 в КГ). Тем не менее, общая картина убедительно свидетельствует о том, что после реализации коррекционной модели в ЭГ произошло достоверное перераспределение детей из низкого уровня в средний и высокий, в то время как в КГ преобладание низкого уровня сохранилось.

Обобщая данные всех четырёх методик, можно с уверенностью констатировать, что проведённая коррекционно-развивающая программа, основанная на методах арт-терапии и психологических упражнениях, привела к статистически и педагогически значимым улучшениям межличностного общения у детей с задержкой психического развития в экспериментальной группе. Количество детей с низким уровнем развития общения сократилось с 65% до 30% (по данным наблюдения) и с 75% до 15% (по критериям выбора партнёра). В группе появились дети с высоким уровнем (от 15% до 25% в зависимости от методики). В контрольной группе, не участвовавшей в программе, показатели остались без изменений. Таким образом, после формирующего эксперимента в экспериментальной группе сложилась более дружественная, сплочённая атмосфера, дети стали более открытыми, инициативными в общении и способными к эмоциональной отзывчивости.

### Выводы по третьей главе

1. Термин «коррекция психического развития» означает совокупность психолого-педагогических воздействий, которые направлены на компенсацию и исправление недостатков и девиаций в психическом и физическом развитии детей. Процесс коррекции проходит в три этапа: диагностический, развивающий, психокоррекционный. Процесс психолого–педагогической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития можно осуществить, если будет разработана модель данного процесса на основе методологических подходов.

2. Основные разработки и обобщения психологической коррекции в отношении детей с задержкой психического развития представлены в работах: Т.А. Власова и М.С. Певзнер (1973), И.И.Мамайчук (2006).

3. Для коррекции данных нарушений было принято решение о составлении коррекционной программы, направленной на коррекцию и развитие уровня межличностных отношений, развитие коммуникативных навыков дошкольников, улучшение эмоционального фона, устранению фобий, страхов, развитию эмпатии к сверстникам. Данные методики были взяты из книги Л.Д. Мардер (2007) «Цветной мир. Групповая арт– терапевтическая работа с детьми дошкольного возраста» [34]. Так же коррекционная программа по арт–терапии направлена на решения и других задач, таких как: развитие активного творческого воображения, мышления, коррекция речи, развитие чувства прекрасного, развитие эстетического восприятия, креативности, умению работать в команде, развитие командного духа, повышение мотивации к занятиям. Арт–терапевтические задания отвечают всем поставленным задачам. Они включают в себя дидактические игры и задания, которые основаны на

игровой деятельности, которая является ведущей у детей данного возраста.

4. Для проведения вторичного исследования межличностных отношений младших школьников с задержкой психического развития с целью выявления эффективности разработанной и реализованной психологической программы по коррекции межличностных отношений нами были использованы следующие психодиагностические методики: «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998) [92, с. 76]; «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927) [34, с. 182]; «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014) [88, 114]; «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981) [57, с. 69].

5. При помощи методики «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998) мы выявили, что дети значительно улучшили свои результаты в рамках диагностических методик. Дети стали лучше справляться с поставленными заданиями, проявлять инициативу в общении, более заботиться о своих сверстниках и готовы оказать им помощь. Оценка уровня развития отношений детей в основном находится на среднем уровне. Количество детей с низким уровнем развития значительно снизилось. В группе сложилась дружная атмосфера, наблюдалась общность и сплоченность. Четверть детей показали высокий уровень развития межличностных отношений. Почти половина (45%) проявила средний уровень.

6. Методика «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927) показала, что дети нарисовали фигуры людей, отличающиеся от представленных ими при первичной диагностике. Персонажи, изображенные детьми, выражали положительные эмоции, лица содержали в себе структурные элементы. Цветовая палитра стала более яркой, появились насыщенные акценты, дети включили в свои рисунки такие элементы, как радуга, цветы и солнце. Практически все дети нарисовали улыбающиеся лица. Результаты анализа показывают, что пятеро детей из группы имеют низкий уровень развития

межличностных отношений, в то время как остальные 15 исследуемых детей значительно улучшили свои результаты в данной методике. Из них 4 детей показали высокий результат, 11 детей – средний результат.

7. При помощи методики «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014), мы выяснили, что дети существенно

улучшили свои результаты. В ходе оценки ответов на вопросы было установлено, что при выборе партнеров для общения, дети опираются на свои отношения к воспитателю. Если ребенка чаще всего хвалят, то выбор падает на него. Таким образом, если воспитатель чаще всего хвалит одного из детей, то остальные дети выбирают его в качестве партнера.

8.С помощью методики «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981) было установлено, что большинство детей предпочитали выбирать в качестве партнеров подвижных, активных и смешных ребят. Согласно результатам, полученным в ходе диагностической методики М.И. Лисиной (1981), можно сделать вывод, что у 15% детей был высокий уровень развития межличностных отношений и коммуникативных способностей, у 70% детей наблюдался средний уровень навыков в этих областях, а только у 15% детей был низкий балл. Дети с задержкой психического развития успешно справились с заданием и смогли правильно распознать эмоции и действия на картинках. Более того, они не нуждались в помощи взрослых.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Завершенное исследование было направлено на глубокое изучение феноменологии межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также на обоснование и практическую реализацию коррекционной модели, способствующей гармонизации данного процесса. В ходе работы последовательно решались поставленные задачи, касающиеся анализа научной литературы, эмпирического выявления дефицитарных зон и разработки комплекса мер по поддержке коммуникативного становления детей данной категории.

Теоретический анализ работ отечественных исследователей, таких как Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Я.Л. Коломинский и другие, позволил утвердиться в мысли, что общение выступает ключевым условием социализации и формирования личности. Напротив, при задержке психического развития этот процесс оказывается осложненным рядом факторов: от трудностей в вербализации собственных желаний до неспособности адекватно воспринимать эмоциональные сигналы партнера. Выявленные в исследовании проблемы – высокий уровень тревожности, социальная пассивность, склонность к конфликтному взаимодействию или полной изоляции – подтверждают необходимость перевода этих детей из позиции сторонних наблюдателей в позицию активных субъектов социального взаимодействия.

Результаты констатирующего эксперимента наглядно продемонстрировали, что коммуникативная сфера дошкольников с задержкой психического развития нуждается в адресной психолого-педагогической поддержке. Традиционные подходы в данном случае оказываются недостаточными, так как не всегда затрагивают глубинные механизмы социальной нерешительности и регуляторных нарушений. В качестве ответа на выявленные дефициты была спроектирована и внедрена

авторская модель коррекции, интегрирующая принципы арт-терапевтического воздействия согласно подходам Л.Д. Мардер. Данная модель позволила перевести коррекционный процесс в плоскость живого творчества, где ребенок получает безопасный опыт установления контакта, эмоционального отреагирования и совместного созидания.

Итоговая оценка эффективности предложенной системы занятий, проведенная на этапе контрольной диагностики, доказывает состоятельность выдвинутой гипотезы. Анализ полученных данных свидетельствует о статистически значимых качественных сдвигах в межличностном общении участников экспериментальной группы. Дети продемонстрировали возросший интерес к вербальному и невербальному взаимодействию со сверстниками, стали более гибкими в реализации игровых замыслов и менее подверженными эмоциональной дестабилизации при возникновении трудностей. Снижение общего уровня тревожности и повышение социометрического статуса детей подтверждают, что выбранный арт-терапевтический инструментарий эффективно работает не только на развитие навыков, но и на общую психологическую устойчивость ребенка.

Прикладная ценность проведенной работы заключается в возможности трансляции разработанной модели в практику дошкольных учреждений компенсирующего вида. Предложенные диагностический комплекс и цикл коррекционных занятий могут служить опорой для специалистов, стремящихся создать в группе среду, способствующую полноценному развитию коммуникативных возможностей детей с задержкой психического развития. Таким образом, цель исследования достигнута, а задачи, определенные в его начале, полностью решены, что открывает перспективы для дальнейшего изучения механизмов социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями средствами игрового и художественного взаимодействия.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 661 с.
2. Аксенова, Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании / Л. И. Аксенова. – М. : Академия, 2011. – 192 с.
3. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших дошкольников / Е. А. Александрова. – М. : НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
4. Александрова, Ю. В. Основы общей психологии / Ю. В. Александрова. – М. : Современный гуманитарный университет, 2018. – 317 с.
5. Алехин, А. Н. Клинико-психологическая типология задержек психического развития у дошкольников / А. Н. Алехин, М. А. Протопопова // Клиническая и специальная психология. – 2025. – Т. 14, № 3. – С. 18–30. – DOI: 10.17759/cpse.2025140302.
6. Алехин, А. Н., Протопопова, М. А. Клинико-психологическая типология задержек психического развития у дошкольников // Клиническая и специальная психология. – 2025. – Т. 14, № 3. – С. 18–30. – URL: <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140302>.
7. Алехина, С. В. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : учеб. пособие / С. В. Алехина. – М. : Юрайт, 2021. – 234 с.
8. Алехина, С. В. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: учебное пособие / С. В. Алехина. – Москва: Юрайт, 2021. – 234 с.
9. Ананченко, Е. А., Корчаловская, Н. В. Развитие коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития средствами театрализованной деятельности // Молодой исследователь Дона. – 2025. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnyh->

navykov-u-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-sredstvami-teatralizovannoy-deyatelnosti (дата обращения: 18.04.2026).

10. Анастаси, А. Р. Психологическое тестирование / А. Р. Анастаси, С. П. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
11. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2011. – 376 с.
12. Антропова, М. В. Формирование межличностных отношений детей с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения / М. В. Антропова // Молодой ученый. – 2021. – № 23 (365). – С. 468–470.
13. Антропова, М. В. Формирование межличностных отношений детей с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения / М. В. Антропова // Молодой ученый. – 2021. – № 23 (365). – С. 468–470. – URL: <https://moluch.ru/archive/365/82060/>.
14. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – М. : Просвещение, 2007. – 73 с.
15. Аскоченская, Т. Е. Как развивать внимание / Т. Е. Аскоченская, И. А. Бонк. – М. : Просвещение, 2017. – 233 с.
16. Бабкина, Н. В. Развитие внимания у детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2013. – № 5. – С. 64–70.
17. Багарякова, О. А., Трофимова, Е. Д. Развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития с помощью театрализованной игры // Гуманитарные науки. – 2024. – № 1. – С. 122–127.
18. Балужева, Е. Б. Развитие психологических основ учебной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития / Е. Б. Балужева. – Ярославль : [б. и.], 2017. – 315 с.
19. Баскакова, И. Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития / И. Л. Баскакова. – М. : МОДЭК, 2005. – 364 с.

20. Белисова, А. А. Особенности детей с задержкой психического развития / А. А. Белисова // Современное образование: актуальные вопросы, достижения, инновации : сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Наука и просвещение, 2017. – С. 94–96.
21. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Генезис, 2011. – 340 с.
22. Боброва, А. А. Особенности детей старшего дошкольного возраста в норме и с задержкой психического развития / А. А. Боброва // Современные проблемы общей и специальной педагогики : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – Пенза : Академия естествознания, 2015. – С. 194–196.
23. Богомолов, Ю. П. Краткие сведения по применению некоторых медико-психологических тестов / Ю. П. Богомолов, А. И. Воронина. – Новосибирск : НГУ, 2018. – 94 с.
24. Божович, Л. И. Избранные психологические труды : Психология формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 2009. – 326 с.
25. Борисова, Н. В. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи / Н. В. Борисова // Дошкольное воспитание. – 2023. – № 4. – С. 12–18.
26. Борисова, Н. В. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи // Дошкольное воспитание. – 2023. – № 4. – С. 12–18.
27. Боровцова, Л. А., Иванова, Н. Н. Психологическая структура речевых нарушений при общем недоразвитии речи в дошкольном возрасте // Вестник Тамбовского университета. – 2013. – № 12 (128). – С. 292–301.
28. Борякова, Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына. – М. : Просвещение, 2010. – 275 с.

29. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н. Ю. Борякова. – Москва: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
30. Буренина, А. И. Театр всевозможного. Учебно-методическое пособие по театрализованной деятельности / А. И. Буренина. – Санкт-Петербург: РЖ «Музыкальная Палитра», 2002. – 35 с.
31. Бутко, Г. А. Физическое воспитание детей с задержкой психического развития / Г. А. Бутко. – М. : Просвещение, 2006. – 212 с.
32. Буторина, Т. С. Интегративное педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями / Т. С. Буторина // Экология человека. – 2006. – № 1. – С. 59–63.
33. Валлон, А. Г. Психологическое развитие ребенка / А. Г. Валлон. – СПб. : Питер, 2000. – 208 с.
34. Васильева, И. Н., Авдеева, А. А. В театр играем – речь развиваем. Логопедический материал для развития речи детей с ОВЗ 4-5 лет / И. Н. Васильева, А. А. Авдеева. – Москва: ТЦ Сфера, 2022. – 64 с.
35. Васильева, Н. Н. Развивающие игры для дошкольников / Н. Н. Васильева. – М. : Академия, 2006. – 121 с.
36. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика / А. Л. Венгер. – М. : Генезис, 2015. – 425 с.
37. Веракса, Н. Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Н. Е. Веракса. – М. : ПЕРСЭ, 2003. – 144 с.
38. Вильшанская, А. Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в условиях системы коррекционно-развивающего обучения / А. Д. Вильшанская // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 56–57.
39. Виноградова, Н. Н. Учимся, играем : о дидактических играх дошкольников / Н. Н. Виноградова. – М. : Академия, 2012. – 125 с.

40. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1999. – 189 с.
41. Волкова, Т. Н. Особенности социализации детей с задержкой психического развития в игровой деятельности / Т. Н. Волкова // Специальное образование. – 2022. – № 2. – С. 38–48.
42. Волкова, Т. Н. Особенности социализации детей с задержкой психического развития в игровой деятельности // Специальное образование. – 2022. – № 2 (66). – С. 38–48.
43. Выготский, Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – М. : Инфра-М, 2001. – 340 с.
44. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Инфра-М, 2006. – 406 с.
45. Выготский, Л. С. Развитие мнемических и мнемотехнических функций / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2002. – 381 с.
46. Гаджигамедова, Т. Г. Проблемы познавательной деятельности детей с задержкой психического развития / Т. Г. Гаджигамедова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 300–307.
47. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин. – М. : Просвещение, 2004. – 249 с.
48. Гребеньчук, А. Ю. Роль и значение игровой деятельности в развитии коммуникативной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития / А. Ю. Гребеньчук // Молодой ученый. – 2026. – № 14 (617). – С. 369–371.
49. Гребеньчук, А. Ю. Роль и значение игровой деятельности в развитии коммуникативной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития / А. Ю. Гребеньчук // Молодой ученый. – 2026. – № 14 (617). – С. 369–371. – URL: <https://moluch.ru/archive/617/134811/>.
50. Гришин, В. В. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе / В. В. Гришин, П. В. Лушин. – М. : ИКА, 2000. – 163 с.

51. Гуревич, К. М. Введение в психодиагностику : учеб. пособие / К. М. Гуревич, Е. М. Борисова. – М. : Академия, 2005. – 265 с.

52. Давыдов, В. В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени / В. В. Давыдов // Ребёнок и взрослый. – 2019. – № 2. – С. 25–33.

53. Дорониная, Ю. С. Клинико-психолого-педагогические особенности обучения детей с задержкой психического развития / Ю. С. Дорониная // Образование будущего: психолого-педагогический взгляд. – Уфа : Аэтерна, 2019. – С. 42–45.

54. Доронова, Т. Н. Играем в театр: Театрализованная деятельность детей 4-6 лет. Методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Доронова. – Москва: Просвещение, 2004. – 125 с.

55. Ежова, Н. Диагностика ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста / Н. Ежова // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 5. – С. 152–156.

56. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М. : Профессиональное образование, 2003. – 232 с.

57. Екимова, Н. А. Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Н. А. Екимова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 10-3 (133). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlichnostnyh-otnosheniy-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-zpr> (дата обращения: 18.04.2026).

58. Екимова, Н. А. Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Вестник магистратуры. – 2022. – № 10-3 (133). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlichnostnyh-otnosheniy-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-zpr> (дата обращения: 18.04.2026).

59. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М. : Проспект, 2010. – 594 с.
60. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика / С. Д. Забрамная. – М. : Педагогика, 2000. – 347 с.
61. Запорожец, А. В. Развитие общения у дошкольников / А. В. Запорожец, М. И. Лисина. – М. : Просвещение, 2014. – 150 с.
62. Захаров, Я. И. Неврозы детей и подростков / Я. И. Захаров. – М. : Медицина, 2012. – 219 с.
63. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития / О. В. Защиринская. – СПб. : Речь, 2007. – 402 с.
64. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Зинкевич, А. К. Воспитание доброй сказкой. Сказкотерапия для детей и родителей / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. К. Зинкевич. – Санкт-Петербург: Портал, 2021. – 288 с.
65. Исаев, Д. Н. Психосоматическая медицина детского возраста / Д. Н. Исаев. – М. : Высшее образование, 2015. – 240 с.
66. Каракулова, Е. В. Теоретический анализ основных подходов в работе по формированию эмоционально-волевой сферы у дошкольников / Е. В. Каракулова // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 21–28.
67. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Феникс, 2001. – 246 с.
68. Катаева, А. А. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием показа и словесной инструкции / А. А. Катаева, С. И. Давыдова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 3. – С. 66–72.
69. Катаева, Л. И. Изучение познавательных процессов дошкольного возраста / Л. И. Катаева. – М. : Академия, 2014. – 258 с.
70. Катунина, В. С. Особенности межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / В. С. Катунина // Молодой ученый. – 2024. – № 24 (523). – С. 455–458.

71. Катунина, В. С. Особенности межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации / В. С. Катунина // Молодой ученый. – 2024. – № 24 (523). – С. 455–458. – URL: <https://moluch.ru/archive/523/115508/>.

72. Киселева, Т. Г., Матаулина, А. Е. Особенности формирования коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями развития // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 3 (56). – С. 444–450. – URL: <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2021.56.384>.

73. Колкер, И. А. Другие дети: Органические поражения нервной системы у детей / И. А. Колкер. – М. : Просвещение, 2007. – 196 с.

74. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск : Феникс, 2011. – 364 с.

75. Концепция ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская. – М. : Просвещение, 2014. – 97 с.

76. Королев, В. В. Психологические аномалии / В. В. Королев. – М. : Высшее образование, 2018. – 300 с.

77. Короленко, Ц. П. Вселенная внутри тебя: Эмоции. Поведение. Адаптация / Ц. П. Короленко, Г. В. Фролова. – Новосибирск : НГУ, 2015. – 205 с.

78. Кузнецова, Е. В., Заболотских, О. П. Особенности развития коммуникативных навыков у детей 5–6 лет с задержкой психического развития // Молодой ученый. – 2021. – № 21 (363). – С. 393–395.

79. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии : учеб. пособие / Л. В. Кузнецова и др. ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 89 с.

80. Кулганов, В. А. Особенности эмоционально-волевой сферы детей с ограниченными возможностями здоровья / В. А. Кулганов и др. // Дошкольная педагогика. – 2017. – № 10. – С. 51–53.

81. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у старших дошкольников с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – СПб. : Союз, 2014. – 224 с.

82. Лебедева, Е. И. Модель психического и социально-эмоциональная компетентность детей младшего школьного возраста (по оценкам родителей и педагогов) // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2022. – № 2. – С. 277–286. – URL: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2022-2-277-286>.

83. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2019. – 318 с.

84. Лубовский, В. И. Специальная психология : учеб. пособие / под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2006. – 464 с.

85. Лурия, А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия. – М. : Просвещение, 1979. – 436 с.

86. Лысова, Н. П. Особенности детей старшего дошкольного возраста / Н. П. Лысова // Вклад психологии и педагогики в социокультурное развитие общества. – 2018. – № 12. – С. 1178–1182.

87. Макарова, О. А. Аспектный анализ задержки психического развития в отечественной психологии / О. А. Макарова // Концепт. – 2013. – № 1. – С. 30–40.

88. Макашова, А. В. Уровень сформированности модели психического у дошкольников разного возраста // Молодежь – Барнаулу: материалы XXII городской научно-практической конференции молодых ученых / гл. ред. Ю.В. Анохин. – Барнаул, 2021. – С. 572.

89. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире : в 2 ч. Ч. 1 / Н. Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2020. – 320 с.

90. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: в 2 ч. Ч. 1: учебное пособие для вузов / Н. Н. Малофеев. – Москва: Просвещение, 2020. – 320 с.

91. Мальцева, Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология: научно-методический журнал. – 1990. – № 6. – С. 10–18.
92. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2019. – 310 с.
93. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Питер, 2001. – 312 с.
94. Манелис, Н. Г. Формирование высших психических функций у детей с задержкой психического развития / Н. Г. Манелис. – М. : Апрель Пресс, 2011. – 501 с.
95. Мардер, Л. Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми / Л. Д. Мардер. – М. : Академия, 2017. – 322 с.
96. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей / Т. Д. Марцинковская. – М. : Линка-Пресс, 2020. – 176 с.
97. Мастюкова, Е. М. Основы генетики: Клинико-генетические основы коррекционной педагогики / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : Владос, 2005. – 481 с.
98. Медведева, Е. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е. А. Медведева. – М. : Академия, 2011. – 246 с.
99. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка / Н. А. Менчинская. – М. : Институт практической психологии, 2019. – 448 с.
100. Мещерякова, Э. И. Учет отношения родителей к заболеванию ребенка / под ред. Э. И. Мещеряковой. – М. : Владос, 2016. – 433 с.
101. Михайлова, З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З. А. Михайлова. – М. : Педагогика, 2005. – 210 с.
102. Монроз, А. В. Структура волевых качеств детей дошкольного возраста / А. В. Монроз // Вопросы психологии. – 2012. – № 3. – С. 21–23.

103. Мустаева, Л. Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с задержкой психического развития / Л. Г. Мустаева. – М. : Академия, 2008. – 377 с.

104. Назарова, Н. М. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2004. – 400 с.

105. Немов, Р. С. Психология. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

106. Никашин, Н. А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития / Н. А. Никашин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 632 с.

107. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития / В. Б. Никишина. – М. : Владос, 2010. – 520 с.

108. Нодельман, В. И. Психолого-педагогические условия формирования элементов самосознания дошкольников с задержкой психического развития / В. И. Нодельман // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 39–40.

109. Певзнер, М. С. О детях с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер, Т. А. Власова. – М. : Педагогика, 1973. – 634 с.

110. Погорелова, Н. П. Сказка как способ социально-личностного развития старших дошкольников с задержкой психического развития / Н. П. Погорелова // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века. – 2015. – № 3. – С. 547–550.

111. Ризаева, Л. М., Мазунова, Л. К. Общение как механизм развития коммуникативной способности детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1.

112. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1999. – 488 с.

113. Саунина, Е. О. К вопросу о формировании межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического

развития / Е. О. Саунина, Ю. М. Васина // Проблемы научной мысли. – 2025. – Т. 2, № 5. – С. 109–112.

114. Саунина, Е. О., Васина, Ю. М. К вопросу о формировании межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Проблемы научной мысли. – 2025. – Т. 2, № 5. – С. 109–112. – EDN IOMHQJ.

115. Семенов, И. Н. Тенденция психологического развития мышления, рефлексии и познавательной активности / И. Н. Семенов. – М. : МПСИ, 2000. – 116 с.

116. Сертакова, Н. М. Методика сказкотерапии в социально-педагогической работе с детьми дошкольного возраста / Н. М. Сертакова. – СПб. : Детство-Пресс, 2012. – 219 с.

117. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры / А. А. Смоленцева. – М. : Просвещение, 2000. – 286 с.

118. Соколова, Н. Д. Дети с ОВЗ: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – 448 с.

119. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста / Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2017. – 200 с.

120. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика : учебник / Е. А. Стребелева. – М. : Академия, 2024. – 352 с.

121. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика: учебник для бакалавров / Е. А. Стребелева. – Москва: Академия, 2024. – 352 с.

122. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 180 с.

123. Сысоева, С. О. Развитие детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / С. О. Сысоева // Достижения современной науки. – 2016. – № 1. – С. 248–253.

124. Талызина, Н. К. Инициация коммуникации и коммуникативная чувствительность у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 10. – С. 116–122. – URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2025.10.13>.

125. Танцюра, С. Ю., Васильева, И. Н. Артикуляционные сказки для детей 3-7 лет / С. Ю. Танцюра, И. Н. Васильева. – Москва: ТЦ Сфера, 2024. – 64 с.

126. Триггер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Триггер. – СПб. : Речь, 2008. – 124 с.

127. Ульенкова, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У. В. Ульенкова. – М. : Академия, 2007. – 314 с.

128. Урунтаева, Г. А. Занимательные дидактические задания для детей старшего дошкольного возраста / Г. А. Урунтаева. – М. : Просвещение, 2014. – 221 с.

129. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 291 с.

130. Филиппова, Н. В. Современный взгляд на задержку психического развития / Н. В. Филиппова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12. – С. 256–262.

131. Черемошкина, Л. В. Развитие детей / Л. В. Черемошкина. – СПб. : Речь, 2007. – 241 с.

132. Чернега, Т. В. Сказкотерапия в работе с детьми дошкольного возраста / Т. В. Чернега // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – № 2. – С. 56–59.

133. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / М. А. Чистякова // Молодой ученый. – 2016. – № 20 (124). – С. 750–752. – URL: <https://moluch.ru/archive/124/34116/>.

134. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития / Л. М. Шипицына. – М. : Академия, 2012. – 224 с.

135. Шуваева, Д. О. Классификация задержки психического развития как итог научной деятельности К. С. Лебединской / Д. О. Шуваева // Молодежь XII века: образование, наука, инновации. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2018. – С. 201–202.

136. Эльконин, Д. Б. Введение в психологию развития / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1995. – 184 с.

137. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1999. – 412 с.

138. Doove B. M., Feron F. J. M., van Os J., Drukker M. Preschool Communication: Early Identification of Concerns About Preschool Language Development and Social Participation // *Frontiers in Public Health*. – 2021. – Vol. 8. – Article 546536. – DOI: 10.3389/fpubh.2020.546536.

139. Klimenko A. Psychological Features of Interpersonal Communication of Senior Preschoolers in the Transition to School Education // *EUREKA: Social and Humanities*. – 2018. – № 6. – P. 19–24.

140. Ullrich D., Marten M. Development of Language and Pragmatic Communication Skills in Preschool Children with Developmental Language Disorder in a Speech Therapy Kindergarten—A Real-World Study // *Children*. – 2025. – Vol. 12, № 7. – Article 921. – DOI: 10.3390/children12070921.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

## Приложение 1

Таблица 1. Индивидуальная карта детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Условное обозначение детей	Диагноз по МКБ-10	Модально – неспецифические проявления	Дополнительные нарушения	Этиология
Вероника П.	F80.0	Нарушение звукопроизношения, недоразвитие эмоционально-волевой сферы.	Не выявлено	Задержка психического развития, обусловленная родовой травмой
Маргарита В.	F80.1	Низкая психическая активность, нарушение всех видов речи	Частые ОРЗ, плохой иммунитет	Врожденная задержка психического развития
Александр П.	F80.0	Эмоциональная неустойчивость, гиперактивность, повышенная психическая возбудимость.	Не выявлено	Задержка психического развития, обусловленная родовой травмой
Евгения П.	F80.0	Нарушение всех видов речи, недоразвитие моторики.	Не выявлено	Врожденная задержка психического развития
Максим Р.	F80.0	Нарушения речи, звукопроизношения.	Стереотипные движения	Врожденная задержка психического развития
Денис М.	F80.0	Двигательная расторможенность, нарушения звукопроизношения.	Не выявлено	Задержка психического развития, в следствие неблагоприятных условий воспитания
Владислав Д.	F81.1	Агрессивность, нарушения всех видов речи, нарушение эмоционально – аффективной сферы	Конфликтность	Задержка психического развития, в следствии психической депривации

## Продолжение таблицы 1

Арсений К.	F80.1	Нарушение звукопроизношения, эмоциональная неустойчивость, общее состояние пассивное.	Не выявлено	Задержка психического развития, обусловленная внутриутробной инфекцией
Алена М. Продолжение таблицы	F80.0	Двигательная расторможенность, нарушения звукопроизношения.	СДВГ	Врождённая задержка психического развития
Михаил С.	F80.0	Эмоциональная неустойчивость, гиперактивность, повышенная психическая возбудимость.	Не выявлено	Задержка психического развития, обусловленная внутриутробной инфекцией
Денис Л.	F80.1	Двигательная расторможенность, нарушения звукопроизношения.	Нарушение звукопроизношения	Врождённая задержка психического развития
Евгений Ф.	F80.1	Нарушение поведения, неусидчивость, расконцентрированность	Не выявлено	Задержка психического развития, в следствие психической депривации
Мария Ш.	F80.1	Эмоциональная неустойчивость, гиперактивность, повышенная психическая возбудимость.	Нарушение поведения, неусидчивость	Врождённая задержка психического развития
Вика Р.	F80.0	Нарушение звукопроизношения, эмоциональная неустойчивость, общее состояние пассивное.	Не выявлено	Врождённая задержка психического развития
Александр Ф.	F80.0	Нарушение поведения, неусидчивость, расконцентрированность	Не выявлено	Врождённая задержка психического развития
Олеся Я.	F80.0	Нарушение речи, недоразвитие моторики.	Не выявлено	Врождённая задержка психического развития

## Анкета для воспитателя

Уважаемый воспитатель! Внимательно прочитайте и ответьте на вопросы, представленные в данной анкете. Ваши ответы помогут нам наиболее глубоко изучить коммуникативные способности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и наметить пути её коррекции и развитию.

Имя ребенка      Возраст

Класс      Диагноз

Возникают ли у ребенка, по Вашему мнению, трудности при коммуникации со сверстниками?

- а) Да, зачастую; б) Иногда;
- в) Нет, не возникают.

Что, по Вашему мнению, опосредует трудности при коммуникации со сверстниками?

- а) Неадекватная самооценка; б) Застенчивость;
- в) Агрессивность.

Какой вид самооценки, по Вашему мнению, характерен для старшего дошкольника?

- а) Завышенная; б) Адекватная; в) Заниженная.

Имеются ли у ребенка трудности в установлении контакта со сверстниками?

- а) Да;
- б) Нет;
- в) Иное

Имеется ли у ребенка тенденция к улучшению взаимодействия со сверстниками?

- а) Да;
- б) Нет;
- в) Иное

Как ребенок ведет себя в коллективе? а) Закрыт;

б) Открыт;

Продолжение Приложения 2

в) Нейтральный.

Считаете ли Вы, что ребенок чувствует себя одиноким в коллективе? а) Да, он ни с кем не общается;

б) Нет, он активно взаимодействует с другими детьми;

в) Иное

Как, на Ваш взгляд, ребенок относится к мнению о нем своих сверстников? а) Отрицательно;

б) Положительно; в) Нейтрально.

Выражает ли, ребенок, по Вашему мнению, чувства словами и относит ли их при этом к себе: «Я сегодня счастлив» или «Мне грустно»?

а) Да;

б) Нет;

в) Иное

Рассказывает ли о себе, что любит, а что не нравится, о своих планах на далекое и близкое будущее?

а) Да;

б) Нет;

в) Иное

Имеются ли у ребёнка, по Вашему мнению, устойчивые представления о себе и своих возможностях. Знает, что умеет делать, а что нет, какие знания у него есть, а что он пока еще не знает.

а) Да;

б) Нет;

в) Иное

Как, по Вашему мнению, ребенок принимает критику?

а) Адекватно (старается улучшить свой результат в чем-либо); б) Неадекватно (агрессивно);

в) Иное

Продолжение Приложения 2

Определяет ли свои возможности, сравнивая результаты своей деятельности (свои успехи, достижения или неудачи) с деятельностью сверстников?

а) Да;

б) Нет;

в) Иное

Стремится ли ребенок занять лидерскую позицию в коллективе? а) Да;

б) Нет;

в) Иное      Спасибо за участие в анкетирование!

Таблица 2. Результаты изучения уровня развития межличностных отношений и общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития методике «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927)

Группы	ФИО ребенка	Цвет (баллы)	Расположение (баллы)	Детали (баллы)	Техника (баллы)	Итог (баллы)	Уровень
<b>Группа 1 (ЭГ)</b>	Средние показатели	2.3	2.2	2.4	2.3	9.2	<b>Средний</b>
	Вероника И.	3	2	3	2	10	Высокий
	Маргарита В.	2	2	3	3	10	Высокий
	Александр П.	2	2	2	2	8	Средний
	Евгения П.	3	2	2	2	9	Средний
	Максим Р.	2	2	2	2	8	Средний
	Денис М.	3	3	2	2	10	Высокий
	Влад Д.	2	2	3	3	10	Высокий
	Арсений К.	2	2	2	3	9	Средний
	Алёна М.	3	2	3	2	10	Высокий
	Михаил С.	2	2	2	2	8	Средний
	Денис Л.	2	3	2	2	9	Средний
	Евгений Ф.	3	2	2	3	10	Высокий
	Мария Ш.	2	2	3	2	9	Средний
	Вика Р.	2	2	2	2	8	Средний
	Александр Ф.	3	3	2	2	10	Высокий
	Олеся Я.	2	2	3	2	9	Средний
	Андрей П.	2	2	2	2	8	Средний
	София В.	2	2	3	2	9	Средний
	Иван К.	2	2	2	2	8	Средний
	Полина М.	2	2	2	2	8	Средний
<b>Группа 2 (КГ)</b>	Средние показатели	1.4	1.5	1.4	1.3	5.6	<b>Низкий</b>
	Родион Д.	1	1	2	1	5	Низкий
	Александр Ц.	2	1	1	1	5	Низкий
	Катя П.	2	2	2	2	8	Средний

## Продолжение Приложения 3

Таня Б.	1	2	1	1	5	Низкий
Илья С.	1	1	1	2	5	Низкий
Милана С.	2	2	2	2	8	Средний
Гюзель Д.	1	1	1	1	4	Низкий
Иван С.	1	2	1	1	5	Низкий
Даша Б.	1	1	2	1	5	Низкий
Артем М.	2	2	1	2	7	Низкий
Коля Г.	1	1	1	1	4	Низкий
Света З.	2	2	2	1	7	Низкий
Игнат М.	1	1	1	2	5	Низкий
Марина К.	2	2	2	2	8	Средний
Кирилл Ш.	1	1	1	1	4	Низкий
Настя Д.	2	2	1	1	6	Низкий
Петр В.	1	1	1	1	4	Низкий
Ольга Н.	1	2	1	1	5	Низкий
Егор С.	2	1	1	2	6	Низкий
Анна Л.	1	1	2	1	5	Низкий

Иллюстративный материал к методике «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981)

Задание 1. На какой картинке изображено, что все дети хотят заниматься?



Задание 2. На какой картинке изображено, что всем детям нравится играть вместе?



Задание 3.

На какой картинке изображено, что все дети хотят слушать сказку?

