

**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

**Трофимова Екатерина Андреевна**  
**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ  
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

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. Черенёва

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.06.26 Е.А. Черенёва

(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 Е.А. Трофимова

(фамилия, инициалы)

30.05.26 Трофимова

(дата, подпись)

Красноярск, 2026

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	10
1.1. Проблема межличностных отношений в психологии.....	10
1.2. Становление межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте.....	21
1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	30
Выводы по первой главе.....	39
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	41
2.1. Организация, методы и методики исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	41
2.2. Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	51
Выводы по второй главе.....	68
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	70
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	70
3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	78
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	93
Выводы по третьей главе.....	107

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	111
БИБЛИОГРАФИЯ.....	116
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	127

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Межличностные отношения являются частью социального мира, и выступают в качестве ведущего вида взаимодействия людей. Вне межличностных отношений становится невозможным прохождение человеком этапов развития. Находясь в социальной среде, человек взаимодействует с другими людьми, организовывая свое поведение. С ранних лет благодаря межличностному общению происходит становление личности ребенка, оно является фундаментом для его дальнейшей социализации в обществе. Многие ученые уделяют большое внимание развитию коммуникативных навыков, для успешного становления межличностных отношений.

Актуальность проблемы межличностных отношений неоспорима. Отечественные и зарубежные ученые внесли большой вклад в её изучение. В работах Б.Ф. Ломов (2004), Л.П. Буева (1978), Я.Л. Коломинский (2007), М.И. Лисина (1986), А.П. Гозова(1983), Е.Г. Дзугкоев (1999), С.Ф. Устименко (1984), Б.Г. Ананьев (1980), Л. С. Выготский (1992) и других ученых, представлены разные взгляды и подходы к изучению межличностных отношений.

Также межличностные отношения выполняют ряд важных функций, необходимых для человека. К ним относятся: контактная, информационная, побудительная, функция понимания и функция установления отношений.

В период старшего дошкольного возраста межличностное общение приобретает особую значимость. Поскольку именно в этом возрасте происходит первый опыт выстраивания межличностных отношений. У детей обнаруживается эмоциональная вовлеченность в переживания и деятельность своих сверстников. Данную проблему изучали: О.В. Гребенникова (2014), Б.С. Волков (2007), Е.О. Смирнова (2013) и другие.

Вопрос формирования гармоничных межличностных отношений у детей дошкольного возраста привлек внимание многих ведущих современных

ученых. На необходимость формирования межличностных отношений указывали многие исследователи: Р.С. Буре (1987), Я.Л. Коломинский (1984) говорят о влиянии межличностных отношений старших дошкольников на исход их совместной деятельности; Т.И. Бабаева выявляет особенности межличностных отношений в разновозрастных группах. Выделены подходы к формированию отношений дошкольников в разных видах деятельности: познавательной А.П. Усова (1967), трудовой Р.С. Буре (1987), художественной О.А. Овсянникова (2012), социально-культурной Е.А. Ильинская (2009), двигательной Н.М. Сокольникова (1984).

Важно отметить, что межличностные отношения имеют форму речевого и неречевого воздействия, что позволяет овладеть ими людям с ограниченными возможностями числе детям, имеющим речевые нарушения, для дальнейшего развития. Малоизученность межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, говорит о ее актуальности в современном мире. Л.В. Артемова (1991), Т.И. Бабаева (2011), Т.И. Ерофеева (2018) и другие авторы занималась изучением данной проблемы.

Многими учеными уделялось внимание процессу коррекции в общем, но, проблема коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями до настоящего времени нуждается доработке.

В работах И.Ю. Левченко (2000) и А.О. Дробинской (2012) были описаны основные и дополнительные принципы, для организации коррекционной работы. Организация коррекционного процесса имеет сложную структуру, Н.Ю. Борякова (2016), Т.И. Дубровина (1998) и О.С. Орлова (2004) описывают важность соблюдения последовательности этапов планирования, организации и проведения комплекса мероприятий, направленных на психологическую коррекцию.

Актуальность проблемы психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями определяется ее недостаточной разработанностью в психологической науке и

практике и требует последующего изучения.

**Проблема исследования:** заключается в изучении особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями; разработке и внедрении в практику программы психологической коррекции межличностных отношений у изучаемого контингента детского возраста.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенностями межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями являются: трудности выстраивания межличностных отношений со сверстниками, конфликтность, вспыльчивость и стремление к уединению, связанные с низким уровнем развития аффилиативных потребностей, несформированностью коммуникативных компетенций и отсутствием направленности на межличностное сплочение. Разработанная нами психологическая программа позволит нивелировать имеющиеся трудности в развитии межличностных отношений у изучаемого контингента детского возраста.

**Объект исследования:** межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

**Предмет исследования:** психологическая программа коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

**Цель исследования:** изучить особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями; теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы психологической коррекции межличностных отношений у изучаемого контингента детского возраста.

В соответствии с целью, поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить современное состояние проблемы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.
2. Выявить особенности межличностных отношений детей старшего

дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

3. Разработать психологическую программу коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями и определить ее эффективность.

**Теоретической и методологической основой** исследования стали:

– исследования по психологии общения и межличностных отношений (А.В. Брушлинский (2011), А.А. Леонтьев (2016), Б.Ф. Ломов (2004), Л.П. Буева (1978), Я.Л. Коломинский (2007), М.И. Лисина (1986), Е.Г. Дзугкоев (1999), С.Ф. Устименко (1984), Б.Г. Ананьев (1980), Л. С. Выготский (1992), С.Л. Рубинштейн (2002) и др.);

– концептуальные основы проблемы формирования межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте (Б.С. Волков (2007), Е.Ю. Кукушкина (2013), Р.Д. Лизунова (2005), Е.О. Смирнова (2013), А. Леонтьев (2016), Л.С. Выготский (1992) и др.);

– особенности развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями (А.А. Аржанова (1957), В.П. Залогина (1951), Д.В. Менджеричкая (1977), А.П. Усова (1969) и др.);

– научно–методологические подходы к коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста (В.И. Лубовский (2008), А.О. Дробинская (2005), Т.В. Розанова (1991), Л.И. Солнцева (2004), Н.Ю. Борякова (2016), Т.И. Дубровина (1998) и О.С. Орлова (2013) и др.);

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

**Методы исследования:** были определены целью, гипотезой и задачами исследования. Теоретический анализ литературных источников и систематизация научных представлений по проблеме исследования, эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на

ребёнка, беседа, наблюдение, анкетирование педагогов; экспериментальные методы – констатирующий эксперимент. В исследование включены методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы.

В процессе исследования мы использовали следующие **психодиагностические методики**: методика «Рукавички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (2002) [84, с. 76-79]; методика «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005) [33, с. 99-101]; методика «Наблюдение за детьми» по критериям Н. Ф. Комаровой (1992) [12, с. 112–117].

Также нами была реализована анкета для педагогов по выявлению особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

**Организация исследования:** экспериментальное исследование проведено на базе МБДОУ «Детский сад № 144 комбинированного вида». В эксперименте приняли участие 40 воспитанников: 20 детей из старшей группы (в возрасте 5–6 лет), 20 детей из подготовительной группы (в возрасте 6–7 лет) с диагнозом F80.9 – «общее недоразвитие речи».

#### **Этапы проведения исследования:**

*Первый этап* (сентябрь 2025 – октябрь 2025). Теоретическое изучение литературы по проблеме исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Определение современного состояния изучения проблемы исследования;

*Второй этап* (октябрь 2025 – ноябрь 2025 ). Осуществлялось знакомство с дошкольным образовательным учреждением. Изучение анамнестических и катamnестических данных воспитанников, подбор диагностического инструментария. Проведение констатирующего эксперимента с количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по изучению особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

*Третий этап* (декабрь 2025 – март 2026). Обоснование и разработка

программы психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Проведение формирующего эксперимента.

*Четвертый этап* (апрель 2026 – май 2026). Проведение контрольного эксперимента и последующий анализ его результатов. Оценка эффективности психологической программы коррекции. Формулирование общих выводов и заключения.

**Теоретическая значимость исследования:** заключалась в разработке модели исследования, параметров и индикаторов межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Полученные в процессе исследования данные позволят обобщить и систематизировать знания по проблеме изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

**Практическая значимость исследования:** состоит в выявлении особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями и разработке психологической программы по их своевременной коррекции. Предложенные направления, формы, методы психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями могут быть использованы в дальнейшем педагогами, психологами и родителями в образовательном процессе.

**Структура магистерской диссертации:** работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка (в количестве 121 источника) и 13 приложений. Работа проиллюстрирована 14 таблицами, 8 рисунками и 7 гистограммами.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

## 1.1. Проблема межличностных отношений в психологии

На сегодняшний день в психологии проблема межличностных отношений остаётся одной из самых актуальных. Одной из главных задач современное общество ставит перед собой, формирование социализированной личности, с целью формирования конструктивных межличностных отношений.

Проблеме межличностных отношений посвящено большое количество исследований отечественных и зарубежных авторов, таких как: Б.Ф. Ломов (2004), Л.П. Буюва (1978), Я.Л. Коломинский (2007), М.И. Лисина (1986), А.П. Гозова(1983), Е.Г. Дзугкоев (1999), С.Ф. Устименко (1984), Б.Г. Ананьев (1980), Л. С. Выготский (1992).

В психологии существует большое количество определений понятия «межличностных отношений». В широком смысле по Л.П. Буювой (1978), межличностные отношения представляют собой сложную систему субъективных взаимосвязей, формирующихся в ходе коммуникации и совместной деятельности людей. Их суть можно охарактеризовать как взаимное воздействие индивидов друг на друга. Этот подход сегодня признается одним из наиболее точных в научной среде. В структуру таких отношений входят установки, ожидания, стереотипы восприятия и ценностные ориентации, которые определяют способы оценки и интерпретации поведения партнеров по взаимодействию. Эти внутренние диспозиции, в свою очередь, влияют на целеполагание, содержание совместной деятельности и общий психосоциальный климат в группе.

Большое количество работ изучению межличностных отношений посвятил Я.Л. Коломинский (2007). Изучая структуру межличностных отношений, автор утверждал, что в силу ряда психологических обстоятельств человек устанавливает личные взаимоотношения, определяет свое место в системе деловых и личных отношений. Так же автор пишет, что на ранних

этапах онтогенеза внутренняя потребность в общении заставляет ребенка искать контакт со взрослыми и со сверстниками. [32, с. 63]

Работы М.И. Лисиной (2007) показали, что межличностные отношения являются не только результатом общения, но и «побудителем», предпосылкой, и стимулом, который вызывает взаимодействие. Автор глубоко изучала проблему в рамках детской психологии. Большинство классификаций и определений автор используется педагогами, психологами, преподавателями, учащимися для изучения проблемы межличностных отношений в современной психологии.

Н.В. Куница (2001) трактует межличностные отношения как совокупность субъективных переживаний, личностных смыслов и когнитивных интерпретаций, возникающих в процессе взаимодействия между людьми. В рамках предложенной ее с соавторами классификации такие отношения систематизируются по ряду критериев. Так их эмоциональная окраска может варьироваться от позитивной до негативной, либо нейтральной. Уровень осмысления позволяет выделить две категории: отношения, воспринимаемые адекватно, и те, чье понимание искажено [21, с. 92].

Зарубежные психологи по-разному трактуют феномен межличностных отношений. Согласно концепции, Р. Бейлса (2012), взаимодействие между людьми может принимать разные формы. Так, если эмоциональный фон позитивный, общение строится на основе взаимопонимания и единства взглядов. Напротив, негативные эмоции провоцируют разногласия, конфронтацию и рост напряженности в контактах. В ситуациях, когда возникает проблема, участники в первую очередь обмениваются информацией и озвучивают свои соображения. На этапе поиска решения они четко формулируют позиции и предлагают варианты выхода из сложившейся ситуации [7, с. 16].

Согласно исследованиям, Э. Холландера (2003), анализ межличностных отношений требует четкого ряда ключевых характеристик. К ним относятся: взаимная обусловленность поведения участников, влияние поведенческих

паттернов одного субъекта на действия другого, разногласия ожидания сторон относительно итогов взаимодействия, обмен личностно значимой информацией, субъективная интерпретация сложившейся ситуации, оценка значимости партнера по коммуникации, а также степень удовлетворенности достигнутыми результатами совместной деятельности [71, с. 45].

Феномен притяжения партнёров, который был сформулирован Т. Хастоном (2016), на основе которого может быть взаимодействие, выступает основой как для установки взаимодействия, так и для построения близких межличностных отношений. Контролировать общение с партнёром и его реакцию на себя позволяет высокая самооценка и уверенность в себе самого человека.

А.Ф. Лазурский (1916) ввёл понятия экзопсихики и эндопсихики. Эндопсихика – это внутренний механизм личности, который объединяет умственную одарённость характер и темперамент. Экзопсихика – отношение личности к внешним объектам и среде в целом: людям социальным группам науки и др. Учёным личность рассматривалась как биосоциальное единство. Основы выступает нервно психическое организация, отношение к внешней среде важной стороной [45, с. 86].

К.К. Платонов (1960) разрабатывал концепцию системы психологических категорий, в которой ключевое место занимало понятие – взаимодействие. Автор рассматривал межличностные отношения как частный случай взаимодействия, которое возникает в совместной деятельности. Суть подхода заключалась в том, что общение рассматривалось как осознанная взаимосвязь людей в любой человеческой общности, формирующиеся в совместной деятельности, совместном труде. По мнению автора, взаимодействие является ведущей категорией психологии, которое лежит в основе понятий «отражение» и «система».

Три вида отношений по К.К. Платонову:

1. Личностные – отражение объективных отношений, в которых человек находится с предметами и явлениями реального мира;

2. Межличностные – взаимные отношения между людьми в разных сферах жизнедеятельности и социальных общностях;

3. Отношения группы, как совокупность межличностных отношений внутри группы, которая определяется личностными особенностями её членов.

А.В. Петровский (1970) активно изучал межличностные отношения и сформулировал стратометрическую теорию межличностных отношений в группе. Ключевым положением данной теории относится то, что местные отношения в группе имеют стратифицированную структуру, где разные уровни отличаются по устойчивости и действенности.

А.В. Петровский (1979) выделил три основные страты:

1. Поверхностный уровень – эмоциональная привлекательность индивидов: групповая совместимость, взаимные симпатии, социометрический выборы;

2. Средний уровень – самоопределение личности и сплочённость группы;

3. Глубинный уровень – это групповые характеристики, которые связаны с функциями коллектива: цель, общие мотивы, работоспособность и др [75, с. 47].

Представители гуманистического направления в психологии акцентируют внимание на значимости коммуникативного взаимодействия как фундамента личностного развития. Согласно концепции, К. Роджерса (2017), эффективность межличностных связей напрямую зависит от соблюдения принципов диалога. Это предполагает искреннее выражение эмоциональных состояний, безоценочное принятие партнера, а также способность к сопереживанию и глубокому пониманию. По мнению исследователя, процесс взаимодействия с окружающими выступает своеобразным зеркалом самопознания: через контакты с другими индивидами человек получает возможность глубже осознать собственную сущность. Таким образом, межличностные отношения не просто отражают индивидуальность – они

активно формируют ее, создавая оптимальные условия для гармоничного существования личности в социуме и окружающей среде [39, с. 21].

Согласно концепции, А. Бека (2019), межличностные отношения представляют собой особую форму человеческого взаимодействия, которая возникает благодаря коммуникации. Их ключевая функция заключается не просто в передаче данных, а комплексном процессе: участники не только обмениваются информацией, но и создают ментальные образы друг друга, транслируют собственные идеи, стремятся достичь взаимопонимания, а также согласовывают личные цели и ценностные установки.

Общение выступает фундаментом любых межличностных связей и отражает базовую потребность человека как существа социального, этот процесс можно описать как серию взаимодействий, которые инициируются внутренними потребностями участников и направлены на их реализацию. Полноценное развитие личности и всех психических процессов невозможно без активного участия в межличностном взаимодействии, которое является критически важным условием жизнедеятельности человека. В психологической науке коммуникацию определяют, как многомерный процесс обмена информацией, охватывающий как познавательный, так и эмоциональный аспекты. Именно в ходе такого взаимодействия и формируются устойчивые межличностные связи.

Т. Шибутани акцентирует внимание на механизме взаимной ориентации, который играет важную роль в развитии отношений между людьми. По мнению автора, в процессе тесного взаимодействия каждый индивид выстраивает свое поведение и формирует восприятие партнера, опираясь на собственную систему ценностей. Характер общения и поведенческие стратегии в таких ситуациях напрямую зависят индивидуальных качеств и личностных особенностей участников. Специфика межличностных отношений проявляется в нескольких аспектах: существование негласных моральных и социальных рамок, регулирующих взаимодействие; необходимость осознанно нести ответственность как за собственные действия, так и за влияние, оказываемое на

партнера; взаимное воздействие друг на друга, любое действие или высказывание одного участника неизбежно отражается на другом, формируя динамику отношений [59, с. 56].

По мнению М.И. Лисиной (2003), процесс взаимоотношений со сверстниками проходит в несколько этапов [45, с. 76].

Первый этап (2–4 года) – характерен тем, что общение с партнером-сверстником, является «невидимым зеркалом», иными словами при общении ребенок видит самого себя.

Второй этап (4–6 лет) – характеризуется возникновением потребности в ситуативно-деловом сотрудничестве, где содержанием взаимоотношений становится совместная игровая деятельность.

Третий этап (6–7 лет) – общение приобретает черты внеситуативности, где складываются устойчивые избирательные предпочтения. При этом к шести годам ребенок начинает воспринимать себя как личность, вследствие чего, возникает личностное отношение к сверстникам.

Изучая структуру и формы взаимодействия межличностных отношений автор утверждала, что лишь после двух месяцев ребенок вступает во взаимодействие со взрослыми.

Для приспособления к активно развивающемуся миру, люди организуют свою деятельность взаимодействия друг с другом, что выступает исходной функцией межличностных отношений по М.И Лисиной (2003).

Категории средств межличностных отношений по М.И. Лисиной (2007):

(В данном порядке происходит появление средств межличностных отношений в онтогенезе)

1. Экспрессивно-мимические. К ним относятся, движения рук и тела, взгляд, мимика, улыбка.
2. Предметно-действенные. Используемые в целях общения локомоторные и предметные движения, а также позы.
3. Речевые. Высказывания, реплики, вопросы и ответы.

Формы общения, в контексте межличностных отношений по М.И.

Лисиной (2007): Ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная .

До первого полугодия жизни существует ситуативно-личностная форма взаимодействия. Она имеет самый короткий срок. Ее главная черта – потребность ребенка в непосредственно эмоциональном контакте со взрослыми, через который удовлетворяются потребности в «общении». Данная форма имеет тесную связь с эмоциями ребенка. В период младенчества контакт происходит при помощи экспрессивно-мимических средств. При успешном становлении формы происходит адаптация малыша.

Второй в онтогенезе появляется ситуативно-деловая форма, от 6 месяцев до 3 лет. В этом возрасте, главным мотивом к общению выступает общая деятельность, мотив определяется, как деловой. При ситуативно-деловой форме общения, ребенку по прежнему необходимы присутствие и внимание взрослого. Благодаря контакту со взрослыми происходит переход от манипулятивных действий к предметным действиям.

В дошкольном возрасте (первая половина дошкольного возраста) происходит переход к новой форме – внеситуативно-познавательную. Ведущий мотив – познавательный. Она включена в практическую и познавательную деятельность ребенка со взрослым. Ребенок ставит перед собой более сложные вопросы. Основным средством данной формы выступают речевые операции. У дошкольников появляется потребность в уважении [46, с. 66 – 98].

Высшей формой общения для дошкольника становится внеситуативно-личностная. Она проявляется в конце дошкольного возраста. В разговоре со взрослыми уже преобладают темы не о игрушках, а о мире, мире людей.

Е.Г. Дзугкоева (2000) считает, что самые интенсивные темпы развития межличностного общения происходят в подростковом возрасте. Подросток погружен в сферу общественных отношений, что вызывает перестройку его взаимоотношений с окружающими. В этот период в межличностных отношениях есть две системы:

1. Межличностные отношения со сверстниками;

## 2. Отношения со взрослыми.

Они выполняют общую функцию, помогая подростку социализироваться в обществе.

О необходимости межличностных отношений и внимании со стороны окружающих говорила и С.Ф. Устименко (1984). В подростковом возрасте ведущим фактором становится дружба и общение с товарищами в той сфере, которой находится человек [86, с. 23].

В отличие от формальных деловых взаимодействий, межличностные отношения характеризуются выраженной эмоциональной насыщенностью и экспрессивностью. Согласно теоретическим концепциям, структура таких отношений складывается из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого [60, с. 241].

1. Когнитивный компонент охватывает процессы восприятия, осмысления и интерпретации информации, которая возникает в ходе межличностного взаимодействия. Он отвечает за формирование представлений о партнере и ситуации общения.

2. Аффективный компонент отражает эмоциональный фон отношений: спектр чувств и переживаний, которые люди испытывают по отношению друг к другу. Динамика эмоциональных реакций может варьироваться от позитивных, способствующих сближению, до нейтральных и негативных, ведущих к отчуждению. На характер эмоциональных проявлений влияют как социокультурные нормы сообществ, к которым принадлежат участники общения, так и их индивидуальные особенности.

3. Поведенческий компонент проявляется через конкретные действия и модели взаимодействия. Симпатии между участниками общения обычно порождают доброжелательные формы поведения, тогда как антипатия может создавать барьеры в коммуникации. Многообразие возможных форм взаимодействия определяется сочетанием личностных установок и принятых в обществе правил и принятых в обществе правил поведения.

Существует множество различных классификаций межличностных

отношений разных авторов, в соответствии с определенными критериями, принципами систематизации (социальный, глубина отношений, функции отношений, степень формальности и другие).

Межличностные связи принято подразделять на две крупные категории: регламентированные (формальные) и стихийно складывающиеся (неформальные).

1. Регламентированные (формальные) связи представляют собой взаимодействия, чей характер и рамки заранее определены нормативными актами и зафиксированы в официальных источниках. Такие отношения строятся не на личных предпочтениях, а на установленных правилах, обязанностях и функциональных обязанностях участников.

2. Стихийно складывающиеся (неформальные) связи, напротив, формируются естественным образом в процессе общения и не подчиняются жестким предписаниям. Их суть раскрывается через личные симпатии и антипатии, взаимные оценки, уровень доверия, признание авторитета и другие эмоционально окрашенные аспекты.

В.Г.Крысько (2001), предлагает классификацию межличностных отношений, охватывающую широкий спектр взаимодействий: от поверхностного знакомства до глубокой эмоциональной привязанности (приятельские, товарищеские, дружеские, любовные, супружеские, родственные), а также включает деструктивные модели общения.

1. Среди позитивных форм межличностного общения можно выделить следующие типы:

Ближкие отношения – особый вид связи между двумя людьми, в рамках которого обе стороны осознанно подстраиваются друг под друга ради общего комфорта и ощущения стабильности. Такое взаимодействие предполагает взаимную поддержку и стремление минимизировать риски, угрожающие гармонии союза.

Дружба – долговременная избирательная связь основанная на глубокой эмоциональной привязанности. Ее ключевые черты: обоюдное доверие,

готовность прийти на помощь, искренний интерес к жизни другого человека, ожидание ответных чувств и признание особой ценности этих отношений. Дружбу отличает бескорыстность, открытость и способность понимать партнера без лишних слов.

Приятельские отношения – это легкие, поверхностные контакты, лишённые глубокой эмоциональной вовлеченности. Они отличаются доброжелательным тоном общения, но не предполагают тесной связи или серьезных обязательств.

## 2. Нейтральные модели взаимодействия («от людей»):

Аутистическая изоляция – человек сознательно минимизирует контакты с внешним миром, замыкаясь в пространстве личных переживаний. Такое поведение может быть следствием психических расстройств (например, шизофрении) либо реакцией на тяжёлые психологические травмы у психически здоровых людей.

Эмоциональная отстранённость – проявляется в пассивности по отношению к чужой беде – человек не оказывает поддержки тем, кто в ней нуждается. На подобной поведение влияют внешние обстоятельства, в том числе:

«Эффект свидетеля», когда вероятность вмешательства снижается, если рядом находятся другие люди – каждый рассчитывает, что помощь окажет кто-то другой.

Эгоцентрическая позиция – приоритет собственных интересов над нуждами окружающих. Человек действует так, чтобы удовлетворить личные потребности, не учитывая последствия для других.

Конформистская модель – выражается в склонности подстраиваться под мнение большинства, избегать конфликтов и идти на компромиссы даже в ущерб собственным убеждениям.

## 3. Негативные модели взаимодействия («против других»):

Демонстративный негативизм – поведение, которое противоречит общепринятым нормам и ожиданиям без явных причин. Действия человека

носят вызывающий характер, но не всегда имеют конкретную цель.

Чувство антипатии – устойчивое непринятие определенных групп людей или отдельных личностей. Может выливаться в дискриминацию, предвзятость, ксенофобию и другие формы социального отчуждения.

Глубокая ненависть – интенсивное и долговременное негативное переживание, направленное на объекты или явления, которые противоречат ценностям, убеждениям или интересам субъекта.

Агрессивные проявления – действия, направленные на причинение физического, морального или психологического ущерба другим людям – вплоть до полного устранения объекта агрессии.

Согласно концепции В.В. Абраменковой (2008), система человеческих отношений выстраивается на трех уровнях: эмоциональном, оценочном и семантико-линейном. Это позволяет анализировать взаимодействие людей с разных позиций – от спонтанных реакций до осознанных суждений и вербального выражения [1, с. 16].

Таким образом, многообразие подходов к изучению межличностных отношений отражает сложность этого феномена. Если обобщить основные черты, можно сформулировать следующее определение: межличностные отношения – это динамичная система взаимных переживаний и действий, возникающая в процессе общения и совместной деятельности. Их главная особенность – эмоциональная составляющая: чувства, которые испытывают люди друг к другу, задают тон взаимодействию, определяют его глубину и направленность.

Разнообразие классификаций (по степени близости, характеру эмоций, целям, общения и т.д.) лишь подтверждает, что такие отношения: всегда сопровождаются субъективными переживаниями; создают уникальную связь между участниками; зависят от индивидуального восприятия ситуации каждым из партнеров.

## **1.2. Становление межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте**

Значимость взаимодействия между детьми в формировании личности ребенка неоднократно подтверждалась в психолого-педагогической науке. Ученые подчеркивают, что регулярные социальные контакты в дошкольном возрасте критически важны: они влияют на становление эмоционально-волевых качеств, помогают осваивать нормы группового поведения и накапливать опыт коммуникации.

Первые шаги в изучении этой тематики связаны с трудами Н.К. Крупской (1901) и А.С. Макаренко (1993). Во второй половине 20 века научный интерес к вопросу заметно вырос: появились работы, детально анализирующие динамику отношений в детских коллективах. Среди исследователей этого периода – А.А. Аржанова (1957), В.П. Залогина (1951), Д.В. Менджеричская (1977), А.П. Усова (1969) и другие. Их выводы показали: взаимодействие дошкольников это не просто случайные контакты, а особый вид активности, где ключевую роль играет игровая деятельность, через которую проявляются реальные связи между детьми.

Проблематика межличностных отношений освещена в трудах более широкого круга специалистов – как отечественных, так и зарубежных. К их числу относятся Л.С. Выготский (1991), В.В. Давыдов (1992), А.К. Дусавицкий (1998), Л.В. Занков (1980), Я.Л. Коломинский (1990), Р.С. Буре (1979), В.В. Репин (1988), В.В. Рубцов (1989), Д.Б. Эльконин (1974) и многие другие. Работы этих авторов раскрывают многогранность детского общения и его влияние на личностное развитие.

Базовые теоретические положения о взаимодействии старших дошкольников сформированы в исследованиях А.М. Пригожина (1983), М.И. Лисиной (2007), В.В. Абраменковой (1999), Г.М. Андреевой (2003), И.В. Дубровиной (2010). Ученые сходятся во мнении: среда коллектива и характер связей со сверстниками напрямую определяют траекторию

становления личности. Отсюда следует важный практический вывод: чтобы у детей складывались здоровые взаимоотношения, необходимо целенаправленно формировать в группе атмосферу доверия и взаимопонимания.

Вопросы генезиса межличностных отношений и способов разрешения конфликтов изучали такие исследователи как, Б.Ф. Ломов (1984), В.М. Мясищев (1961), А.В. Мудрик (1984). Они рассматривали общение как основу для развития связи между людьми и анализировали механизмы преодоления разногласий в детском коллективе.

В дошкольной педагогике межличностные отношения детей изучаются в разных аспектах. Р.С. Буре (1987), Я.Л. Коломинский (1990) говорят о влиянии межличностных отношений старших дошкольников на исход их совместной деятельности; Т.И. Бабаева (2010) выявляет особенности межличностных отношений в разновозрастных группах. Выделены подходы к формированию отношений дошкольников в разных видах деятельности: познавательной по А.П. Усовой (1967), трудовой в работах Р.С. Буре (1987), художественной по О.А. Овсянниковой (2015), социально-культурной по Е.А. Ильинской (2008) и двигательной по М.Н. Сокольниковой (2017).

Важными являются исследования Т.А. Репиной (1988) и А.А. Рояк (1988), которые изучали особенности взаимоотношений старших дошкольников в игре. Их исследование было посвящено изучению совместной деятельности детей дошкольного возраста и ее влияние на взаимоотношения детей. [65, с. 11]

Научные исследования А.И. Аржановой и Р.И. Ибрагимовой (2017), выявили значимую корреляцию между характером и межличностного общения дошкольников и становлением их нравственных ориентиров. В свою очередь, исследование Л.В. Артемовой (1989) позволило детально описать структуру взаимоотношений в старшем дошкольном возрасте, в частности, раскрыть природу связей и взаимозависимостей, формирующихся в ходе повседневного взаимодействия [6, с. 23].

Вопросы функционирования детского коллектива активно разрабатываются современными исследователями. Так, О.В. Гребенникова

(2009), Б.С. Волков (2005) и Е.О. Смирнова (2012) фокусируются на механизмах формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения. Группу детского сада можно назвать местом для длительного пребывания детей, где дети живут по общим правилам и закономерностям. Авторы рассматривают механизмы формирования связей в детских коллективах. Уровень сформированности межличностных отношений оказывает свое влияние на личностное развитие ребёнка, уровень сформированности коммуникативных навыков и компетенций, развитие и уровень самооценки, овладение социальными нормами и ролями.

Т.А. Репина (2003) рассматривает межличностные отношения как многообразные и относительно устойчивую систему эмоциональных связей. Система отношений может выражаться в нескольких формах:

1. Общение – сама речь ребёнка к данному возрасту становится более связанной и развёрнутой. Общение приобретает целенаправленность и содержательность.

2. Совместная деятельность – ведущей формой старшем дошкольном возрасте является сюжетно ролевая игра. Дети учатся договариваться, распределять роли и согласовывать действия.

3. Взаимооценки – да нам возрасту дети начинают сравнивать себя с другими, оценивать свои поступки и поступки сверстников, формировать мнение о других.

4. Избирательные переживания – у старших дошкольников появляются симпатии и антипатии, дружба, ревность, сопереживание. У детей происходит становление осознанного эмоционального реагирования.

На взаимоотношения в коллективе старших дошкольников могут оказывать влияние следующие факторы: осознанный выбор партнёров для игр, способность к сотрудничеству и компромиссам, развитие эмпатии. Личностные особенности ребёнка также оказывают влияние на отношения. Также автор отвечает важность педагогического воздействия, умение педагога организовать

совместных деятельность детей, создание доброжелательной атмосферы, разрешении конфликтов, выявления и поддержка изолированных детей [63, с. 54 – 59].

Л.И. Божович (1968) в работе «личность и её формирования в детском возрасте» рассматривала меняющиеся характер взаимоотношений между детьми и выделяла ключевые факторы, влияющие на их формирования. По мнению автора, установления дружеских межличностных отношений на начальных этапах зависит от внешних обстоятельств, географическая близость – долговременная совместное пребывание в одном пространстве позволяющее детям начать общение и взаимодействия силу объективных условий. Совместная деятельность, в условиях которой формируются взаимоотношения, умение сотрудничать, координация своих действий – создает основу для межличностного сближения. Однако автор отмечает, что по окончании совместной деятельности сформированные на её основе взаимоотношения заканчиваются. Прекращение взаимоотношений связывается с тем, что они были обусловлены внешними обстоятельствами, а не внутренними эмоциональными связями [11, с. 13].

Е.О. Смирнова (2012) рассматривает межличностное общение со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста как содержательную деятельность, удовлетворяющую разнообразные потребности ребёнка. В период старшего дошкольного возраста межличностные отношения в детском коллективе проходят определённые этапы развития и переход от непосредственных форм к опосредованным. Дети используют широкий спектр способов взаимодействия что свидетельствует о разнообразии коммуникативных действий; общение со сверстниками эмоционально окрашено, что свидетельствует о эмоциональной насыщенности; взаимодействие со сверстниками менее формализованы, чем со взрослыми; у детей появляется потребность в признании и уважение со стороны сверстников, что может являться мотивом для общения, но в то же время приводит к конфликтным ситуациям. Автор отмечает, что опосредованные формы

отношений у старших дошкольников связаны с использованием внешних средств, таких как организованные совместные деятельность, для которой требуется общее и координации действий, и внутренними средствами которым можно отнести смысловые установки, понимание целей взаимодействия, способность к эмпатии и рефлексии [79, с 187 – 197].

В дошкольном возрасте дети проявляют особую тягу к общению со сверстниками, они объединяются с своеобразные мини-сообщества, где учатся выстраивать связи и осваивать азы социального взаимодействия. По мнению В.С. Мухиной (1973), общение с ровесниками создает благоприятные условия для совместного изучения окружающего мира и развития коммуникативных навыков среди детей одного возраста [60, с. 345].

Стремление к активному взаимодействию со сверстниками закладывает основу для формирования коллективных отношений: ребята учатся координировать свои действия, находить справедливые решения в спорных ситуациях и накапливать нравственный опыт.

Особенности общения старших дошкольников со сверстников детально изучены исследователями. С.С. Бычкова (1993) отмечает двойственную природу таких отношений: с одной стороны, они отличаются спонтанностью, с другой – могут быть инертными и подчиняться устоявшимся шаблонам поведения [4, с. 11].

Е.О. Смирнова (2012) и В.М. Холмогорова (2010) выделяют несколько типов отношения дошкольников к сверстникам [25, с. 26]. К ним относятся: пассивно-положительное; эгоистичное; конкурентное; личностное; нестабильное.

У старших дошкольников с нарушениями речи наблюдается заметная эволюция в восприятии своих сверстников: ребенок начинает видеть в партнере по общению не просто участника игры, а полноценную личность. Это приводит к росту интереса к поведению сверстника и реакциям ровесников.

Согласно исследованиям Е.О. Смирновой (2012), у таких детей в старшем дошкольном возрасте увеличивается число просоциальных поступков;

появляется включенность в деятельность и переживания сверстников; укрепляется стремление к взаимопомощи и поддержке. Эти изменения связаны с постепенным усвоением морально-нравственных норм в процессе общения. Зачастую действия дошкольников сопровождаются позитивными эмоциями и направлены на поддержку ровесников, ребята демонстрируют отзывчивость, дружелюбие и готовность прийти на помощь [19, с. 34].

И.В. Зотова (2014) считает наиболее распространённым подходом к анализу межличностных отношений в дошкольном возрасте социометрический метод. В его рамках отношения рассматриваются как система избирательных предпочтений внутри группы: одни дети вызывают симпатию большинства, другие остаются в стороне. Т.И. Бабаева (2008) подчеркивает: устойчивое положение ребенка в коллективе – ключевой фактор для развития прочных дружеских связей [23, с. 52].

Внутри детского коллектива естественным образом складывается иерархия: лидеры, пользующиеся авторитетом; предпочитаемые дети, часто выбираемые для игр; отвергнутые, исключенные из большинства активностей<sup>4</sup> изолированные, практически не замечаемые группой.

Не все дошкольники занимают высокие позиции в групповой иерархии, и это отражается на характере их взаимоотношений со сверстниками. Одни ребята легко включаются в совместные игры, другие сталкиваются с трудностями: малообщительные дети часто остаются в стороне и с трудом вливаются в коллектив; некоторые проявляют открытую конфликтность, провоцируя напряженность в общении.

В коллективе старших дошкольников важное значение имеет социометрический статус ребёнка в группе сверстников. Распределение детей по статусным категориям в группах детского сада оказывает свое влияние на социально нравственное развитие, эмоциональное состояние, формирование личности ребёнка. Психологическое состояние личности и успех в деятельности напрямую зависят от статуса и положения ребёнка в группе. Высокий статус может способствовать активности, жизнерадостности,

уверенности. Дети имеющие такой статус чаще всего имеют постоянную игровую группу, что способствует развитию навыков сотрудничества. Низкий метрический статус может быть связан с социальной пассивностью, неуверенностью, агрессивностью. Такие дети часто испытывают негативные эмоции, склонны к проявлению эффективных реакций. Таких детей относят к группам риска по неврозам, эмоциональным нарушениям личности, объективному поведению. У них формируются неадекватные самооценка, трудности в общении и выстраивание коммуникации.

Согласно результатам научных работ ряда специалистов, положение ребенка в коллективе сверстников не является статичным и может трансформироваться под воздействием разнообразных обстоятельств. Так, исследования Р.А. Иванковой (1984), Р.Л. Кричевского (1993) и Т.А. Репиной (1988) демонстрируют, что даже дети с невысоким социометрическим статусом способны улучшить свою позицию в группе. Ключевую роль здесь может сыграть поддержка педагога: если воспитатель дает позитивную обратную связь и создает ситуации, в которых ребенок может проявить свои сильные стороны, это помогает ему заслужить признание окружающих [18, с. 31].

Прочные позитивные связи с ровесниками играют значимую роль в развитии личности дошкольника. Благодаря им у ребенка возникает ощущение причастности к коллективу, чувство единства с группой. Это напрямую влияет на его эмоциональное состояние: способствует формированию здоровой самооценки, повышает уверенность в своих силах. Напротив, конфликты и напряженность в общении со сверстниками вызывают у детей сильный стресс. Подобное психологическое напряжение требует выхода – и зачастую проявляется либо в агрессивном поведении, либо в развитии комплексов, снижении самооценки и формировании негативных черт характера.

Д.И. Фельдштейн (1997) обращает внимание на тревожные тенденции в современной детской среде. По его наблюдениям, в отношениях между детьми все чаще наблюдается упрощение ценностных ориентиров, рост проявлений грубости, жестокости и открытой агрессии. За этими внешними симптомами

скрываются глубокие внутренние проблемы: ощущение одиночества, неуверенность в себе, страх. К ним нередко добавляются такие черты как инфантильность, эгоцентризм и отсутствие устойчивых духовных ориентиров [61, с. 14].

Специалисты в области психологии и педагогики подчеркивают: характер взаимодействия дошкольников со сверстниками закладывает фундамент их дальнейшего личностного становления и развития социально важных качеств. Например, Б.Г. Ананьев (1980) и В.Н. Мясищев (1995) отмечают четкую взаимосвязь, доброжелательная атмосфера в группе способствует воспитанию в детях чуткости и доброжелательности, тогда как конфликты и отчуждение провоцируют развитие негативных черт – враждебности, черствости, социальной изоляции. При этом особенности поведения и модели общения, сформированные в дошкольном возрасте, нередко закрепляются надолго и впоследствии требуют значительных усилий для коррекции [2, с. 312].

В старшем дошкольном возрасте происходят значительные изменения восприятия сверстника и характере взаимодействия с ним. Переход от предметного к личностному восприятию – ровесник становится для ребёнка не просто партнёром по игре, а целостной личностью. Дети начинают учитывать интересы, настроения и желания сверстников, что способствует формированию более глубоких межличностных отношений. Старшим дошкольным возрастом ребёнок учится понимать и принимает точку зрения другого что облегчает координацию действий в совместной деятельности. К 6–7 годам дети способны к безоценочно эмоциональной вовлеченности в действие сверстника что свидетельствует о восприятии его как целостной личности. Основы для дружеских отношений в старшем дошкольном возрасте становятся сопереживания и стремление помочь другому, т.е. появление просоциальных мотивов. К данному возрасту у детей происходит формирование самооценки и самосознания, его опыт общения со сверстниками влияет на развитие представлений о себе, самооценку, отношение к миру.

Факторы, влияющие на межличностные отношения в старшем

дошкольном возрасте:

1. Личностные качества ребёнка. К старшему дошкольному возрасту приобретает значения оценка личностных качеств, таких как самостоятельность, уверенность, честность, и т.д. Одним из основных мотивов выборе партнёра для общения и совместной деятельности становятся положительные черты.

2. Статус в группе. В группе старших дошкольников происходит формирование социальной структуры. На развитие и эмоциональное самочувствие ребёнка в группе влияет его положение.

3. Семья. Основой для построения межличностных отношений можно назвать эмоциональный климат в семье и характер отношений ребёнка с родителями. Отсутствие поддержки, недостаток любви, гиперконтроль могут привести к неадекватной самооценки, агрессивности, стремлению к уединению.

4. Педагогическая воздействие. Организованная, к примеру, в условиях детского сада деятельность может влиять на структуру межличностных отношений. Педагог способствует формированию позитивного климата в группе.

5. Когнитивные способности. Развитие произвольности познавательных процессов, таких как внимание, память, мышление – позволяет детям глубже понимать других людей и регулировать свое поведение.

Таким образом, межличностные отношения в старшем дошкольном возрасте детей с нарушениями речи – значимая сторона воспитательного процесса, играющие важную роль в личностном развитии ребенка. Старшие дошкольники активно выстраивают взаимоотношения со своими сверстниками, включаются в совместную деятельность. Однако, складывающиеся отношения между дошкольниками определяются социометрическим статусом и положением ребенка в группе. Ввиду имеющихся нарушений речи, дети данного возраста могут иметь трудности в овладении навыками коммуникации со сверстниками и взрослыми. Часто дети, имеющие речевые нарушения не имеют сформированных навыков самоконтроля и пренебрегают социальными

нормами, что обусловлено несформированностью эмоционально-волевой сферы. Но данный возраст является сенситивным для формирования данных навыков коммуникации и восполнению дефицитов.

### **1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

Вопросы формирования межличностных связей у детей в старшем дошкольном возрасте привлекали внимание широкого круга ученых, каждый из которых акцентировал внимание на отдельном аспекте этой многогранной темы. Так, О.М. Гостюхина (1987) изучала становление принципов справедливости в общении дошкольников, а Т.И. Бабаева (2008) и Т.И. Ерофеева (2001) сосредоточились на изучении развития доброжелательности в детских взаимоотношениях. Отдельные исследования были посвящены специфике дружеских связей: этой темой занимались А.И. Аржанова (2019) и Т.А. Маркова (2005). Проявления отзывчивости и старших дошкольников анализировала М.В. Воробьева (1980), а П.А. Цуканова (2015) исследовала основы гуманного поведения в этом возрасте.

Ученые выявляли педагогические условия, способствующие развитию доброжелательных отношений (Т.И. Ерофеева (2001), Р.А. Иванкова (2005), Н.П. Флегантова (2001)), а также изучали влияние взрослых на становление дружеских связей у детей (Л.Н. Башлакова (2007), Д.Р. Цанова (2009)).

Современные исследования указывают на рост числа детей, имеющих разнообразные по своим проявлениям и степени тяжести отклонения в формировании и развитии речи наиболее часто встречающимся нарушением является общее недоразвитие речи. Среди детей, посещающих логопедические занятия в нашем Центре, они составляют примерно 70% от общего количества.

Научные исследования в сфере логопедии и психологии убедительно демонстрируют наличие существенной взаимосвязи между речевым развитием

и различными аспектами психологического функционирования личности — включая когнитивные процессы, черты характера и модели поведения. Этот тезис нашел подтверждение в работах таких ученых, как А.Р. Лурия (1956) и Т.А. Власова (1965).

Для дошкольников с речевыми нарушениями предусмотрена специализированная логопедическая поддержка, реализуемая в профильных дошкольных учреждениях или отдельных группах. Программа коррекции охватывает: становление правильного звукопроизношения; совершенствование способности различать фонемы; формирование умений анализировать и синтезировать звуковые компонент речи.

Кроме того, коррекционный процесс включает расширение кругозора, обогащение словарного запаса и обработку коммуникативных навыков, соответствующих возрастным нормам. Данный подход отражен в трудах Т.В. Волосовец (2015), Г.А. Каше (2005), Т.В. Тумановой (2009), Т.Б. Филичевой (2009) и Г.В. Чиркиной (2009). Работа над корректным произношением служит основой для решения целого ряда сопутствующих образовательных и развивающих задач.

— развитие внимания к морфологическому составу слов, изменению слов и их сочетаний в предложениях;

— воспитание у детей умения правильно составлять простые распространенные и сложные предложения, употреблять разные конструкции предложений в связной речи;

— развитие связной речи, работа над рассказом, пересказом с постановкой какой-либо коррекционной задачи;

— развитие словаря детей путем привлечения внимания к способам словообразования, к эмоционально-оценочному значению слов;

— развитие произвольного внимания.

В 1950 – 1960-х годах Р.Е. Левина и ее коллеги из научно-исследовательского института впервые разработали базу для понимания группы речевых нарушений, известную как общее недоразвитие речи (ОНР), с

выделением трех уровней тяжести (I, II, III) [41, с. 25]. Глубокий анализ структуры этого расстройства, выявление его первопричин и оценка соотношений первичных и вторичных отклонений стали критически важными для создания действенных методик коррекции речевых навыков у детей. Кроме того, такое понимание позволило минимизировать риски трудностей в процессе дошкольного образования [30, с. 12].

Исследования О.Н. Усановой (2010) и Т.Н. Синяковой (2010) показали неоднородность интеллектуальных показателей у детей с общим недоразвитием речи:

- У 63% испытуемых уровень невербального интеллекта находится у нижней границы нормы;
- У 27% показатели соответствовали стандартным значениям;
- У 9% незначительные интеллектуальные трудности не имели прямой связи с речевыми проблемами [14, с. 32].

Несмотря на наличие базовых способностей к освоению мыслительных операций, соответствующих возрастным нормам, такие дети испытывают отставание в развитии: частично – в сфере наглядно-образного мышления, и в полной мере – в области словесно-логического. Без целенаправленной коррекционной работы им сложно осваивать когнитивные навыки: анализировать информацию, объединять ее в целостные структуры, сопоставлять объекты и делать обобщающие выводы.

Согласно положениям, сформулированным Р.Е. Левиной (1968), Т.Б. Филичевой (1995), Г.В. Чиркиной (2003) и другими специалистами, ОНР представляет собой комплексное нарушение речевой деятельности. Это расстройство затрагивает все компоненты речевой системы у детей с сохранным слухом и интеллектом, как фонетико-артикуляционный, так и семантико-грамматический аспект [26; 56; 57].

Клиническая неоднородность детей с общим недоразвитием речи (ОНР) обуславливает необходимость их дифференциации на три отдельные группы:

– ОНР неосложненного типа. В эту категорию входят дети с незначительными признаками мозговой дисфункции. Характерные особенности могут включать: нарушения регуляции мышечного тонуса сложности в выполнении точных моторных действий; незрелость эмоционально-волевых реакций.

– ОНР осложненного типа. Сюда относят детей, у которых речевые проблемы сочетаются с сопутствующими неврологическими и психопатологическими состояниями. Типичные проявления: гидроцефальный синдром; судорожные реакции; гипердинамические нарушения.

– Грубая форма недоразвития речи. Наблюдается у детей с органическими поражениями речевых зон мозга. Ярким примером служит моторная алалия.

Социальные контакты старших дошкольников с речевыми трудностями складываются как система избирательного взаимодействия. В основе таких отношений лежат эмпатические способности: умение понимать эмоциональное состояние другого человека и откликаться на него сопереживанием.

Ключевым условием формирования позитивных межличностных отношений у таких детей выступает осмысление концепции дружбы. Согласно исследованиям С. А. Козловой (1998), И. С. Кон (2004), дружба трактуется как устойчивое эмоциональное чувство, которое отражает содержательные связи между детьми и проявляется в избирательной эмоциональной привязанности [16, с. 23].

Как отмечают ряд ученых, включая Л.В. Артемову (1991) и Т.И. Ерофееву (1994), именно доброжелательные отношения играют главную роль в развитии старших дошкольников с нарушениями речи. Они становятся важным фактором социализации и личностного роста ребенка [7, с. 56].

Для детей с речевыми патологиями процесс общения сопряжен с существенными трудностями. У старших дошкольников с подобными нарушениями часто выделяют:

– склонность к негативным речевым реакциям,

- сниженную потребность в общении,
- неадекватные вербальные и поведенческие ответы на внешние стимулы,
- трудности в использовании как словесных, так и невербальных способов взаимодействия [3, с. 43].

Т.И. Ерофеева (1994) подчёркивает, что доброжелательность служит фундаментом взаимодействия детей старшего дошкольного возраста, особенно тех, кто имеет речевые трудности. В рамках такого подхода ключевыми элементами выступают: способность находить общий язык коллективной деятельности с учетом потребностей окружающих; готовность прийти на помощь в сложных ситуациях; умение разрешать споры и конфликты на справедливой основе; эмпатия и способность предугадывать последствия своих действий для других; искренность в общении со сверстниками; проявление заботы и внимания к окружающим [13, с. 21].

Л.В. Артемова (1991) акцентирует внимание на трех аспектах доброжелательных отношений – нравственном, эмоциональном и интеллектуальном. По ее мнению, дети избирательно выстраивают связи и выражают дружеские чувства через конкретные поступки и модели поведения [19, с. 30].

Г.П. Лаврентьева (1988) отмечает, что доброжелательное взаимодействие дошкольников проявляется через способность сопереживать сверстникам. Это выражается в отзывчивости, доброте и приветливом отношении к окружающим [18, с. 42].

Т.И. Бабаева (2011) рассматривает доброжелательность как интерес детей друг к другу: приветливое общение, готовность разделить эмоции (как радость, так и огорчение), а также оказать поддержку. Автор подчеркивает: прочные дружеские связи формируются лишь при условии, что ребенок чувствует себя комфортно и уверенно в коллективе [6, с. 39].

М.Н. Сокольникова (1999) определяет доброжелательные отношения как взаимодействие с позитивной эмоциональной окраской. В таком контексте

ребенок демонстрирует способность к сопереживанию, готовность помочь и включиться в совместную деятельность [30, с. 13].

Е.О. Смирнова (2012) и Т.В. Лаврентьева (2013) выделяют старший дошкольный возраст, как период пика развития доброжелательности. Например,

- Дети 5 – 6 лет активно наблюдают за друзьями и стремятся им помочь, порой даже вопреки мнению взрослых;

- В возрасте 4 – 5 лет дошкольники чаще критикуют действия сверстников, тогда как в 6 – 7 лет они начинают объединяться для совместных действий [78, с. 54–57].

Мотивы, побуждающие дошкольников выстраивать отношения со сверстниками, меняются с возрастом: младшие дошкольник обычно не могут объяснить, почему дружат с кем-то, и выбирают друзей спонтанно, без каких-либо требований. В среднем дошкольном возрасте дети уже осознанно подходят к выбору друзей, отделяя личные связи от групповых взаимодействий и выделяя тех, с кем предпочитают играть. Старшие дошкольники не только осознанно выбирают круг общения, но и могут аргументированно объяснить свой выбор. При этом в качестве критериев дружбы они чаще всего называют поступки сверстников и их морально-нравственные качества.

Е.Ф. Субботский (2005) отмечает, что у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями происходит постепенное осознание ребенком нравственных ценностей, появляется чувство долга, понимание смысла нравственной нормы, осознание ее объективной необходимости для регуляции взаимоотношений между людьми [58, с. 118–122].

А.В. Запорожец (1986) отмечал, что в старшем дошкольном возрасте дети с нарушениями речи моральные переживания достигают достаточно высокой степени сформированности в процессе выполнения, предъявляемых детям, нравственных требований. Развиваются чувства удовлетворения, радости, доброжелательности.

Исследованием межличностных отношений на разных этапах онтогенеза занимались: Г.М. Андреева (2003), Т.И. Бабаева (2010), И.В. Дубровина (2010), М.И. Лисина (2007). Многие авторы выделяют старший дошкольный возраст, как основной период формирования межличностных отношений. У детей формируется личность и самооценка, развивается эмпатия, закладываются основы общения, возникают новые формы взаимодействия [5].

Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова (2026) уделяли внимание изучению особенностей детских отношений. Согласно авторам, что отношения строятся не только за счет общения, но и его побудителей (предпосылок) к нему. Формирование избирательных предпочтений между сверстниками, потребность в признании и уважении, и сотрудничество становятся основой для межличностного взаимодействия [3].

И.В. Барабанова (2012), В.С. Волков (2010), А.А. Иванова (2016) рассматривали особенности общения детей с речевыми нарушениями со сверстниками. По мнению авторов, трудности межличностного взаимодействия обусловлены несформированностью коммуникативных компетенций, отсутствием направленности на межличностное сплочение, стеснительностью, замкнутостью, конфликтностью и вспыльчивостью.

Проблеме изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями уделяли внимание Т.А. Власова (1965) и А.Р.Лурия (1956). Авторы указывают на тесную взаимосвязь речевого развития и познавательной, личностной, поведенческой сфер. Речевые нарушения, в большинстве случаев, приводят к снижению уровня саморегуляции действий – экспансивности (импульсивности), что значительно затрудняет выстраивание доброжелательной коммуникации, но является компенсаторной стратегией [2].

Вопросами социальной адаптации детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями занимались В.С. Волков, Н.В. Волкова (2008). Ученые внесли значимый вклад в развитие логопсихологии. По мнению авторов, трудности коммуникации у детей с речевыми нарушениями вызваны

социальными и психологическими барьерами. Такие дети имеют низкий социометрический статус, трудности в интерпретации вербальных и невербальных сигналов, отсутствие инициативы в общении. Причинами данных нарушений могут являться: гиперопека, недостаточная речевая практика и нарушения нейропсихологических механизмов.

М.А. Жукова, В.А. Манасевич (2022) в своих исследованиях сделали выводы о том, что речевые нарушения связаны с дефицитом работы нейрокогнитивных систем. Авторы указывают, что нарушения речи в старшем дошкольном возрасте могут создавать трудности в социальной адаптации и интеграции в новую среду социального взаимодействия. У детей наблюдаются: затруднения в подавлении импульсивных реакций, нарушения обработки социальных сигналов, сложности с пониманием и принятием правил.

Д. Бишоп (2021), связывает трудности коммуникации у старших дошкольников с имеющимися речевыми нарушениями. Среди особенностей выделяются, повышенная тревожность при построении коммуникации, избегание общения. Автор указывает на необходимость использования различных подходов при коррекции социальных навыков.

В ДОУ формирование межличностных отношений дошкольников ведется в рамках социально-нравственного воспитания, которое предполагает целенаправленное воздействие на детей с целью приучения их к морально-нравственным канонам общества (В.Т. Нечаева (1983), В. И. Логинова (1079), С. А. Козлова (2007) и др.) [27, с. 24].

ФГОС ДО выдвинул следующие задачи в формировании межличностных отношений дошкольников: воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми; привычку сообща играть, трудиться, заниматься; стремление радовать старших хорошими поступками; умение самостоятельно находить общие интересные занятия; воспитывать уважительное отношение к окружающим; учить заботиться о младших, помогать им, защищать тех, кто слабее. Формировать такие качества, как сочувствие, отзывчивость; воспитывать скромность, умение проявлять заботу об окружающих, с благодарностью

относиться к помощи и знакам внимания; формировать умение оценивать свои поступки и поступки сверстников [18, с. 187].

В старшем дошкольном возрасте для детей с речевыми нарушениями создаются максимально благоприятные условия для формирования доброжелательных межличностных отношений. Это связано, во-первых, с тем, что внеситуативно-познавательная форма общения с взрослым сменяется на внеситуативно-личностную, содержанием которой является мир людей; во-вторых, старший дошкольник отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям, он впитывает в себя все способы человеческого взаимоотношения, поведения, общения; в-третьих, у старших дошкольников с нарушениями речи появляются элементарные самостоятельные обобщения и желание быть хорошим, совершать добрые поступки.

Современные исследования указывают на важность своевременного распознавания проблемы и выбора комплексного подхода при реализации коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Наиболее эффективными методами психологической коррекции в дошкольном возрасте считаются игровые и социально-ролевые, имеющие функцию развития навыков межличностного взаимодействия.

Недостаточная разработанность проблемы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в современной психологической науке и практике, требует обобщения и систематизации знаний, а также системного подхода к ее изучению. Понимание причин и факторов, особенностей и возможных последствий данной проблемы поможет разработать стратегии профилактики и коррекции.

Таким образом, доброжелательные отношения в группе старших дошкольников с речевыми нарушениями – это такие избирательные отношения, где дети должны учиться проявлять к сверстникам доброжелательность, дружелюбие, гуманность, сопереживание, взаимопомощь, заботу. Именно старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования сотруднических межличностных отношений.

## Выводы по первой главе

1. Межличностные отношения являются неотъемлемой частью социального мира. Первые проявления коммуникация появляются у ребенка еще в период новорожденности. Они имеют сложную структуру и этапы становления в определенные возрастные периоды.

2. Множество исследований было посвящено проблеме межличностных отношений, в особенности авторы обращали свое внимание на становление межличностных отношений, на различных этапах онтогенеза начиная с рождения ребенка.

3. В современном мире, ученые продолжают исследовать межличностные отношения. Изучение данной проблемы происходит в соответствии и учетом современных технологий, принимая во внимание уже имеющиеся знания.

4. С разных точек зрения исследователи рассматривают межличностные отношения. В зависимости от определенных критериев можно увидеть классификации межличностных отношений. К основным критериям можно отнести, социальный критерий, глубина отношений, функции отношений, степень формальности и другие.

5. Период старшего дошкольного возраста является очень важным, в становлении межличностных отношений. Дети, находясь в группе детского сада, устанавливая их со сверстниками и взрослыми (воспитателями), в игровой, познавательной и других видах деятельности, свойственным, данному возрастному периоду.

6. В старшем дошкольном возрасте для детей с речевыми нарушениями создаются благоприятные условия для формирования доброжелательных межличностных отношений

7. Межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями практически не отличаются от межличностных отношений детей того же возраста, не имеющих речевых патологий.

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

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

### **2.1. Организация, методы и методики исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Исследование межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №144 комбинированного вида». В качестве экспериментальной площадки учреждение было выбрано на следующих основаниях:

1. Детский сад является садом комбинированного вида, и имеет специализированные логопедические группы. На момент исследования насчитывалось две логопедические группы детей старшего дошкольного возраста, что соответствовало требованиям, для создания экспериментальных групп.

2. Формирование (специализированных) логопедических групп проводится исключительно на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

3. Готовность к плодотворному сотрудничеству и заинтересованное отношение к экспериментальной работе педагогического состава и администрации ДОУ.

Для проведения экспериментальных исследований было задействовано 40 воспитанников логопедических групп ДОУ: 20 воспитанников из первой группы в возрасте 5–6 лет, 20 воспитанников из второй дополнительной группы в возрасте 6–7 лет, с диагнозом F80.9 (не осложнённый вариант общего недоразвития речи).

Каждое исследование проводилось индивидуально в первой половине

дня. Диагностика каждого испытуемого проводилась за три встречи длительностью 10 минут. При интерпретации и анализе полученных данных нормативные критерии к каждой диагностической методике являлись опорным инструментарием.

Для реализации экспериментального исследования были определены следующие критерии комплектование экспериментальной выборки:

1. Схожесть возрастных показателей (все испытуемые первой группы в возрасте 5–6 лет, все испытуемые второй дополнительной группы в возрасте 6–7 лет).
2. Все испытуемые принимающие участие в исследовании имели диагноз F80.9 — речевые нарушения;
3. Согласие родителя (законного представителя) на проведение психолого-педагогической диагностики;
4. Нахождение в одном дошкольном учреждении (участие воспитанников МБДОУ №144 комбинированного вида);

Экспериментальное изучение особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. подготовительный;
2. экспериментальный;
3. заключительный.

В результате проведенного анализа, нами была разработана модель изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Разработанная модель включает в себя три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Указанные компоненты включают в себя параметры, совокупный анализ которых позволит оценить уровень сформированности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями (рисунок 1).

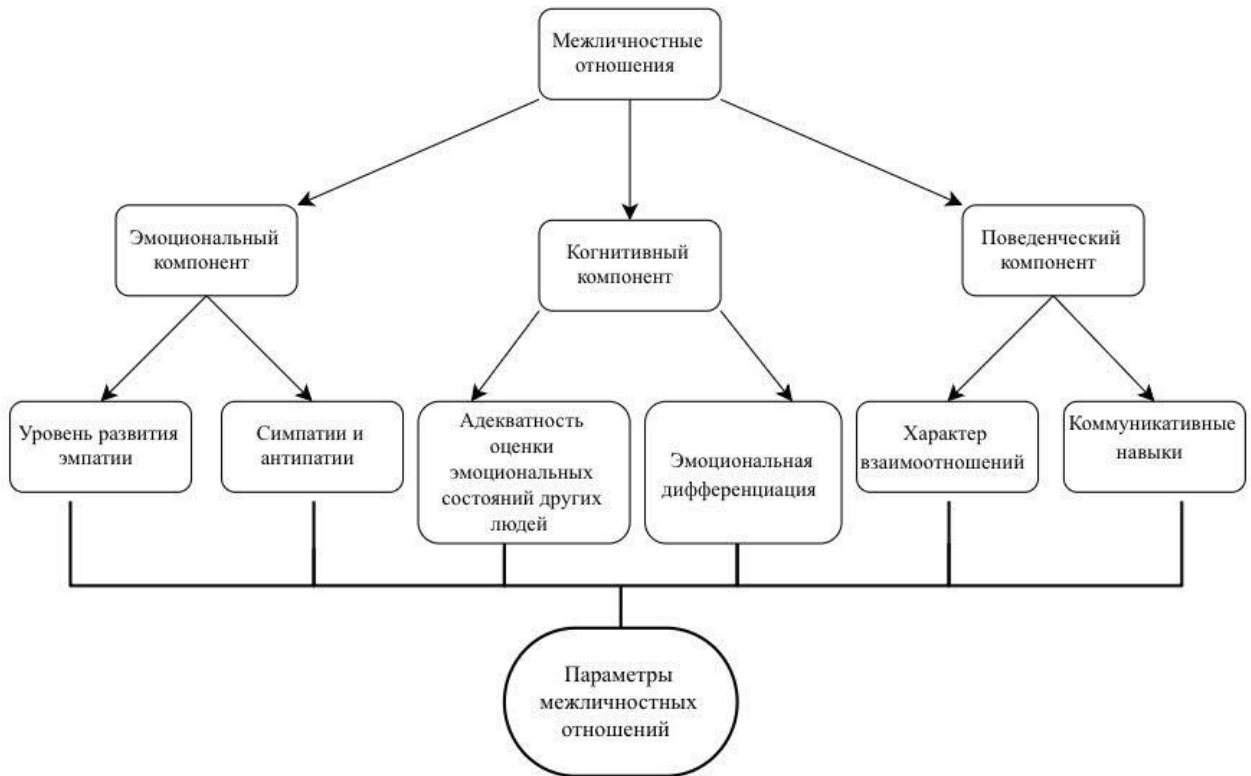


Рисунок 1. Модель изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

В результате проведённого теоретического исследования нами была разработана модель исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. При разработке данной модели был проведён анализ литературы отечественных и зарубежных авторов.

Разработанная нами модель исследования состоит из трёх основных компонентов, которые, на наш взгляд, позволяют объективно оценить сформированность межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Когнитивный компонент подразумевает способность человека к децентрации и осознание эмоций и мотивов других людей. Данный компонент в контексте нашей работы связан с представлениями старших дошкольников о других людях, способностью понимать и воспринимать индивидуальные и психологические особенности. Также в рамках данного компонента рассматривается восприятие детьми других людей, понимание эмоционального состояния человека и решения проблемных

ситуаций.

Эмоциональный компонент межличностных отношений включает в себя переживания, возникающие при межличностном взаимодействии. К данному компоненту относится эмпатия – эмоциональный отклик на переживания других людей, которые сопровождается сопереживанием, проявлением сочувствия и соучастия.

Поведенческий компонент межличностных отношений у данного контингента дошкольного возраста включает в себя непосредственно действия, выражающие отношения к другим людям и группе в целом. К поведенческому компоненту можно отнести мимику, речь, жестикуляцию и любые человека. Навыки сотрудничества и стратегии коммуникации также могут являться параметрами поведенческого компонента межличностных отношений.

Разработанная нами, модель исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями необходима для решения важных задач. Она позволит систематизировать знания о специфике социального взаимодействия данного контингента детского возраста, выявить проблемы и разработать эффективную программу коррекции.

На подготовительном этапе исследования были изучены анамнестические и катamnестические данные воспитанников старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями; проанализированы заключения психолого-медико-педагогической комиссии. На данном этапе в неформальной обстановке было произведено знакомство с воспитанниками составляющими экспериментальные группы, для выстраивания доверия и создания психологического комфорта.

Также на подготовительном этапе исследования нами была реализована анкета для педагогов по выявлению особенностей межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Целевой направленностью анкеты является изучение проблемы формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Анкетный лист был разработан нами на основе анкет М.А. Панфиловой.

Анкета включает в себя четыре блока вопросов:

1. Первый блок (вопросы 1–4), направлен на получение информации о:
  - Причинах низкого уровня развития межличностных отношений;
  - Особенности, влияющих на низкий уровень развития межличностных отношений.
2. Второй блок (вопросы 5–8), позволил определить:
  - влияние уровня развития межличностных отношений на социализацию ребенка;
  - Уровень социализированности ребенка.
3. Третий блок (вопросы 9–12), способствует получению информации о:
  - Уровне сформированности навыков межличностного общения со сверстниками;
  - Особенности межличностного взаимодействия.
4. Четвертый блок (вопросы 13–16), позволил получить данные о:
  - Уровне сформированности навыков межличностного взаимодействия со взрослыми;
  - Уровень сформированности навыков внутреннего контроля.

Реализация экспериментального этапа осуществлялась при помощи таких методов как беседа эксперимент наблюдение, при помощи отобранных нами психодиагностических методов, отвечающих требованиям валидности и надёжности. Для достоверности результатов было установлено, что вопросы методик, используемых в процессе исследования, не были ранее заданы и отработаны в отношении экспериментальных групп.

Во время проведения исследования особое внимание уделялось методу наблюдения. Данный метод исключал возможность исследователя во взаимодействии с дошкольниками, наблюдение проводилось на занятиях, во время приема пищи, во время прогулки, во время свободной деятельности.

Использование метода беседы способствовало установлению

благоприятного эмоционального контакта с детьми. Беседа проводилась с каждым ребёнком индивидуально и включала в себя обязательные и поддерживающие беседу вопросы. Также перед проведением занятий были исключены проведение всевозможных мероприятий, занятий относящихся к теме исследования для корректности и достоверность полученных результатов.

Психодиагностические методики, используемые на экспериментальном этапе исследования:

1. Методика «Рукачички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (2002) [84, с. 76-79];
2. Методика «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005) [33, с. 99-101];
3. Методика «Наблюдение за детьми» по критериям методики (1992) Н. Ф. Комаровой [12, с. 112-117].

1. Методика «Рукавички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (2002). [84, с.76-79]

Первоначально проводится оценка особенностей межличностных взаимоотношений, которая отражает представления детей о доброжелательных взаимоотношениях со сверстниками. Для этого была использована методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (2002) «Рукавички».

Благодаря данной методике возможно изучение восприятия и понимания детьми друг друга: познавательных психических процессов: ощущения, восприятия, мышления, воображения. Оценка данных параметров важна при разработке коррекционной программы, актуальный уровень развития этих параметров поможет в подборе методов и методик для составления и адаптации программы коррекции межличностных отношений.

Форма проведения: подгрупповая (2 человека)

Время проведения процедуры может колебаться в пределах, от 5 до 15 минут, на каждую пару детей.

Оборудование и материалы: шаблон–раскраска «рукавичка», набор из 10 цветных карандашей.

Процедура проведения диагностики предполагает следующее: для этого используют шаблоны рукавичек, детей разбивают на пары, и по очереди индивидуально работают с каждой парой детей. Каждому дают один рисунок (шаблон) и просят раскрасить их одинаково, таким образом, чтобы они составили пару. Для начала детям необходимо договориться, принять решение для реализации совместной деятельности имеющей общую и одинаковую цель: «рукавички» должны быть одинаковыми. В процессе выполнения задания дети могут общаться, советоваться и пр. Наборы цветных карандашей, предусматриваются одинаковыми для каждого ребенка.

По результатам деятельности можно будет оценить: умеют ли дети договариваться и приходить к общему решению; уровень продуктивности совместной деятельности (выбор цветных карандашей, цвета, и узора); контроль и уровень взаимопомощи; так же возможно оценить и эмоциональное отношение (положительное, нейтральное, отрицательное).

В протоколе диагност фиксирует следующие параметры: процесс выбора цвета и узора для рукавичек; какой цвет и узор был выбран; взаимопомощь и контроль в паре в процессе деятельности, степень сходства/различия итогового результата.

О высоком уровне будет свидетельствовать: дети смогли и договорились, выбрав одинаковый рисунок и одинаковые цвета, узор полностью или частично совпадает, в процессе деятельности дети оказывали друг другу помощь, следили за деятельностью партнера. Для среднего уровня характерна частичная реализация замысла, следовательно, их работы совпадают частично, лишь отдельные признаки имеют совпадения, так же наличие характерных различий. Если уровень низкий, дети не смогут работать сообща, отсутствует согласованная работа, сходства в работах либо отсутствуют, либо имеются в незначительном количестве.

## 2. Методика «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005). [33, с. 99-101]

Для оценки эмоций, которые дети проявляют при межличностном взаимодействии; стремления детей учитывать эмоциональное состояние

сверстников в процессе взаимодействия; их стремление к установлению доброжелательных отношений; стремление оказать помощь нуждающимся используется методика «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005). Так же методика предполагает изучение положительных, нейтральных или отрицательных чувств, которые ребенок испытывает при межличностном взаимодействии с другими людьми: симпатия или антипатия; удовлетворение; эмпатия.

Форма проведения: индивидуальная

Время проведения исследования может колебаться в пределах от 7 до 20 минут.

Оборудование: сюжетные картинки (проблемные ситуации).

Методика состоит из двух заданий. Первое задание направлено на оценку умений ребенка учитывать эмоциональное состояние своего собеседника. Для этого специалист предлагает решить проблемную ситуацию с использованием сюжетных картинок: «Сашу Машу и Дашу, которые, договорились на прогулке вместе играть. Саша оделся самым первым, Даша тоже успела одеться, и только Маша никак не могла застегнуть пуговички на пальто и из-за этого расстроилась. Она села на лавочку и тихонько заплакала. Даша заметила, что, Маша огорчилась, и осталась с ней, чтобы ей помочь. А Саша ушел гулять без Маши и Даши. Даша пожалела Машу и помогла застегнуть пуговички, они вместе пошли гулять». После прочтения ситуации воспитатель задает вопросы ребенку:

Почему Маша заплакала?

Кому из ребят ты бы хотел помочь? Почему? Саша правильно поступил?

Второе задание направлено, на оценку стремления ребенка к установлению доброжелательных отношений со сверстниками. Специалист показывает сюжетную картинку ребенку и рассказывает историю: «Коля и Паша играют в железную дорогу. Саша тоже хочет играть с ребятами». После прочтения воспитатель предложила рассказать, как он поступит Саша, чтобы другие дети взяли его с собой играть.

Оценка результатов проводится следующим образом:

1) высокий уровень – ребенок проявляет сострадание, желание помочь, учитывает эмоциональное состояние своего сверстника при взаимодействии с ним; ребенок проявил самостоятельное стремление к установлению доброжелательных отношений со сверстниками;

2) средний уровень – ребенок с помощью воспитателя показывает стремление помочь своему сверстнику при взаимодействии, не проявляет сострадание к нему, не стремится учитывать его эмоциональное состояние; ребенок после стимуляции воспитателя показал свое желание к установлению доброжелательных отношений;

3) низкий уровень – ребенок не проявляет сострадание, не желает помочь, не учитывает эмоциональное состояние своего сверстника при взаимодействии с ним; ребенок не проявил стремления к установлению доброжелательных отношений со сверстниками.

3. Методика «Наблюдение за детьми» Н. Ф. Комаровой (1992). [12, с. 112-117]

Для изучения поведения детей в группе сверстников; характера взаимоотношений дошкольников; проявление дружелюбия, отзывчивости, взаимопомощи в совместной деятельности. Было проведено наблюдение за взаимоотношениями детей в игровой деятельности по критериям методики Н. Ф. Комаровой (1992).

Форма проведения: групповая

Время проведения исследования (наблюдения): определяется индивидуально исследователем, для достоверности результатов наблюдение проводится в несколько этапов. Примерное время проведения от 60 минут до 3,5 часов.

Для оценки характера взаимоотношений, за основу были взяты критерии Н.Ф. Комаровой (1992):

- общительность ребенка с детьми
- умеет организовывать детей в игру

- умеет без конфликта играть с другими детьми, проявляет дружелюбие
- охотно делится игрушками
- сочувствует другому ребенку, утешает
- не обижает других
- справедливость во взаимоотношениях со сверстниками

За каждый проявленный критерий ставится 1 балл, затем подсчитывается общее количество баллов и делается вывод:

1) высокий уровень (6-8 баллов) – ребенок может строить межличностные отношения со своими сверстниками, он проявляет общительность, умеет организовать игру, проявляет дружелюбие, играет без конфликтов; помогает сверстникам в игре, не обижает, сочувствует, делится игрушками, проявляет справедливость во взаимоотношениях со сверстниками;

2) средний уровень (4-5 баллов) – ребенок может выстраивать взаимоотношения со сверстниками, однако в его взаимоотношениях не всегда присутствует справедливость и доброжелательность, ребенок может проявить конфликтность, может не поделиться игрушкой, может обидеть сверстника;

3) низкий уровень (1-3 балла) – ребенок не может устанавливать межличностные контакты со сверстниками, он предпочитает играть наедине или держится в стороне, лишь изредка при активной стимуляции взрослого ступает в контакт со сверстниками во время проведения групповых игр и т.д. или такие дети остаются в стороне из-за проявления агрессии в сторону других детей и остаются непринятыми группой. В зависимости от преобладания какой-либо из двух причин [12, с. 16].

Данные методики были подобраны в качестве основных, для изучения основных параметров межличностных отношений, которые были выделены при анализе научной психологической литературы. Данные методики соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, так же имеется возможность адаптации методик в случае необходимости.

Тем самым для достижения цели и решения практических задач исследования были выбраны следующие методы психодиагностики: беседа, наблюдение, анкетирование педагогов, целью которого являлась изучение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, эксперимент. Для диагностики межличностных отношений в экспериментальном и контрольном исследовании были использованы следующие методики: Методика «Рукавички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, методика «Как поступить?» Е.О. Смирновой, методика «Наблюдение за детьми» по критериям методики Н.Ф. Комаровой. Данные методики позволят изучить параметры межличностных отношений у данного контингента детского возраста и составить целостную картину и обобщить результаты изучения уровня сформированности межличностных отношений обеих групп испытуемых.

## **2.2. Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МАДОУ «Детский сад комбинированного вида №144». В эксперименте приняли участие дети старшего дошкольного возраста. Общее количество испытуемых – 40 воспитанников. Из них в экспериментальную группу вошли 20 воспитанников и в контрольную группу вошли 20 воспитанников. Так же было проведено анкетирование педагогов, с целью изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

В качестве исследуемых параметров, в ходе констатирующего этапа эксперимента мы выбрали и остановились на, уровне восприятия и понимания детьми друг друга; особенностях и специфике эмоций по отношению к другим людям; и особенностях поведения во время различных видов деятельности.

После интерпретации полученных данных, результаты анкетирования показали: среди трудностей, опосредующих низкий уровень сформированности

межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, педагоги отмечают педагогическую запущенность у 4 (10%) испытуемых, недостаточный уровень развития речевых навыков (у данных детей таковым является ОНР) – у 12 (30%). Большую численность имеют дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы (к таковым большинство педагогов отнесли проявление агрессии по отношению к сверстникам и взрослым), их число составляет 14 (60%) человек. По мнению педагогов, (воспитателей, дефектолога, логопеда, психолога, социального педагога) данные дефициты могут обуславливать трудности, возникающие у детей при попытках выстроить коммуникацию, и быть причиной их низкого уровня развития.

В таблице 1 представлен сравнительный анализ трудностей, опосредующих уровень сформированности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста экспериментальных групп.

Таблица 1. Трудности, опосредующие низкий уровень сформированности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

Параметры Группа	Опосредующие трудности					
	Педагогическая запущенность		Низкий уровень развития речевых навыков		Нарушения эмоционально-волевой сферы	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%	Абс. знач	%
1 группа (5-6 лет) (n=20)	2	10	4	20	14	70
2 группа (6-7 лет) (n=20)	2	10	8	40	10	50

Согласно полученным результатам, 2 (10%) детей из старшей группы и 2 (10%) детей из подготовительной, имеют педагогическую запущенность; 4 (20%) детей из старшей группы и 8 (40%) детей из подготовительной, имеют низкий уровень развития речевых навыков, дети с нарушениями речи и языка испытывают серьезные трудности в организации своего речевого поведения,

что негативно сказывается на их общении с окружающими.

Нарушения в эмоционально волевой сфере имеют 14 (70%) детей старшей группы и 10 (50%) детей – подготовительной.

Из общего числа испытуемых лишь у 7 (17%) человек уровень сформированности межличностных отношений, имеет незначительное влияние на социализацию. У оставшихся 33 (83%) испытуемых оказывает значительное влияние на социализацию.

Сравнительный анализ влияния уровня сформированности межличностных отношений на социализацию, составленный на основании полученных в ходе анкетирования педагогов, дефектолога, психолога, социального педагога, воспитателей ДООУ, представлен в Таблице 2.

Таблица 2. Влияние уровня сформированности межличностных отношений на социализацию

Параметры Группа	Социализация			
	значительное влияние		не значительное влияние	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%
1 группа (5-6 лет) (n=20)	15	75	5	25
2 группа (6-7 лет) (n=20)	18	90	2	10

Представленные в таблице, полученные данные показывают, что в группе старших дошкольников у 15 (75%) человек и 18 (90%) в подготовительной – отмечается значительное влияние уровня сформированности межличностных отношений на социализацию. У 5 (25%) человек старшей группы и 2 (10%) подготовительной – уровень сформированности не влияет на процесс социализации.

Особое значение имеет изучение межличностных отношений детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями, у которых процессы социализации протекают иначе. Современные изменения в обществе и

образовании диктуют необходимость принятия новых подходов к межличностным отношениям для детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. Происходит нравственное воспитание ребенка: он приобретает опыт заботы, любви, уважения и терпимости. Эта совокупность межличностных отношений составляет социально–психологический климат детской группы и является социальным контекстом для развития и социализации ребенка.

Результаты, отражающие уровень развития навыков межличностного общения со сверстниками, указанные в таблице, показывают, что 9 (23%) детей имеют высокий уровень 22 (55%) человека – средний, 9 (22%) человек – низкий.

В таблице 3 представлен сравнительный анализ уровня сформированности навыков межличностного общения.

Таблица 3. Уровень сформированности навыков межличностного общения со сверстниками

Уровень Группа	Уровень сформированности навыков межличностного общения со сверстниками					
	высокий		средний		низкий	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%	Абс. знач	%
1 группа (5-6 лет) (n=20)	4	20	10	50	6	30
2 группа (6-7 лет) (n=20)	5	25	12	60	3	15

Высокий уровень сформированности навыков межличностного общения со сверстниками имеют 4 (20%) ребёнка старшей группы и 5 (25%) – подготовительной, средний уровень отмечается у 10 (50%) детей старшей группы и 12 (60%) подготовительной, низкий – у 6 (30%) детей первой группы и у 3 (15%) второй. В группу испытуемых, имеющих высокий уровень навыков межличностного общения со взрослыми, входит 25 испытуемых (62%), средний

уровень – 11 (28%), наименьшее количество составляют испытуемые, имеющие низкий уровень сформированности навыков – 4 человека (10%).

Каждый ребенок является индивидуальностью и в то же время входит в группу межличностных отношений. В группе детского сада, он приобретает навыки позитивного общения в группе, осознает ценность общения и испытывает сострадание и сочувствие в отношениях со сверстниками. Характер взаимоотношений ученика со сверстниками определяет его положение в группе, что ведет к развитию общительности и собственного отношения к отношениям. Межличностные отношения развиваются параллельно с развитием ребенка и формируются под влиянием окружающих его маленьких людей.

Сравнительный анализ уровней сформированности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста со взрослыми представлен в таблице 4.

Таблица 4. Уровень сформированности навыков межличностного общения со взрослыми

Уровень Группа	Уровень сформированности навыков межличностного общения со взрослыми					
	высокий		средний		низкий	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%	Абс. знач	%
1 группа (5-6 лет) (n=20)	10	50	8	40	2	10
2 группа (6-7 лет) (n=20)	15	75	3	15	2	10

В старшей группе дошкольников 10 (50%) детей имеет высокий уровень в подготовительный 15 (75%), 8 (40%) человек старшей группы и 3 (15%) – подготовительной, входят в группу детей со средним уровнем, самое наименьшее количество 2 (10%) воспитанников старшей группы и 2 (10%) –

подготовительной имеют низкий уровень сформированности навыков межличностного общения со взрослыми.

Выделили характеризующее самого ребенка и проявляющиеся в отношениях: общительность, отгороженность, стремление к доминированию, социальная адекватность поведения признаки: отношение к матери; отношение к отцу; отношение к матери и отцу как семейной чете; отношение к бабушке и дедушке; отношение к учителю; общительность, отгороженность, адекватность.

Взяв за основу исследования Е.О. Смирновой [24, с. 23], были выделены параметры, определены показатели особенностей межличностных отношений, подобрали диагностические методики к ним.

На первом этапе была проведена оценка уровня сформированности восприятия и понимания друг друга детьми. Для этого была использована методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Рукавички» (2002). О высоком уровне будет свидетельствовать: дети смогли и договорились, выбрав одинаковый рисунок и одинаковые цвета, узор полностью или частично совпадает, в процессе деятельности дети оказывали друг другу помощь, следили за деятельностью партнера. Для среднего уровня характерна частичная реализация замысла, следовательно, их работы совпадают частично, лишь отдельные признаки имеют совпадения, так же наличие характерных различий. Если уровень низкий, дети не смогут работать сообща, отсутствует согласованная работа, сходства в работах либо отсутствуют, либо имеются в незначительном количестве.

Рассмотрим результаты изучения уровня восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в Таблице 5.

Таблица 5. Результаты изучения уровня сформированности восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике

Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Рукавички» (2002)

Уровень Группа	Высокий		Средний		Низкий	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
1 группа (5-6 лет) (n=20)	2	10	8	40	10	50
2 группа (6-7 лет) (n=20)	3	15	9	45	8	40

В ходе изучения сформированности восприятия и понимания друг друга детьми удалось получить следующие результаты: большинство участников в обеих группах показали средний или низкий уровень. Воспитанники старшей группы – 10 (50%) человек, и 8 (40%) человек из подготовительной продемонстрировали низкий уровень сформированности восприятия и понимание друг друга. Эти дети не смогли договориться и прийти к общему мнению на этапе планирования работы или не пытались договориться вовсе. Дети, сумевшие договориться частично вошли в группу со средним уровнем сформированности восприятия и понимания друг друга, что составило 8 (40%) человек в старшей группе и 9 (45%) – в подготовительной. При выполнении работы эти дети предпринимали попытки договориться и высказать свои желания, но в результате договорённость соблюдали частично. Наименьшее количество детей сумели справиться с поставленной задачей. 2 (10%) человека в старшей группе и 3 (15%) – в подготовительной продемонстрировали высокий уровень сформированности данного критерия. Они активно обсуждали и пытались прийти к общему мнению, искали компромиссы и могли пойти на уступки.

Рассмотрим результаты уровня сформированности восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми

нарушениями на Гистограмме 1 (рис. 2).

Так же с подробными результатами можно ознакомиться в Приложении 5 (таблица 3, 4).

Анализ гистограммы 1 показал, что у большей части дошкольников – 50% в 1ой группе и 40% во 2ой не сформирована восприятие и понимания друг друга, эти дети демонстрируют низкий уровень. Во время исследования дети не смогли установить контакт со сверстником, пребывали в состоянии агрессии, отказывались от коллективного выполнения задания, не пытались вести диалог. Слабо самоконтроль, имеются глобальные проблемы в социализации, не сформированы представления о чувствах и эмоциях.

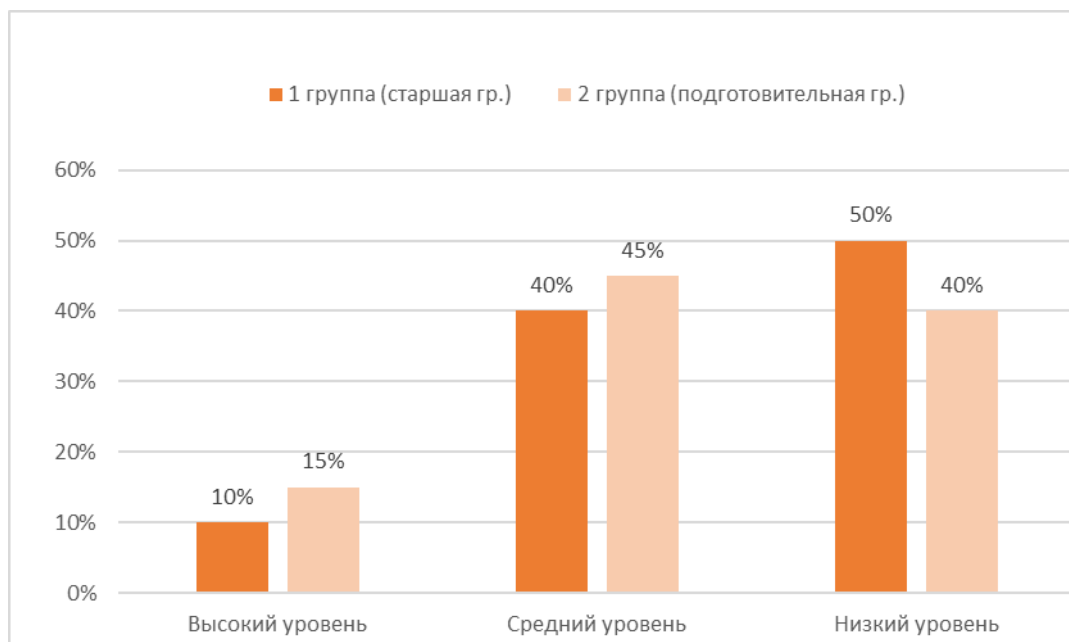


Рисунок 2. Уровень сформированности восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Рукавички» (2002)

Вторую по численности группу составили дети имеющие средний уровень сформированности данного критерия. В первой группе количество таких детей составило 40%, во второй 45%. У детей возникали трудности в процессе выполнения задания, установления контакта, и ходе диалога, но были попытки принять совместное, общее решение, спокойно и тактично подсказать или направить друг друга. Их рисунки частично совпадали, но имелись

различия: разный узор или цвет.

Меньшая часть обеих групп продемонстрировали высокий уровень сформированности данного компонента, эти дети смогли справиться с выполнением задания – 10% участников первой группы и 15% второй. Дети хорошо дифференцируют эмоции; учитывают состояние и мнение сверстника; легко устанавливают контакт; при взаимодействии друг с другом используют принципы вежливости и учитывают мнение другой стороны.

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями имеют трудности взаимодействия в паре, с трудом выстраивают контакты со сверстниками, имеют недостаточное представление о эмоциях, с трудом идут на уступки, часто нарушают личные границы и договорённости.

На втором этапе была проведена оценка изучения эмоций, которые ребенок испытывает при межличностном взаимодействии с другими людьми: положительных или отрицательных чувств, которые ребенок испытывает при межличностном взаимодействии с другими детьми. Это отражает стремление детей учитывать эмоциональное состояние сверстников процессе взаимодействия; их стремление к установлению доброжелательных отношений; стремление оказать помощь нуждающимся. Для этого была проведена методика «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005).

В процессе межличностных отношений личность всегда стоит на первом плане, она ведет их в нужном направлении. То, как партнеры воспринимают друг друга. Отношения могут быть построены в наибольшей степени, если человек видит в другом человеке уникальную личность и относится к нему как к таковому. Важно, чтобы мое отношение было толерантным и не подверженным социальным стереотипам

Более подробные результаты исследования проявления положительных, нейтральных или отрицательных чувств, которые ребенок испытывает при межличностном взаимодействии с другими людьми по методике «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005) [33, с. 99–101] представлены в таблице 6.

По результатам изучения эмоций, которые ребёнок испытывает при взаимодействии с другими людьми мы можем сделать следующие выводы: большинство участников – 8 (40%) человек в первой (старшей) группе и 10 (50%) человек во второй (подготовительной) имеют средний уровень сформированности эмоционального компонента. При просьбе оценить эмоциональное состояние героя, изображенного на рисунке дети испытывают незначительные трудности или способны выполнить данное задание лишь при стимуляции взрослого. Также на втором этапе выполнения задания дети испытывали сложности давай: многие не проявляли стремление к установлению доброжелательных отношений, не смогли чётко и внятно объяснить, как необходимо поступить. После стимуляции взрослого дошкольники проявляли желание к установлению доброжелательных отношений. Такие дети проявляют нейтральные эмоции по отношению к другим испытывают незначительные сложности в установлении контактов в группе, ну тем не менее им удастся это сделать.

Таблица 6. Результаты изучения эмоций, испытываемых детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в межличностном взаимодействии по методике

«Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005)

Уровень Группа	Высокий		Средний		Низкий	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
1 группа (5-6 лет) (n=20)	2	10	8	40	10	50
2 группа (6-7 лет) (n=20)	4	20	10	50	6	30

Дети способны проявлять положительные эмоции, а учитывать эмоциональное состояние других, стремящиеся установить доброжелательные отношения, составляют наименьшее количество. 2 (10%) человека в первой группе и 4 (20%) во второй имеют высокий уровень сформированности

данного компонента: они прекрасно распознают ситуации, когда людям необходимо помощь или поддержка и осознают то, что они могут помочь.

Вторая по численности группа – это дети имеющие низкий уровень сформированности эмоционального компонента – 10 (50%) детей в первой группе, и 6 (30%) во второй. Такие дети испытывают лишь отрицательные эмоции по отношению к другим, у них не сформировано чувства эмпатии – отсутствует стремление помогать, сочувствовать, сопереживать, они делают это лишь изредка, если на это обращает внимание кто-то из значимых близких людей.

Рассмотрим результаты изучения эмоций, испытываемых детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями при межличностном взаимодействии в Приложении 8 (таблица 5, 6) и на Гистограмме 2 (рис. 3).

Анализ гистограммы 2 показал, что у большей части дошкольников 1ой (40%) и 2ой (50%) группы выявлен средний уровень сформированности эмоционального компонента межличностных отношений. С помощью взрослого часть детей показала стремление помочь кому либо, а также способность оценить эмоциональное состояние. Многие вовсе не демонстрировали стремление к установлению доброжелательных отношений, при выполнении второго задания дети с трудом рассказывали о том, как необходимо поступить данной ситуации. Лишь после стимуляции специалиста и вспомогательных вопросов дети пытались найти выход из проблемной ситуации, проявить сочувствие и распознать эмоциональное состояние героя.

Низкий уровень проявления положительных или нейтральных эмоций выявлен у 50% участников первой группы и 30% – второй. При решении проблемной ситуации дети не проявляли сочувствие героям, не стремились учитывать их эмоциональное состояние. Даже при стимуляции взрослого испытуемые не проявляли желание устанавливать доброжелательные отношения, проявляли эгоизм и даже агрессию. В основном дети отвечали «не знаю» или задумчиво пожимали плечами.

Высокий уровень сформированности эмоционального компонента продемонстрировала наименьшее количество участников – 10% в первой группе и 20 – во второй. Эти дети демонстрировали самостоятельность и умение учитывать эмоциональное состояние других людей. У них хорошо развито эмпатия и стремление к установлению доброжелательных отношений.

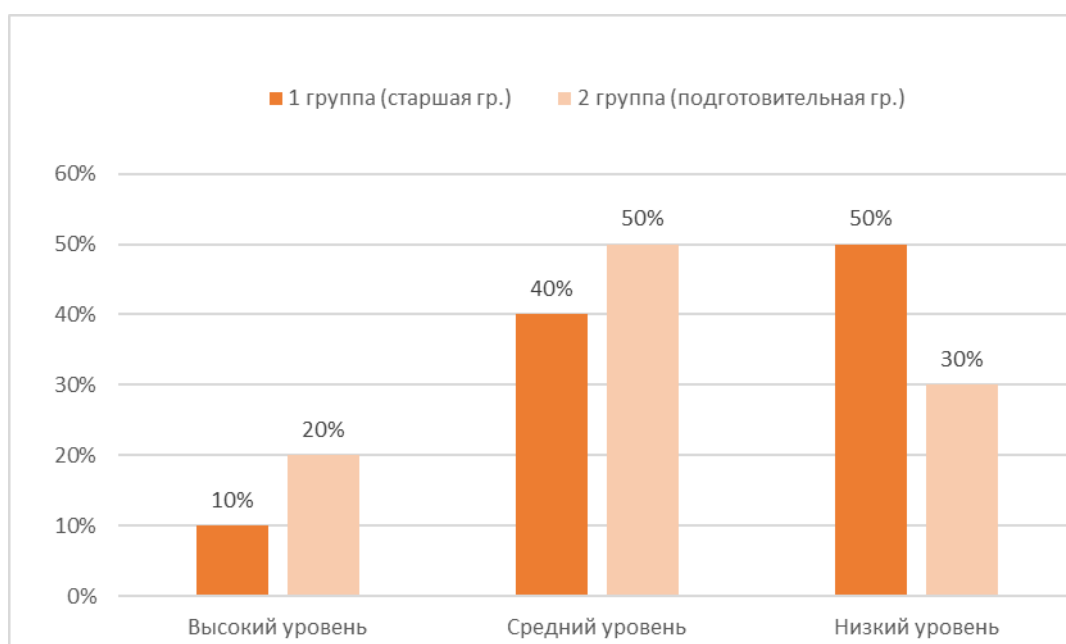


Рисунок 3. Результаты изучения эмоций, испытываемых детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в межличностном взаимодействии по методике «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005)

На третьем этапе была проведена оценка, проявления дружелюбия, отзывчивости, взаимопомощи в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Было проведено наблюдение за взаимоотношениями детей по методике «Наблюдение за детьми» Н. Ф. Комаровой (1992) [12, с. 112–117]. Наблюдение проводилось на основании выделенных автором критериев, это такие критерии, как: общительность, умение организовать совместные игры, проявление конфликтности, дружелюбие, умение делиться, проявление сочувствия, соучастие, справедливость и др.

За каждый проявленный критерий ставится 1 балл, затем подсчитывается

общее количество баллов и делается вывод:

Данная методика проводилась несколько раз, в несколько этапов. Наблюдение было организовано во время свободной, игровой деятельности детей (1. Ситуация, когда воспитатель был, как будто, отвлечен; 2. Воспитатель пристально наблюдал за ними.); во время прогулки; во время групповой деятельности и групповых игр; во время обеда; на музыкальных и других дополнительных занятиях.

Результаты изучения поведения в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями можно увидеть в Таблице 7.

Таблица 7. Результаты изучения поведения в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Наблюдение за детьми» Н. Ф. Комаровой (1992)

Уровень Группа	Высокий		Средний		Низкий	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
1 группа (5-6 лет) (n=20)	3	15	6	30	11	55
2 группа (6-7 лет) (n=20)	3	15	10	50	7	35

Данная методика предполагала проведение наблюдения в несколько этапов. Приведенные выше результаты показывают, что большинство детей 11 (55%) человек в первой группе и 7 (35%) – во второй имеют низкий уровень сформированности поведенческого компонента межличностных отношений. Эти дети всегда остаются в стороне, любая организованная деятельность вызывает у них дискомфорт.

Дети способные выстраивать взаимоотношения со сверстниками в условиях группы составили вторую по численности группу со средним уровнем сформированности поведенческого компонента – 6 (30%) человек в первой группе и 10 (50%) человек во второй. Во взаимоотношениях со

сверстниками дети не всегда проявляют доброжелательность и справедливость, может присутствовать конфликтность и/или обидчивость.

Сама активные и дружелюбные дети, являющиеся организаторами групповой деятельности, вошли в состав наименьший по численности группы с высоким уровнем сформированности поведенческого компонента – 3 (15%) человека в каждой группе.

Рассмотрим результаты изучения поведения в межличностных взаимоотношений у старших дошкольников с речевыми нарушениями в Приложении 5 (таблица 3, 4) и на Гистограмме 3 (рис. 4.)

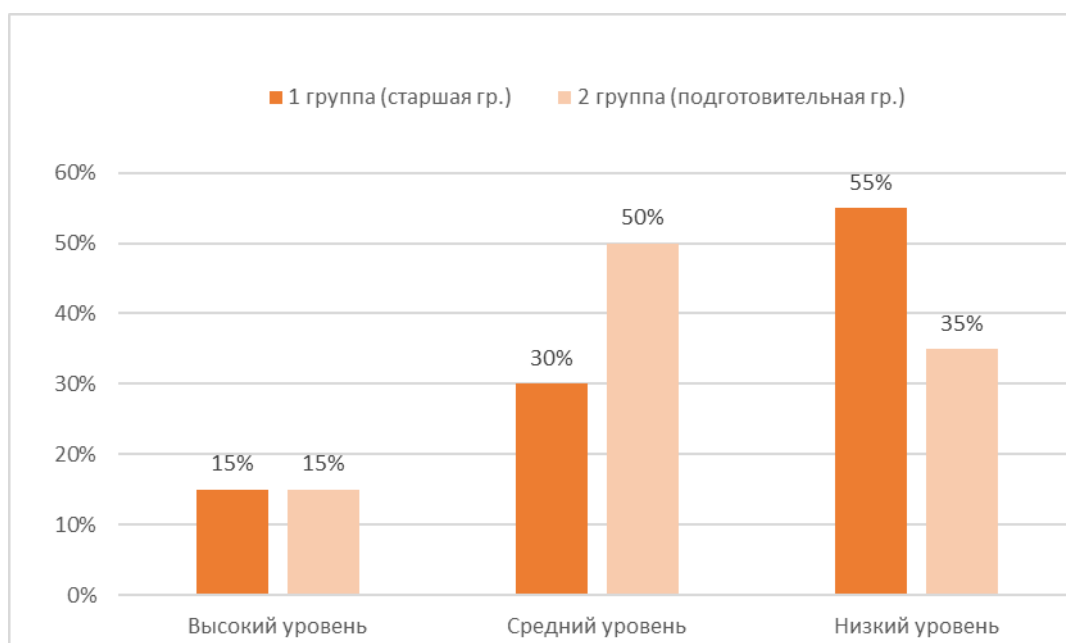


Рисунок 4. Результаты изучения поведения в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Наблюдение за детьми» Н. Ф. Комаровой (1992)

Анализ гистограммы три показал, что у большей участники дошкольников 1ой (55%) и 2ой (35%) группы низкий уровень сформированности поведенческого компонента межличностных отношений. Такие дети не проявляют дружелюбие, отзывчивость и взаимопомощь в совместной деятельности. Наблюдения показала, что они не могут конструктивно выстраивать взаимоотношения со сверстниками, проявляют

агрессию. Предпочитаю играть в одиночестве и могут даже использовать нецензурные выражения в адрес других людей, их поведение может быть неустойчивым с частыми перепадами настроения. Характеристики таких детей, отклоняющихся от нормы, проявляются на занятии, во время игры и в повседневной деятельности.

Средний уровень сформированности поведенческого компонента выявлен у 30% участников первой группы и 50% – второй. Анализ взаимоотношений в ходе различной деятельности показал, что часть детей не всегда проявляет дружелюбие, отзывчивость и взаимопомощь. Некоторые дети достаточно общительные, но иногда присутствуют конфликтность. Дети стараются проявлять сочувствие и справедливость к окружающим, но иногда равнодушна к просьбам о помощи.

Высокий уровень сформированности поведенческого компонента выявлен у 15% участников в обеих группах. Эти дети легко выстраивают межличностные взаимодействия со сверстниками, общительные и умеют организовывать совместные игры. Без конфликтов играют и помогают остальным участникам. Они сочувствуют друг другу, справедливо разделяют игрушки между собой справедливы выборе ролей.

Данное исследование было проведено в несколько этапов, после реализации которых проведен количественный анализ результатов, на основании которых посчитаны среднестатистические данные для обеих групп испытуемых. Отмечается, частая выраженность аффективных реакций, таких как проявление агрессии и конфликтности во время скрытого наблюдения и отвлеченности взрослого (воспитателя).

Более подробные результаты исследования проявления дружелюбия, отзывчивости, взаимопомощи в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями наблюдение по критериям Н. Ф. Комаровой (1992) [12, с. 12–117] представлены в Приложении 10 (таблица 7, 8).

Далее в работе будет представлен общий результат уровня

сформированности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Обобщенные результаты отражают целостную картину сформированности изучаемого объекта.

Обобщив результаты, были выделены три уровня сформированности межличностных отношений у старших дошкольников с речевыми нарушениями, результаты представлены на Гистограмме 4 (рис. 5).

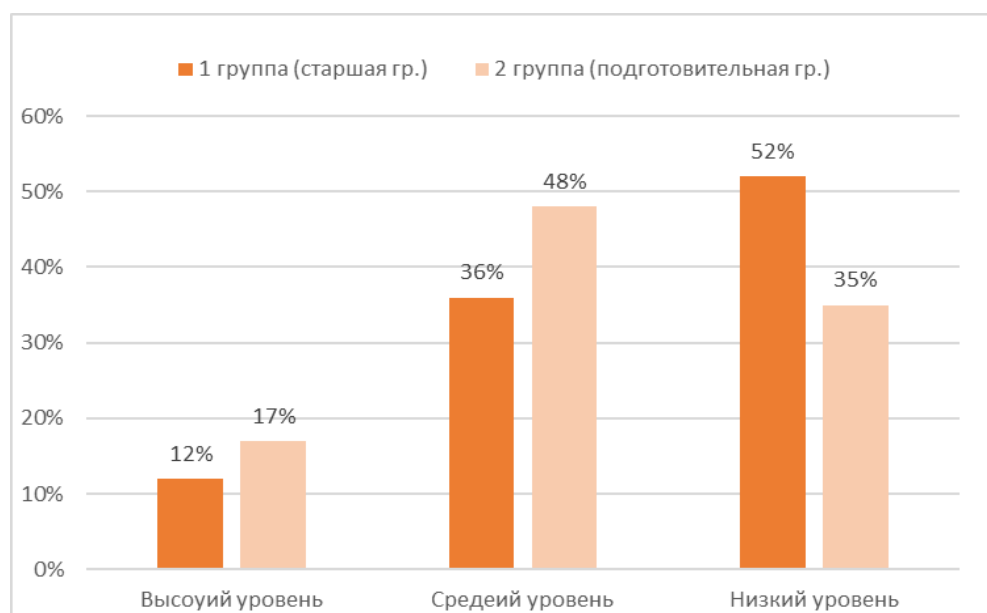


Рисунок 5. Уровень сформированности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Таким образом, констатирующий этап показал, что у большей части дошкольников обеих групп (44%) низкий уровень сформированности межличностных отношений. В этом случае, дети не могут устанавливать межличностные контакты со сверстниками, они предпочитают играть наедине или держится в стороне; они агрессивны и недружелюбны. У 42% детей выявлен средний уровень сформированности межличностных отношений. Такие дети могут выстраивать взаимоотношения со сверстниками, но они не всегда проявляют дружелюбие, отзывчивость, взаимопомощь в совместных играх. Высокий уровень сформированности межличностных отношений лишь у 14% испытуемых. Дети могут строить межличностные отношения со своими сверстниками, они проявляют общительность, умеют организовать игру,

проявляют дружелюбие, играют без конфликтов; помогают сверстникам в игре, не обижают, сочувствуют, делятся с игрушками, проявляют справедливость во взаимоотношениях со сверстниками.

Таким образом, результаты констатирующего этапа показали, что у большинства старших дошкольников с речевыми нарушениями выявлен средний уровень сформированности межличностных отношений.

## Выводы по второй главе

1. Базой для проведения исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями послужило МБДОУ «Детский сад №144 комбинированного вида». В исследовании принимали участие 40 воспитанников: 20 воспитанников из старшей группы, и 20 воспитанников подготовительной группы.

2. Критериями комплектования экспериментальной выборки являлись: схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80.9) по заключению ПМПК; нахождение в одном дошкольном учреждении (участие воспитанников МБДОУ №144 комбинированного вида); схожесть возрастных показателей (все испытуемые первой группы возрасте 5–6 лет, все испытуемые второй дополнительной группы в возрасте 6–7 лет).

3. На подготовительном этапе исследования была реализована анкета для педагогов ДОУ, направленная на выявление особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Для изучения межличностных отношений межличностных отношений были использованы следующие методики: методика «Рукавички» (2002) Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной; методика «Как поступить?» (2005) Е.О. Смирновой; методика «Наблюдение за детьми» по критериям методики (1992) Н. Ф. Комаровой.

4. На основании анкетирования педагогов мы получили следующие данные о том, что основной проблемой дошкольников в формировании межличностных отношений являются нарушения эмоционально-волевой сферы, к ним можно отнести неорганизованность, несформированность самоконтроля, страхи, негативизм и т.д. К числу таких детей относятся 14 (70%) испытуемых из старшей группы и 10 (50%) подготовительной. Низкий или средний уровень социализированности детей обусловлен низким уровнем развития межличностного общения у 33 (82%) человек от общей выборки. Навыки межличностного общения со взрослыми развит значительно лучше,

чем навык общения со сверстниками, об этом свидетельствуют полученные данные, среди испытуемых лишь 9 (22%) могут выстроить коммуникацию со сверстниками, значительно больший процент 25 (63%) испытуемых успешно коммуницируют со взрослыми.

5. При изучении уровня сформированности восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, с использованием методики «Рукавички»(2002) Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, было установлено, что наибольшее количество детей имеют низкий уровень 10 (50%) человек старшей группы и 8 (40%) подготовительной (от общей выборки процент равен 45); средний уровень – в 42% от общей выборки; наименьшее число детей имеют показатели, указывающие на высокий уровень – 5 человек (13%).

6. Методика «Как поступить?» (2005) Е.О. Смирновой, целевой направленностью которой явилось изучение уровня проявления положительных, нейтральных или отрицательных чувств, которые ребенок испытывает при межличностном взаимодействии с другими людьми, позволила установить, что высокий уровень имеет лишь 6 (15%) детей; большая часть испытуемых показали средний уровень, их число составило 18 (45%) детей; низкий уровень установлен у 16 (40%) детей.

7. Проявление дружелюбия, отзывчивости, взаимопомощи в совместной деятельности было изучено, при помощи наблюдения за взаимоотношениями детей по критериям методики (1992) Н. Ф. Комаровой, данные наблюдения показали, что наибольшую группу составили дети с низким уровнем – 18 (45%) человек; следующая по численности группа 16 (40%) детей со средним уровнем; наименьшее число детей имеют высокий – 6 (15%) детей.

8. При обобщении результатов, изучения параметров межличностных отношений, мы получили следующие результаты: целостная картина развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста показала, что 14% детей имеют высокий уровень, 42% – средний, 44% – низкий.

## **ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

### **3.1. Научно-методологические подходы к коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

На протяжении всей жизни у человека формируются и развиваются межличностные отношения. Несмотря на то, что их формирование начинается в семье, педагоги уделяют большое внимание этому процессу. Общение и его культура является одной из самых важных сторон личности. В старшем дошкольном возрасте детей с речевыми нарушениями, одной из главных задач психологов, педагогов остаётся развитие коммуникативных навыков, доброты, честности, искренности и сострадания. Особое внимание уделяется старшим дошкольникам с речевыми нарушениями. Ведь основой межличностного взаимодействия детей является речь. Такие дети могут вовсе избегать общения, использовать невербальные средства.

Проблема межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста имеющих речевые нарушения рассматривалась многими учёными: Н. В. Дубова (2007), Л.Н. Галигузова (2007), И.С. Гринченко (2008), С.А. Игнатъева (2007), А. Либерман (2008). Несмотря на то, что данная тема не раскрыта в исследованиях глубоко, учёные считают, что недостаточный уровень внутреннего контроля является основной причиной и обуславливает низкий уровень развития межличностных отношений.

В современной психологической практике можно выделить несколько основных научными методологических подходов к коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Деятельностный подход, разработанный Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Эльконинным. Основа данного принципа состоит в ведущей роли деятельности в развитии человека. Согласно данному подходу ведущей деятельности в старшем дошкольном возрасте является игра, которая

определяет психическое развитие детей. Формирование и развитие межличностных отношений способна происходить посредством совместной деятельности. Из этого следует что коррекционная работа должна быть осуществлена через организацию специальных видов деятельности. Среди основополагающих принципов можно выделить: принцип опосредованности (суть принципа опосредованности состоит в том, что межличностные отношения поддаются коррекции при помощи организации предметно-практической деятельности).

Использование социально когнитивного подхода, разработанного А. Бандура, Л.С. Выготским, Г.М. Андреевой, в коррекции межличностных отношений. Концепция данного подхода состоит из предположения о том, что модели межличностного взаимодействия формируются посредством наблюдения и имитации социально значимых образцов поведения; интериоризации социальных норм, когнитивном преобразовании опыта. Реализовать данный принцип возможно при помощи демонстрации эталонных форм взаимодействия; использование социальных образцов; развитие понимания эмоциональных состояний; формирование представления о том, как будет выглядеть развитие ситуации. Суть данного подхода состоит в способности формирования устойчивых когнитивных основ социального взаимодействия для создания базы гармоничного личностного развития.

Гуманистический подход в коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Разработан К. Роджерсом, Ю.Б. Гиппенрейтером, и представляется в особую актуальность для детей, имеющих речевые патологии. Основывается на следующих положениях: принцип безусловного позитивного принятия ребёнка; концепции самоактуализации личности; эмпатийный понимании; конгруэнтности в общении. Развитие межличностных отношений происходит через эмпатию, принятие и безусловное позитивное внимание.

Бихевиоральный и когнитивно-поведенческий подход базируется на идеях А. Бека, Б.Ф. Скиннера. Суть подхода состоит в том, что поведение

формируется и изменяется через внешние и внутренние подкрепления. В коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями данный подход предполагает формирование желательных социальных навыков, коррекцию деструктивных паттернов общения, развитие когнитивных схем. Эффективность данного подхода обусловлено быстрым результатом при соблюдении чёткой структуры занятий; наличием конкретных техник для коррекции деструктивного поведения.

Системные и групповой поход отражается в работах В. Сатир, Я.Л. Коломенского, Л.И. Уманского. Данные подходы рассматривают ребёнка, как часть социальной системы, а речевые нарушения как фактор влияющий на коммуникацию. Основные идеи данных подходов заключается в формировании стиля общения через семейные паттерны взаимодействия; влияние коммуникативных навыков на статус ребёнка в группе, компенсацию речевых нарушений через групповую динамику.

Любая коррекционная работа, как и направленная, на коррекцию межличностных отношений, будет основываться на принципах психологии, которые подробно раскрыты в работах И. Ю. Левченко (2001)

1. Первым принципом выступает принцип единства коррекции и развития, смысл которого состоит в том, что принятие решения о необходимости коррекционной работы может быть обусловлено только анализом внутренних и внешних условий развития ребёнка.

2. Принцип второй, единство возрастного и индивидуального развития. Любой возраст имеет свою ценность полное проживание каждого последовательного этапа онтогенеза способствует в реализации возможностей, характерных для того или иного возраста и является главным при обеспечении всех сторон формирования личности.

3. Третьим принципом является единство диагностики и коррекции развития. Только на основании полноценной диагностики, оценки и прогноза развития, исходя из зоны ближайшего развития, могут быть поняты и

сформированы задачи коррекционной работы. Коррекция и развития взаимообуславливают друг друга.

Целью этого принципа является раскрытие целостной картины, которая будет раскрывать причинно-следственные связи, сущностные отношения между выявленными признаками, симптомами, отклонениями и их причинами.

4. Четвёртый принцип – это деятельностный принцип осуществления коррекции. На основе данного принципа осуществляется выбор средств способов и путей, способствующих достижению поставленной цели.

Данный принцип предусматривает психолога педагогическую коррекционную работу через организацию соответствующих видов деятельности самого ребёнка в сотрудничестве со взрослым. В таком случае усилия должны быть направлены на создание условий воспитания, которые бы восполнили, при необходимости, недостатки развития, которые возникли в предыдущие годы жизни.

5. Пятый принцип, принцип коррекции «сверху вниз», выдвинутый Л.С. Выготским (1930), носит опережающий характер и строится как психологическая деятельность основным содержанием которой является создание «зоны ближайшего развития» нацеленной на своевременное формирование психологических новообразований [9, с. 10].

При реализации принципа коррекции «снизу-вверх» в качестве основного содержания коррекционной работы рассматривается тренировка и подкрепление уже имеющихся психологических способностей с целью их закрепления.

6. Шестой принцип. Принцип системности развития психологической деятельности задает необходимость учёта в коррекционной работе профилактических и развивающих задач исходя как из актуальных проблем развития, так и из ближайшего прогноза развития.

Вышеперечисленные принципы должны быть основополагающими при проведении любого занятия в рамках коррекционной работы.

Как уже было сказано ранее для успешной интеграции ребёнка в социум необходимо прикладывать большие усилия, если ребёнок имеет задержку в речевом развитии. Психолого-педагогическая работа, проведённая вовремя будет способствовать успешности данного процесса.

В.И. Лубовский (2008), Т.В. Розанова (1991), Л.И. Солнцева (2004) считают, что в процессе проведения коррекционной работы, с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, направленной на формирование межличностных отношений, должны браться в учёт базовые компоненты личности такие как самооценка и самосознание [50, с.16-19].

А.О. Дробинская (2005) рекомендует соблюдать дополнительные принципы, при реализации коррекционной работы, направленной на межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста. К таким принципам она относит:

Безоценочность, для предотвращения концентрации внимания ребёнка на своих качествах достоинствах и недостатках. В соблюдении данного принципа необходимо в целях минимизации манипулирования.

Отсутствие конкурентных моментов в играх. Для реализации этого принципа нужно исключить или заменить игры и задания, способствующие возникновению демонстративности, конкуренции, ориентации на оценку со стороны окружающих.

Отказ от игрушек и материальных предметов. Если в играх в контексте коррекционных занятий появляются предметы или игрушки, это способствует отвлечению детей от самой цели занятия так как на первый план будет выступать взаимодействия с игрушкой.

Многие авторы считают, что при составлении коррекционного комплекса занятий, направленного на улучшение навыков коммуникации необходимо направить их на обучение приемам правильного взаимодействия не только со сверстниками, но и взрослыми, членами семьи, а также правильное поведение в социуме, и увеличение числа социальных контактов.

В.У. Лубовский (2008), академик РАО, доктор психологических наук, профессор говорит, что коррекционная работа, направленностью которой является формирование межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, является развитие абсолютно всех форм опосредования, а именно: применение наглядных модели и развитие навыков словесной регуляции. Основным является обучение дошкольников тому, что необходимо сопровождать любую деятельность речью, а в конце любой работы подводить итог.

Любая коррекционная работа, оказание психологической помощи детям и создание условий оптимизации имеют довольно долгую продолжительность. Это очень ответственная деятельность в работе психологов. Она проходит ряд последовательных этапов каждый из которых имеет определённые задачи.

Н.Ю. Борякова (2016), Т.И. Дубровина (1998) и О.С. Орлова (2013) в структуре формирования коррекции и развития выделяют три этапа:

Первый этап. Этап планирования. На данном этапе происходит постановка целей задач и тактики исключительно на основании результатов психологической диагностики. Также на этом этапе разрабатывается программа и содержание занятий по коррекции, её форма (индивидуальная, подгрупповая, групповая). Определяются методы методики и техники работы.

Второй этап. Организационный этап. Предполагается организации осуществления коррекционной программы, формирование групп, информирование администрации учреждения, педагогов, воспитателей, родителей и утверждение программы.

Третий этап. Этап реализации. Из названия, данный этап предполагает проведение коррекционных занятий, мероприятий с детьми в соответствии с утверждённой программы коррекции. Информирование родителей о ходе коррекционной работе, консультирование педагогов и родителей в соответствии с планом коррекции или по запросу. Отчёт о промежуточных результатах, при необходимости, корректирование программы.

Четвёртый этап. Завершающий и обобщающий. На этом этапе происходит оценивания эффективности коррекции, и результатов. А также составляется перечень психолога педагогических рекомендаций по укреплению результатов работы [42, с. 11–15].

Одной из основных задач, в соответствии с принципом Льва Семёновича Выготского (1930) является вовлечение ближайшего социального окружения ребёнка в работу. Отношение ребёнка со взрослыми (близкими), формы их совместной деятельности и способы её осуществления – являются важнейшим компонентом социальной ситуации развития ребёнка. Дети развиваются в единстве целостной системы социальных отношений, из этого следует, что объектом развития является целостная система социальных отношений. Очень важно проинформировать родители об особенностях ребёнка, уровни его развития, вероятном прогнозе, и дать соответствующие рекомендации. Информация должна быть правдивой и объективной.

Организация самого же коррекционного занятия имеет определённую чёткую структуру:

1. Вводная часть. Её основная задача – создать у детей положительный фон, эмоциональную стабильность, без которых эффективное освоение материала невозможно. При создании позитивного эмоционального фона используются различные приемы. Особое значение уделяется мотивационному компоненту, который будет способствовать высокому уровню работоспособности ребёнка.

2. Основная часть. Все задания подбираются психологом с учётом индивидуальных и возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. А с целью обеспечения эффективности чаще используется групповые формы работы, а также разнообразие содержание заданий с сохранением их направленности.

3. Рефлексия. По окончании занятия детям совместно с психологом необходимо провести анализ проделанной деятельности.

4. Заключительная часть. Она включает в себя обсуждение результатов, трудностей, с которыми пришлось столкнуться, во время выполнения заданий, а также подведение итогов [69, с. 3–5].

В процессе проведения коррекционной развивающих занятий на любом этапе может быть проведена оценка уровня эффективности, также отмечается важность проведения оценки по окончании курса (блока) коррекционно-развивающей программы.

Предварительное моделирование коррекционно-развивающей работы по развитию межличностных отношений повышает её эффективность и позволяет предвидеть результаты проведённой работы [19, с. 20].

Таким образом, организация коррекции межличностных отношений, в том числе и у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями строится на основе фундаментальных и специальных принципов психологии. Сам же процесс составления программы имеет чёткую структуру: этап планирования, организационный этап, реализация и завершающий и обобщающий этапы. Организация каждого занятия так же имеет четкую структуру, и предполагает приветствие, основную часть, этап рефлексии и заключительную часть. Методы и методики коррекции должны быть составлены и подобраны (адаптированы) в соответствии с вышеперечисленными требованиями и рекомендации, а также с учетом ведущей деятельности детей данного возраста. В случае невозможности проведения групповых (или подгрупповых) занятий с ребенком (детьми), должен быть организован альтернативный блок занятий в индивидуальном формате, постепенно переходящий сначала в подгрупповые, а затем и в групповые занятия.

### **3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

Исходя из результатов проведённого исследования можно сделать вывод о том, что межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями развиты на недостаточном уровне. Как говорилось ранее, низкий уровень развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения может неблагоприятно сказываться на процессе социализации и уровне социализированности.

Как было установлено, недоразвитие речи может отрицательно сказываться на межличностных взаимоотношениях детей.

Трудности детей с ОНР имеют значительное влияние на процесс социализации и не могут исчезнуть без специальной помощи. Это приводит, в дальнейшем, к школьной дезадаптации, низкому уровню личностного развития, низкому уровню в школьной успеваемости. Стоит отметить, что при работе с детьми, имеющими ОНР, общепринятые методы могут быть неэффективны.

Разрабатывая содержание коррекционной работы, и выбирая задания, направленная на коррекцию межличностных отношений старших дошкольников с речевыми нарушениями, Е.А. Смирнова (2012) рекомендует учитывать характерные особенности развития психики детей. Автор отмечает, что в психокоррекции будет эффективно использование таких методов, как:

Метод проблемных ситуаций. Его можно отнести к числу универсальных методов, он может быть использован как в психодиагностике, так и в обучении, данный метод предоставляет возможность получить полную информацию о специфических особенностях поведения, и выявить психологические причины какого-либо поведения, которое будет направлено в сторону сверстника.

Психогимнастика. Применение этого метода очень важно так как это способствует снятию эмоционального перевозбуждения или напряжению после

активных видов игр, так как дети с речевыми нарушениями могут быстро утомляться и истощаться [36, с.14-21].

Также эффективны будут методы сказкотерапии, музыкотерапии и танцевальной терапии. Перечисленные методы имеют благоприятное воздействие, для накопления и укрепления эмоциональных возможностей и коммуникативных способностей. Благодаря этим методом ребёнок сможет научиться осознавать свои переживания, и развить в себе возможность к саморегуляции по мнению Л.Н. Галигузовой (2008) и И.С. Гринченко (2008).

На основании анализа работ таких учёных как С.А. Игнатъева (2004), А. Либерман (2007) и других в соответствии с тем, что основным и ведущим видом деятельности старших дошкольников является игра, именно через нее дети усваивает новые ролевые модели и обучаются личностному и ролевому взаимодействия. Дети имеющие речевые нарушения не ограничены в возможностях практического раскрытия сюжета и ролевого взаимодействия. Тем не менее такие дети крайне редко принимает участие в групповых объединённых одним сюжетом играх. Чаще всего, ситуация складывается следующим образом, внутри детского коллектива формируются микрогруппы, в которых дети способны вести активное взаимодействие, чаще всего их численность не превышает 3–4 человека, в это время у нормально развивающихся детей это число доходит до 15 [68, с.21-23].

Для осуществления коррекционной работы по формированию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста, используется сюжетно–ролевая игра, для организации которой используются рекомендации Т.В. Корниловой (1996). По её мнению, реализация игровой деятельности должна проходить следующим образом:

1. Правильно организовано игровое пространство;
2. Распределены роли и выбраны игровые атрибуты; игра дошкольников самостоятельна;

3. При возникновении затруднительных ситуаций (с забыванием сюжета, трансформацией, спутыванием ролей, приобретением деструктивного характера; трудностями в завершении игры) помощь со стороны взрослого;

4. Игра должна быть завершена разрешением проблемы (гуманным способом).

Также С.В. Проняевой (1999) и А.А. Осиповой (2004) были разработаны и выделены определенные условия организации игры для успешности ее реализации, данные требования могут способствовать развитию межличностного общения и накопления социального опыта. К их числу относятся:

1. Воспроизведение и опора на жизненную ситуацию, впечатления повседневной жизни;

2. Уровень личной мотивации ребёнка и понимание им значимости сюжетно-ролевой игры;

3. Обсуждение различных видов участия, ответственность, самоконтроль и оценка, а также самостоятельное планирование игры;

4. Необходимость в сотрудничестве, взаимопомощи [26, с.32-33].

Л.Б. Осипова (2011) и коллеги в организации сюжетно ролевых игр рекомендуют брать в учёт принцип эмпатийного принятия ребёнка взрослым, и устанавливать с ним доверительные отношения. Эта необходимость вызвана тем, что между взрослым и ребёнком должен быть создан контакт, способный помочь ребёнку увидеть во взрослом не только диктатора, но и собеседника и партнёра готового к диалогу.

На основании работ А.И. Ефимовой (2017), Н.В. Краснощекой (2011), Н.И. Кокориной (2014) можно выделить два блока сюжетно ролевых игр, направленных на коррекцию межличностных отношений: в 1 блоке содержатся сюжетно-ролевые игры, которая основывается на бытовых сюжетах, а во 2 блоке игры касаются общественных тем и отражают труд людей.

В первый блок входят сюжетно-ролевые игры по типу: «семья», «день рождения», «ждём гостей». Во втором блоке могут быть использованы тематике: «поликлиника», «цирк», «кафе» [14, с.33–36].

Также при помощи сюжетно ролевых игр есть возможность скорректировать агрессивное поведение, снять негативные эмоции и переживания, и развить доверие по отношению к сверстникам. У старших дошкольников с речевыми нарушениями агрессия накапливается и не может найти приемлемый выход, вследствие этого в группах детей часто возникают ссоры, драки, конфликты. Важно научить ребёнка правильно дифференцировать свои эмоции, и научить выплёскивать негативные в правильной форме. В сюжетно ролевых играх, с соответствующим сюжетом, может быть реализован данный процесс, согласно выбранным, распределённым ролям, у детей появляется возможность, под наблюдением взрослого, выплеснуть негативные эмоции: кричать, рвать или мять бумагу и т.д.

Особое значение имеет понимание и дифференциация эмоциональных состояний, как своих, так и окружающих, в этом помогают творческие сюжетно ролевые игры, в которых дети могут выплёскивать накопившиеся агрессию и адекватно реагировать на агрессивные состояние со стороны окружающих.

Снятие напряжения, минимизация негативных переживаний, чувства тревожности, возможно за счёт релаксации. В этом случае эффективно работают дыхательные упражнения и практики.

Дидактические игры коррекции межличностных отношений могут помогать в расширение кругозора ребёнка, течению познавательных процессов, приобретение навыков и умений необходимых в практической деятельности. Дидактические игры для формирования межличностных отношений в старшей группе. Игры, направленные на развитие эмоциональной отзывчивости и умения понимать эмоциональное состояние другого; игры на умение выстраивать дружеские межличностные отношения: игра «Мы друзья-товарищи», «Мы похожи», «Телеграф», «Добрые волшебники», «Клубочек» [69, с.12–19].

Воспитывающие игры, помогают в воспитании у ребёнка самостоятельности и боли; формируют определённые позиции нравственных, эстетических и мировоззренческих установок, воспитывают сотрудничество, коллективизм, коммуникабельность.

Развивающие игры, развивают у детей внимание, память, речь, мышление, эмпатию, рефлексивность, умение находить оптимальные варианты решения проблем.

Социализирующие игры, способствуют приобщению ребёнка к общественным нормам и ценностям, помогают адаптироваться к реальным условиям среды, воспитывают самоконтроль в стрессовых ситуациях, саморегуляцию и самоконтроль.

В коррекции межличностных отношений полезны могут быть и развивающие игры.

В старшем дошкольном возрасте ключевым элементом развития является самоконтроль. Готовность и способность ребёнка контролировать самого себя в дальнейшем будет определять готовность ребёнка к школьному обучению.

Для того чтобы научить ребёнка навыкам самоконтроля, а именно соблюдать правила игры внимательно и до конца слушать инструкцию, выполнять действия согласно образцу, видеть собственные ошибки и уметь их исправлять, могут быть использованы следующие виды игры:

Игры с наличием определённых правил – их форма может быть групповая или парная, игра предполагает определённое взаимодействие участников, регулируемое правилами, которые обязательно для всех. Игры с правилами научат детей контролировать свое поведение и эмоции, а также оценивать ситуацию. К примеру, во время игры в «прятки» детям необходимо контролировать не только свои действия, но и действия других участников, быстро реагировать, и принимать решение как действовать дальше. В таких играх дети могут оценивать свои успехи и промахи, а в дальнейшем анализировать свои действия, где они поступили верно, а где что-то упустили.

Д.А. Бухаленкова (2016), В.Л.Сухих (2004), В.А. Якупова (2020) Отмечают то, что отличительной особенностью игры с правилами является адресация правила самому ребёнку, когда ребёнок вынужден следовать правилам, он начинает задавать себе вопросы: «Верно ли я поступаю? Верен ли мой выбор?». Такие игры стимулирует ребёнка проявлять самоконтроль не только в игре, но и за её пределами [68, с.24].

Предметные игры (или игры с предметами) – в играх могут использоваться любые предметы или предметы заместители.

Подвижные игры – предполагают осознанную физическую активность детей с точным и своевременным выполнением поставленных заданий, они предполагают наличие определённых, строгих правил [49, с.15–19].

Как было установлено ранее, слух, речь и межличностные отношения имеют тесную взаимосвязь. Нарушение в одной из этих сфер могут оказывать негативные влияние на остальные. Речь является ключевым инструментом межличностного общения, она выполняет коммуникативную функцию, позволяет передавать информацию, выражать эмоции, оказывать влияние на других людей. Нарушение речи приводят к затруднению коммуникации, снижает потребность в общении, сложности в налаживании контактов. Все эти процессы ведут к сниженной самооценки, повышенные тревожности или агрессивности, уходу от общения.

Критическая важная роль в речевом развитии и межличностных отношений отводится слуху. Слух позволяет ребёнку слышать речь взрослых, подражать ей и учиться говорить. Через слух происходит знакомство ребёнка с окружающим миром, овладение познанием действительности, усвоение слов.

Неполнота восприятия устной речи, речевое недоразвитие или данный симптомокомплекс заставляют ребёнка прибегать к использованию невербальных средств общения, что имеет специфические особенности для коммуникативной деятельности.

При коррекции межличностных отношений следует отметить важность использования именно комплексного подхода. Коррекция речи, слухового праксиса и межличностных отношений в комплексе могут значительно ускорить данный процесс. Взаимосвязь вышеперечисленных проблем создает цепную реакцию, в которой речевые и/или слуховые нарушения ограничивают общение, что напрямую влияет на развитие социальных навыков и усугубление коммуникативных проблем. Тесно связаны с когнитивным и эмоциональным развитием из чего можно сделать вывод о том, что, работая над одним аспектом, будь значительно труднее добиться полноценного результата. Также хочется отметить важность профилактики вторичных нарушений благодаря которой возможно добиться снижения риска формирования тревожности, заниженной самооценки, эффективных реакций.

В коррекции межличностных отношений у старших дошкольников с речевыми нарушениями помогает использование методов сенсорной интеграции. Данный метод часто используется в логопедической практике и эрготерапии. Согласно концепции сенсорной интеграции, А. Джин Айрес (1970) гармоничная обработка сенсорных сигналов влияет на концентрацию внимания, социальное взаимодействие, эмоциональную регуляцию.

Согласно исследованиям Н.Ю. Боряковой и Г.С. Борисовой (2020) методы сенсорно-интегративной терапии могут способствовать не только нормализации перцептивных процессов, но и развитию эмоционально-волевой сферы, что является ключевым фактором для успешной социализации детей с нарушениями речи.

Техники сенсорной интеграции в коррекции межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте с речевыми нарушениями направлены на улучшение слухового восприятия, преодоление уклонения от телесного контакта, улучшение социального взаимодействия, уменьшение речевого негативизма, инициативность в группах, понимание невербальных сигналов. Методы сенсорной интеграции выступают катализатором коммуникативного развития. Предположительно выбор мультидисциплинарного подхода в

коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями позволю добиться положительных результатов.

Таким образом, в процессе коррекционных занятий по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями будет эффективно использование сюжетно-ролевых игр, с различными бытовыми и профессионально ориентированными вариантами сюжетов, так высоким будет результат при использовании игр с наличием правил, способствующих формированию внутреннего контроля, анализу собственных и чужих действий. Важный аспект в формировании межличностных отношений старших дошкольников – вовлеченность родителей в процесс коррекции, знание родителями особенностей и рекомендаций.

На основе работ И.С. Кривовяз (2013) Т.Н. Волкова (2001) Г.Х. Юсуповой (2013) была разработана система психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Целевая направленность психологической коррекции: коррекция и развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Задачи психологической коррекции: создание комфортных условий коррекционно-развивающих занятий, способствующих развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями; формирование произвольного поведения и саморегуляции; освоение навыков коммуникации: общение и выстраивание совместной деятельности с другими; адекватное отношение к себе и другим; эмоциональная устойчивость; формирование совместной (коллективной) деятельности; возможность разрешения конфликтов мирным путём.

Этапы психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями:

1 этап: создание благоприятных условий для групповой работы, установление положительной эмоциональной связи.

2 этап: непосредственно коррекция межличностных отношений, обучение детей пониманию собственных ценностей, позитивное отношение к себе и другим, овладение навыками саморегуляции, формирование адаптивных моделей поведения.

3 этап: закрепление полученного материала, помощь детям в возможности применения модели в практике.

Внешние условия, материалы и оборудования психологической коррекции межличностных отношений и детей и старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями:

В кабинете, выбранном для проведения коррекционных занятий, должно быть обеспечено свободное передвижение и размещение для каждого ребёнка.

Основные материалы и оборудование:

Канцелярские принадлежности (краткий фломастеры карандаши бумага ножницы клей кисточки и т.д.); стол и стулья; игровое оборудование; аудио- и видеовоспроизводящие устройства.

Исходя из индивидуальных особенностей и возможностей детей, содержание программы может варьироваться.

Основными, в психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста речевыми нарушениями, являются следующие положения:

Образовательный уровень – начальный.

Ориентация содержание – практическая точка

Характер освоения – коррекционно-развивающий.

Возраст детей – 5– 7 лет.

Форма проведения – групповая, подгрупповая.

Периодичность – два занятия в неделю.

Продолжительность одного занятия – 20– 25 минут.

Проведение занятий было организовано преимущественно с детьми, показавшими низкий или средний результат.

Объем программы: программа психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями рассчитана на 25 часов. Психокоррекционный комплекс включает в себя три блока:

Диагностический блок – 10 часов. На данном этапе производится подготовка и проведения диагностики, обработка и интерпретация диагностических данных комплектация групп и формирование общей программы психологической коррекции.

Коррекционный блок – 10 часов. Блок включает в себя проведение занятий (дидактических игр и упражнений) способствующих развитию межличностных отношений. Программа рассчитана на три месяца и включает в себя 24 занятия.

Блок оценки эффективности – 5 часов. Предполагает проведение повторной диагностики, обработки данных, оценка эффективности реализованной коррекционной программы.

Программа, представленная ниже, составлена в соответствии с полученными результатами диагностики, проводимой на констатирующем этапе исследования. В основу которой легли научные исследования и разработки, описанные в предыдущем параграфе.

С содержанием программы психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями можно ознакомиться, обратившись к Таблице 8.

Таблица 8. Содержание психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

№ занятия	Структура занятия	Цель занятия	Время проведения (мин.)
1	Азбука настроений. 1. Приветствие 2. Основная часть	Сформировать у детей представление о собственных эмоциональных состояниях и	20 мин.

	<p>«Вопрос – ответ»;          Пиктограммы «злюсь, радуюсь...»          «Угадай эмоцию»;          «Продолжи стихотворение»;          Загадки об эмоциях для детей;          Рисунок любимой эмоции и рассказ о ней.          3. Заключительная часть.          4. Рефлексия. Ритуал прощания.</p>	<p>эмоциональных состояниях          других людей; научить детей          дифференцировать эмоции;          научить детей передавать          собственные эмоции          различными способами.</p>	
2	<p>Скучно быть одному.          1. Приветствие          2. Основная часть          Упражнения «Букет»;          Упражнения «Паровозик добрых слов»;          Игра «Помоги другому»;          Упражнение «Секретик»          Игра «Подушка желаний»          3. Заключительная часть.          4. Рефлексия. Ритуал прощания.</p>	<p>Помочь ребёнку преодолеть          стеснения; развить умение          общаться со сверстниками;          снятие психоэмоционального          напряжения.</p>	20 мин.
3	<p>«Поликлиника»          1. Приветствие          2. Основная часть Сюжетно-ролевая игра «Поликлиника», с набором определенных правил со сменой ролей.          3. Заключительная часть.          Рефлексия. Ритуал прощания.</p>	<p>Развития детей навыков          самоконтроля; научить          следовать детей установленным          правилам; формировать          волевые качества.</p>	20 мин.
4	<p>Мы вместе          1. Приветствие          2. Основная часть.          Игра «Картонные башни»; игра «небоскреб»; упражнение «Один и вместе»;          3. Подвижная русская народная игра «Здравствуй, сосед!»          Упражнение «Клубочек»          4. Заключительная часть.          Рефлексия. Ритуал прощания.</p>	<p>Развитие сотруднических          взаимоотношений; умение          достигать общей цели в          усложненных условиях;          развитие навыков          коммуникации; умение          считаться с мнением других.</p>	20 минут
5	<p>1. Приветствие          2. Основная часть          Игра «Одинаковые разные»;          Игра «Телеграф»;          Упражнение «Объятия»;          Упражнение «Подружились-раздружились»;</p>	<p>Научить детей конструктивно          вести диалог; повысить уровень          доверия внутри детской          группы.</p>	20 мин.

	3. Заключительная часть. Рефлексия. 4. Ритуальные прощания.		
6	1. Приветствие 2. Основная часть Упражнение «Имя»; Упражнение «Отгадай что дальше»; игра «Добрый-злой»; Упражнение «Главный герой» 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Раскрыть индивидуальность каждого ребёнка; научить детей морально нравственным правилам поведения в обществе.	20 мин.
7	1. Приветствие 2. Основная часть Игра «Машины»; Игра «Ласковое имя»; Игра «Вырази свою любовь»; Игра «Не грусти» 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Установление доверительных отношений между участниками; формирование взаимной поддержки.	20 мин.
8	1. Приветствие 2. Основная часть Игра «Испорченный телефон»; Игра «Громкий шёпот»; Игра «Повтори за мной» 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Научить детей взаимному уважению; умению слушать других.	20 мин.
9	1. Приветствие 2. Основная часть Неправильная сценка «В гости к бабушке»; Опрос «Кто был неправ?» Задание «Покажи, как правильно» 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Научить детей взаимоуважению и взаимопомощи сверстникам и взрослым. Правила хорошего поведения.	20 мин.
10	1. Приветствие 2. Основная часть Квест-эстафета. Часть 1. «Разрезанные картинки»; «Найди отличия»; «Помоги товарищу»; «Угадай кто я» 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Научить детей взаимодействовать вне микрогрупп сформированных в коллективе.	20 мин.
11	1. Приветствие 2. Основная часть	Научить детей взаимодействовать вне	20 мин.

	Словесная игра «На одну букву»; Квест-эстафета. Часть 2. «Статуи»; «И я мои друзья»; «Наша праздничная сказка»; «Я быстрее всех» 4. Заключительная часть. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.	микрогрупп сформировавших в коллективе.	
12	1. Приветствие 2. Основная часть Игра «Знакомство»; Коммуникативная игра «Здравствуй!»; Игра «Новый старый друг»; Игра «угадай, кто я?» 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Научить детей правильно выстраивать коммуникацию при первой встрече.	20 мин.
13	1. Приветствие. 2. Основная часть Игра «Мой друг» Обсуждение пословиц о дружбе; Игра «Помощник»; Игра «Пираты» 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Развитие эмпатии, доброжелательных отношений.	20 мин.
14	1. Приветствие. 2. Основная часть Игра «Подушка гнева» Игра «Я хороший, я плохой»; Игра «Айсберг»; Игра «Коробка плохих эмоций». 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Научить детей альтернативным способам снятия эмоционального напряжения, снижения уровня агрессии.	20 мин.
15	1. Приветствие. 2. Основная часть Сюжетно-ролевая игра «Магазин» с рядом установленных правил, со сменой ролей; Коммуникативная игра «Комплимент». 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Научить детей действовать в рамках установленных правил, следовать им.	20 мин.
16	1. Приветствие. 2. Основная часть Игра «Проблемные ситуации»;	Развитие у детей внимания, памяти, речи, мышления, эмпатии, рефлексии, умение	20 мин.

	Игра «Угадай-ка» Игра «Светофор». 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	находить оптимальные варианты решения проблем.	
17	1. Приветствие. 2. Основная часть Упражнение «Не говори»; Упражнение «Выдувание мыльных пузырей» Рисунок «Диаграмма моих эмоций» Упражнение «Волшебная ладошка». 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Научить детей контролировать свое поведение и эмоции.	20 мин.
18	1. Приветствие. 2. Основная часть Медитация; Упражнение «рука на сердце»; Коммуникативная игра «В нашей группе все друзья»; Упражнение «Раскрась это» 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Снятие напряжения, минимизация негативных переживаний, чувства тревожности за счёт релаксации.	20 мин.
19	1. Приветствие. 2. Основная часть Упражнение «Мои проблемы»; Рисование «Мои обиды»; Свое пространство; Игра «Крокодил» 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Осознание проблем в отношениях с людьми.	20 мин.
20	1. Приветствие. 2. Основная часть Игра «Загадочный привет»; Особые дары; «Благодарность без слов»; «Волшебный магазин». 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Научить детей выражать чувство благодарности.	20 мин.
21	1. Приветствие. 2. Основная часть Игра «Иголочка и ниточка»; Речевая игра «Скажи по-разному»; Игра «Зеркало»; Игра «Рисунок на спине» 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Невербальное/вербальное взаимодействие. Взаимопонимание	20 мин.

22	1. Приветствие. 2. Основная часть Упражнение «Блюдо»; Игра «Кто первый поможет»; Игра «Я был неправ» Игра «Нет, я не согласен» 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Сплочение, повышение взаимного доверия участников	20 мин.
23	1. Приветствие. 2. Основная часть Части моего «Я»; Игра–тренинг «Таможня»; Умение вести разговор. 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Осознание себя. Внимание к поведению другого. Умение вести разговор.	20 мин.
24	1. Приветствие. 2. Основная часть Упражнение «Двойни»; Упражнение Телеграммы; Упражнение «Прощание». 3. Заключительная часть. Рефлексия. Ритуал прощания.	Подведение итогов	20 мин.

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

Содержание психологической коррекции предполагает проведение контролируемого эксперимента с воспитанниками ДООУ, имеющими языковые трудности, с целью определения эффективности предлагаемой программы.

Таким образом, в рамках проведенного исследования была разработана и проведена программа психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Данная программа позволит своевременно провести коррекцию нарушений эмоционально-волевой сферы, к ним можно отнести неорганизованность, несформированность самоконтроля, страхи, негативизм и т.д.

### 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

В рамках реализации разработанной психологической программы, направленной на коррекцию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, был проведён формирующий эксперимент.

Для того чтобы оценить эффективность разработанных и проведённых нами коррекционной работы, нами был организован контрольный эксперимент, который состоит из оценки динамики и изменения, которые произошли благодаря коррекционному воздействию, также контрольный эксперимент предполагает сравнение полученных результатов с результатами констатирующего эксперимента.

Перед началом реализации коррекционной программы, нами были сформированы группы испытуемых: 2 экспериментальные группы (ЭГ) и 2 контрольные группы (КГ). В состав первой экспериментальной группы вошли воспитанники старшей группы в возрасте 5–6 лет, состав второй экспериментальной группы вошли в воспитанники подготовительной группы в возрасте 6–7 лет. При формировании экспериментальных групп учитывались результаты констатирующего эксперимента, дети показавшие наименьшие результаты вошли в состав экспериментальных групп, остальные — контрольных.

С экспериментальными группами проводилась коррекционная работа, с контрольными группами коррекционная работа не проводилась.

Контрольный этап эксперимента предполагает оценку эффективности, разработанной и проведённой коррекционной программы, а также выявление динамики и изменений, произошедших после коррекционных воздействий. В ходе контрольного этапа эксперимента был использован тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе исследования.

На материале методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Рукавички» (2002) была выявлена динамика уровня сформированности восприятия и понимание друг друга детьми, Дети научились прислушиваться к чужому мнению, учитывать его при выполнении работ, уважительно относиться друг к другу. Проведенная программа позволила нивелировать данный показатель, и помочь детям преодолеть трудности выстраивания коммуникации.

Результаты диагностики показали, что после проведения эксперимента уровень восприятия и понимания друг друга детьми экспериментальной группы равен показателям контрольной группы.

В процессе выполнения задания испытуемые экспериментальной группы смогли найти компромисс, учесть мнение товарища, правильно объяснить свои желания для достижения общей цели, Дети научились выполнять работу коллективно и принимать чужую точку зрения. Испытуемые контрольной группы для достижения результата могли прибегнуть проявлению агрессии, или же выбрали позицию главного и командовали партнёром. Иногда проведение диагностики осложнялось отсутствием желания что-то делать, и проявлением негативизма со стороны детей контрольной группы, несмотря на высокие показатели раннее (данные ситуации, возникающие из-за отсутствия мотивации преодолевались за счет психолога, и активной стимуляции ребенка).

Подробные результаты изучения уровня сформированности восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Рукавички» (2002) представлены в Приложении 11 (таблица 9,10).

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе изучения уровня сформированности восприятия и понимания друг друга экспериментальной и контрольной групп, подготовительной группы представлены в таблице 9.

Среди испытуемых контрольной группы, с которыми не проводилось коррекционная работа, имеющие средний уровень не смогли продемонстрировать более высокие результаты. Показатели до и после эксперимента в контрольной группе остались неизменными.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Рукавички» (2002) до и после эксперимента

Участник и Уровень	Подготовительная группа							
	До эксперимента				После эксперимента			
	ЭГ (n=10)		КГ (n=10)		ЭГ (n=10)		КГ (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	1	10	2	20	7	70	2	20
Средний	4	40	5	50	3	30	5	50
Низкий	5	50	3	30	0	0	3	30

Представленные в таблице 9, результаты, демонстрируют положительную динамику восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в экспериментальной (подготовительно) группе. После проведения формирующего эксперимента дети, имевшие ранее средний и низкий результат, смогли повысить свои показатели. После проведения контрольного эксперимента 7 (70%) участников ЭГ продемонстрировали высокий уровень сформированности когнитивного компонента и 3 (30%) – средний. Показатели контрольной группы до и после эксперимента остались неизменными. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что недостаточность сформированности данного компонента возможно скорректировать посредством использования современных психологических методов и своевременного вмешательства.

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе изучения уровня сформированности восприятия и понимания друг друга экспериментальной и контрольной групп, старшей группы представлены в таблице 10.

В таблице 10 представлены данные испытуемых старшей группы. Следует отметить, что показатели экспериментальной группы значительно выше показатели контрольной группы. В ЭГ после проведения формирующего

эксперимента 6 (60%) испытуемых имеют высокий уровень сформированности когнитивного компонента, 4 (40%) – средний. Показатели контрольной группы имеют незначительную динамику. На момент проведения контрольного эксперимента 1(10%) участник имел высокий уровень сформированности когнитивного компонента, 6 (60%) – средний, 3 (30%) – низкий.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Рукавички» (2002) до и после эксперимента

Участники    Уровень	Старшая группа							
	До эксперимента				После эксперимента			
	ЭГ (n=10)		КГ (n=10)		ЭГ (n=10)		КГ (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	1	10	1	10	6	60	1	10
Средний	4	40	4	40	4	40	6	60
Низкий	5	50	5	50	0	0	3	30

Сравнительные результаты экспериментального исследования уровня сформированности восприятия и понимания друг друга детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в (%) в подготовительной и старшей группе до и после эксперимента иллюстративно представлены на гистограмме 5 (рис.6).

Детям была дана такая же инструкция, как на констатирующем этапе эксперимента, тот же шаблон и карандаши. После проведения программы психологической коррекции, они научились, слушать друг друга, искать компромиссы, приходить к общему мнению, осознавать то, что именно групповая слаженная работа сможет дать положительный желаемый результат, являющийся их общей целью.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что разработана и реализованная нами психокоррекционная программа

способствовала формированию у детей уровня восприятия и понимания друг друга.

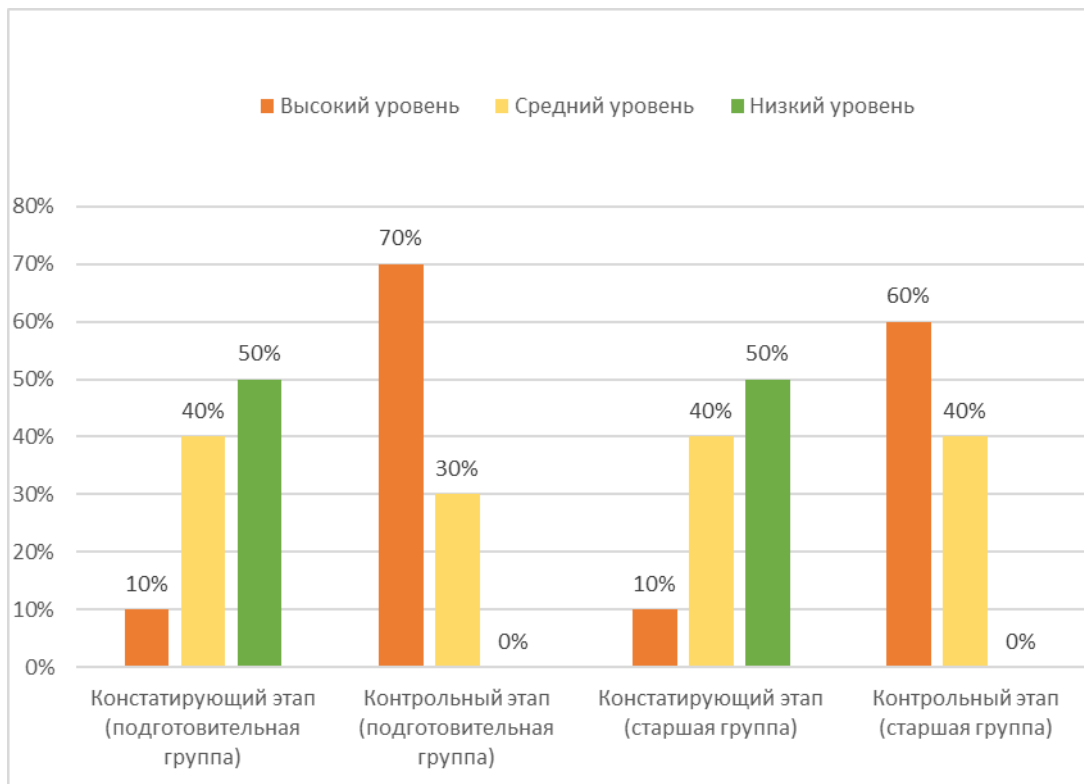


Рисунок 6. Сравнительные результаты изучения восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями ЭГ по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Рукавички» (2002) до и после формирующего эксперимента

На гистограмме 5 представлен сравнительный анализ результатов изучения когнитивного компонента (восприятие и понимания друг друга детьми) до и после реализации коррекционной программы в экспериментальной группе. В обеих группах мы можем наблюдать положительную динамику сформированности когнитивного компонента межличностных отношений. После реализации коррекционной программы детей с низким уровнем восприятия и понимания друг друга выявлено не было. Дети в подготовительной группе смогли достичь положительного (высокого) результата в 70% случаев и среднего – в 30% случаев. В старшей группе на контрольном этапе эксперимента также сохраняются положительная динамика:

60% детей демонстрируют высокий уровень сформированности когнитивного компонента и 40% средний.

При помощи методики «Как поступить» Е.О. Смирновой (2005) мы смогли получить данные об уровне проявления положительных, нейтральных или отрицательных чувств, которые испытывает ребёнок при межличностном взаимодействии с другими, у детей старшего дошкольного возраста речевыми нарушениями.

Во время проведения исследования испытуемые экспериментальных групп демонстрировали более высокие показатели, чем испытуемые контрольных групп. Дети, с которыми проводили коррекционную работу, не проявляли отрицательных чувств по отношению к другим.

Подробные результаты изучения эмоций, которые ребенок испытывает при межличностном взаимодействии с другими людьми по методике «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005) представлены в Приложении 12 (таблица 11,12).

Сравнительный анализ полученных результатов, в ходе изучения эмоций, которые ребенок испытывает при межличностном взаимодействии с другими людьми. У испытуемых экспериментальной и контрольной групп, подготовительной и старшей группы представлены в таблице 11.

Результаты контрольной группы после реализации коррекционной программы остаются почти неизменными: 2 (20%) испытуемых по-прежнему демонстрируют высокий уровень, 5 (50%) – средний и 3 (30%) – низкий.

Данные представленные в таблице 11 свидетельствуют о том, что после реализации коррекционной программы у участников экспериментальной (подготовительной) группы наблюдается положительная динамика в уровне сформированности эмоционального компонента межличностных отношений. В экспериментальной группе 8 (80%) испытуемых демонстрируют высокий уровень при проявлении положительных эмоций в межличностном взаимодействии. Благодаря этому в экспериментальной группе сокращается

количество детей, имеющих средний уровень сформированности эмоционального компонента – 2 (20%) человека.

Таблица 11. Сравнительные результаты изучения эмоций, испытываемых детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в межличностном взаимодействии по методике «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005) до и после эксперимента

Участники    Уровень	Подготовительная группа							
	До эксперимента				После эксперимента			
	ЭГ (n=10)		КГ (n=10)		ЭГ (n=10)		КГ (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	2	20	2	20	8	80	2	20
Средний	6	60	4	40	2	20	5	50
Низкий	2	20	4	40	0	0	3	30

Таким образом мы можем сделать о том, что участники экспериментальной группы преимущественно проявляют положительные или нейтральные чувства и эмоции при взаимодействии с другими. Дети, с которыми не проводилась работа коррекционной направленности в 30% случаев испытывают негативные эмоции могут проявлять агрессию, в 50% случаев их эмоции нейтральные возможно безразличие, лишь 20% проявляют положительные.

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе изучения уровня проявления положительных, нейтральных или отрицательных чувств, которые ребёнок испытывает при межличностном взаимодействии, у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в контрольной и экспериментальной группах, старшей группы, представлен в таблице 12.

Данные представленные в таблице 12 демонстрирует, что после реализации коррекционной программы в группе старших дошкольников имеется значительная положительная динамика. Случаев с низким уровнем

сформированности эмоционального компонента выявлено не было, в 20% случаев дети испытывают нейтральные эмоции при межличностным взаимодействии и 80% положительные. По окончании эксперимента значительно увеличивает количество детей, демонстрирующий проявления положительных чувств и эмоций – в совместной деятельности присутствовала взаимопомощь, уважение и понимание.

Таблица 12. Сравнительные результаты изучения эмоций, испытываемых детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в межличностном взаимодействии по методике «Как поступить?»

Е.О. Смирновой (2005) до и после эксперимента

Участники   Уровень	Старшая группа							
	До эксперимента				После эксперимента			
	ЭГ (n=10)		КГ (n=10)		ЭГ (n=10)		КГ (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	2	20	0	0	8	80	1	10
Средний	4	40	4	40	2	20	7	70
Низкий	4	40	6	60	0	20	2	20

В контрольной группе наблюдается незначительная динамика. 10% детей демонстрируют высокий уровень сформированности эмоционального компонента, 70% – средний и 20% – низкий. Большинство участников группы проявляют нейтральные чувства по отношению к другим, дети стремятся устанавливать доброжелатель отношения, но лишь изредка пытаются учитывать эмоциональное состояние своих сверстников.

Отраженные на гистограмме 6 результаты иллюстрируют идентично положительную динамику в обеих экспериментальных группах. В процессе проведения диагностики было установлено, что дети научились учитывать эмоциональное состояние своих сверстников, стремятся к установлению доброжелательных отношений, проявлять сочувствие, увеличилась стремление к проявлению сострадания. Дети стали делать попытки объяснения

эмоционального состояния и его причин. Ответы стали более осмысленные и развернутые. Снизалась частота аффективных реакций и импульсивных вспышек. Сформировались адекватные представления о эмпатии, соучастии и сочувствии.

Процедура проведения исследования, при помощи данной методики, осуществляется по схеме, описанной ранее, на этапе констатирующего эксперимента. Напомним, что данная методика наблюдения проводилась в несколько этапов, наблюдение за игровой и свободной деятельностью, за групповой работой, требующей сплочения, во время прогулок и приема еды, а так же на различных дополнительных занятиях (музыка, физическая культура и др.).

Сравнительные результаты экспериментального исследования уровня проявления положительных, нейтральных или отрицательных чувств, которые ребёнок испытывает при межличностном взаимодействии с другими людьми, у детей старшего дошкольного возраста речевыми нарушениями (в %) в подготовительной и старшей группах до и после эксперимента, иллюстративно представлены на Гистограмме 6 (рис. 7).

После проведения повторной диагностики обе группы достигли одинаковых положительных результатов, в подготовительной и старшей группе в 80% случаев дети демонстрируют высокий уровень проявления положительных чувств. Также в обеих группах 20% детей демонстрируют средний уровень и чаще проявляют нейтральные чувства к другим. Уменьшилось количество детей, демонстрировавших низкий уровень, и, проявляющих отрицательные чувства по отношению к другим, на контрольном этапе данной группа составила 0%. Дошкольники смогли добиться положительных результатов в умении проявлять свои положительные качества по отношению к другим детям, также у многих сформировалось понимание социальных норм и правил.

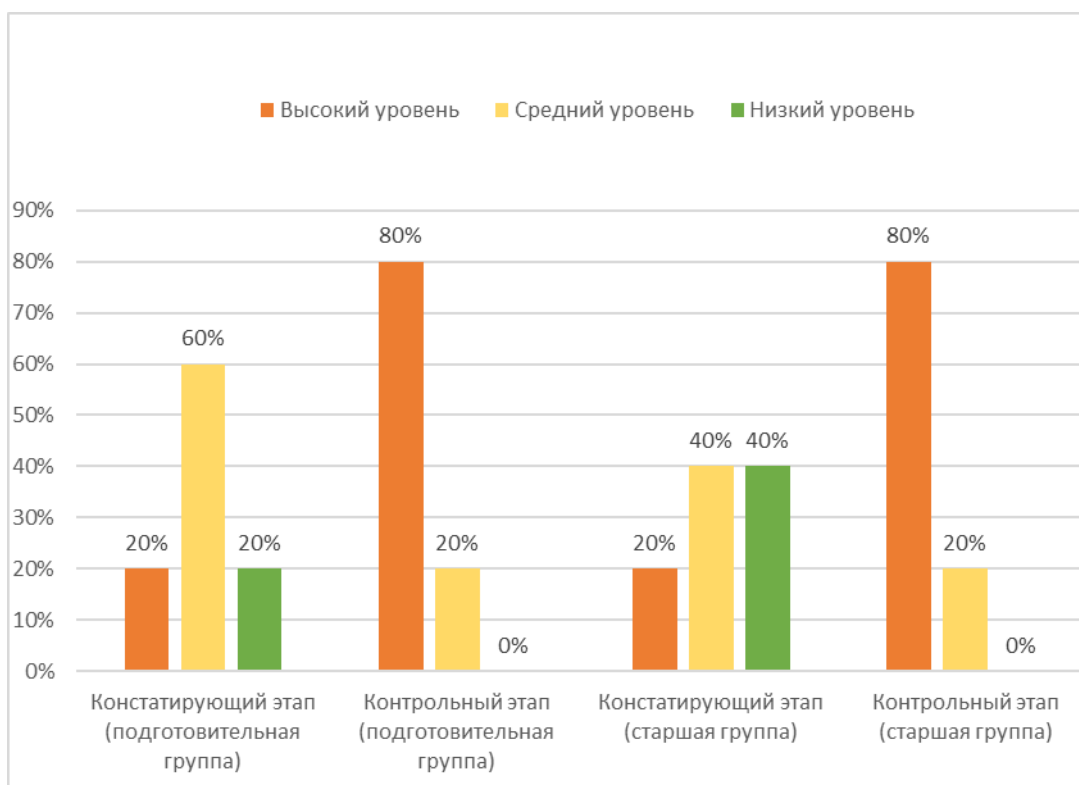


Рисунок 7. Сравнительные результаты изучения эмоций, испытываемых детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в межличностном взаимодействии ЭГ по методике «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005) до и после формирующего эксперимента

У детей повысилась точность распознавания эмоций, а именно дифференциация базовых эмоций таких как радость, гнев, грусть, как на иллюстративном материале, так и в реальном взаимодействии. Силилось количество ошибок при распознавании более сложных эмоциональных состояний, таких как удивление, смущение, обида, восхищение и др. Также отмечается снижение частоты проявлений эмоциональной зажатости и избегание контакта. Также можно отметить увеличение уровня развития эмпатических реакций, социальных инициатив. У детей отмечается повышение способности к вербализации эмоций. Для разрешения конфликтных ситуация дети часто используют адекватные вербальные стратегии такие как компромисс, обсуждение. Данные изменения свидетельствуют об

эффективности реализованной программы, для коррекции эмоционального компонента.

Далее в работе будет описан анализ изучения поведения в совместной деятельности детей; появления дружелюбия, отзывчивости, взаимопомощи в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Наблюдение за детьми» Н.Ф. Комаровой (1992).

Наблюдение за деятельностью детей проводилось в несколько этапов. Наблюдение за детьми во время свободной игровой деятельности во время прогулки, наблюдение за игровой деятельностью, в то время как воспитатель находился в группе и следил за происходящим и когда воспитатель был чем-то отвлечен. Также наблюдение проводилось за специально организованной игровой деятельностью с наличием определенных правил и требований, а также во время игровой деятельности в сформировавшихся микрогруппах.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что в проявление и дружелюбия и отзывчивости во время игровой деятельности у испытуемых наблюдается положительная динамика.

В таблице 13 приведены данные, которые мы смогли получить в процессе изучения уровня проявления дружелюбие, взаимопомощи, отзывчивости совместной деятельности испытуемых экспериментальной и контрольной групп, в подготовительной группе.

По данным таблицы 13, дети, вошедшие в состав экспериментальной (подготовительной) группы, демонстрировавшие ранее средний и низкий уровень сформированности поведенческого компонента межличностных отношений, после проведения коррекционной работы смогли улучшить свои показатели. После реализации коррекционной программы 7 (70%) испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности поведенческого компонента, 3 (30%) средний.

В контрольной группе после проведения формирующего эксперимента изменений не выявлено. 20% исследуемых демонстрируют высокий уровень сформированности поведенческого компонента 40% – средний, 40% – низкий.

Таблица 13. Сравнительные результаты изучения поведения в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Наблюдение за детьми»

Н. Ф. Комаровой (1992) до и после эксперимента

Участники	Подготовительная группа							
	До эксперимента				После эксперимента			
	ЭГ (n=10)		КГ (n=10)		ЭГ (n=10)		КГ (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	1	10	2	20	7	70	2	20
Средний	6	60	4	40	3	30	4	40
Низкий	3	30	4	40	0	0	4	40

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе изучения Проявление дружелюбие, отзывчивости, взаимопомощи, в совместной деятельности испытуемых экспериментальной и контрольной групп, старшей группы представлен в таблице 14.

Таблица 14. Сравнительные результаты изучения поведения в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Наблюдение за детьми»

Н. Ф. Комаровой (1992) до и после эксперимента

Участники	Старшая группа							
	До эксперимента				После эксперимента			
	ЭГ (n=10)		КГ (n=10)		ЭГ (n=10)		КГ (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	2	20	1	10	7	70	1	10
Средний	2	20	4	40	3	30	5	50
Низкий	6	60	5	50	0	0	4	40

В таблице 14 продемонстрирована динамика, выявленная в группе старших дошкольников, после проведения коррекционной работы. В

экспериментальной группе случаев с низким уровнем сформированности поведенческого компонента выявлено не было. Средние показатели имели 3 (30%) испытуемых, 7 (70%) – смогли достичь высокого уровня.

В контрольной группе также прослеживаются незначительные улучшения сформированности данного компонента. Высокий уровень по-прежнему имеет 1 (10%) человек, средний – 5 (50%) человек, низкий уровень прослеживается у 4 (40%).

Проведение дальнейшей психокоррекционной работы с детьми старшей и подготовительной группы, с учётом индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребёнка, поможет улучшить качество межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста речевыми нарушениями.

Сравнительная результаты экспериментального исследования проявления дружелюбия, отзывчивости, взаимопомощи в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста речевыми нарушениями (в %) в подготовительной и старшей группах до и после эксперимента иллюстративно-представленной на гистограмме 7 (рис. 8).

На гистограмме 7 отражена положительная динамика, которой мы смогли добиться с помощью проведения коррекционных занятий. В обеих экспериментальных группах на момент повторной диагностики были зафиксированы следующие результаты: 70% детей смогли достичь высокого уровня сформированности поведенческого компонента, 30% испытуемых на контрольном этапе эксперимента смогли пройти порог среднего уровня. На основе полученных данных можно сделать вывод, что большинству детей удалось развить способность к сотрудничеству, развить навыки вербального и невербального взаимодействия, избавиться от конфликтных стратегий взаимодействия. Результаты исследования, отражающие уровень проявления дружелюбие, отзывчивости, взаимопомощи в совместной деятельности у детей старшего дошкольного возраста речевыми нарушениями, полученные при помощи наблюдения за игровой деятельностью детей по критериям Н.Ф. Комаровой (1992) представлены в Приложении 13 (таблица 13,14).

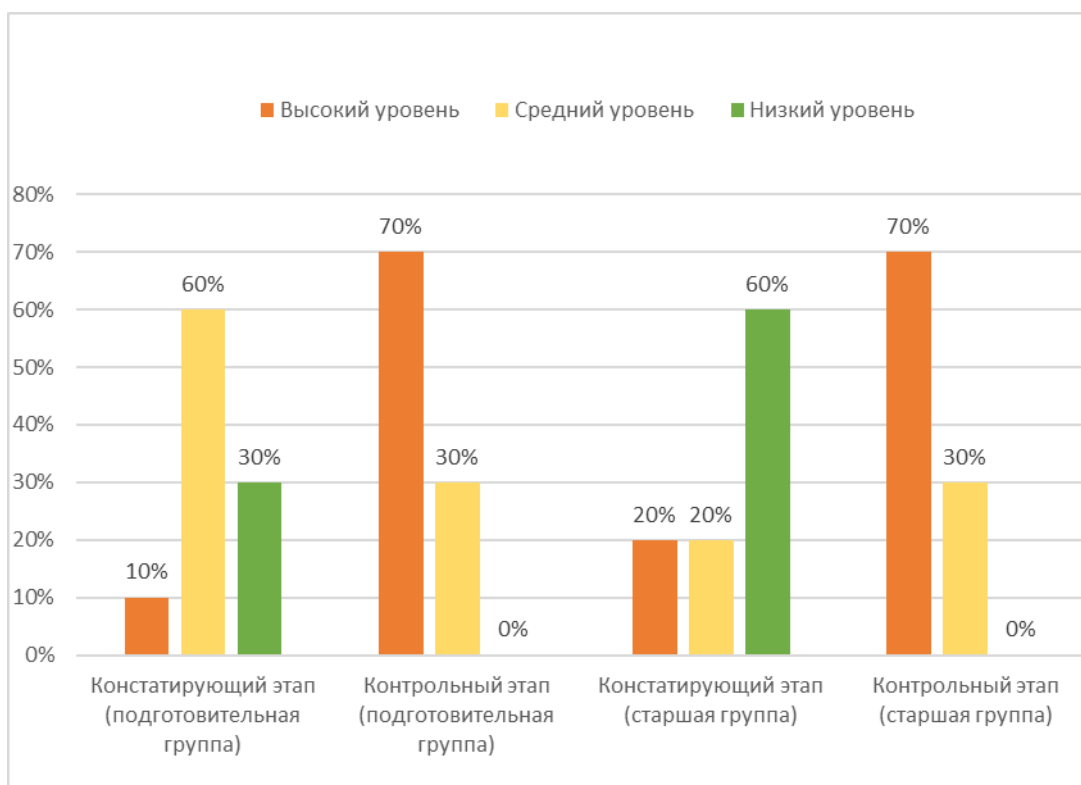


Рисунок 8. Сравнительные результаты изучения поведения в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями ЭГ по методике «Наблюдение за детьми» Н. Ф. Комаровой (1992) до и после эксперимента

Таким образом, все полученные результаты исследования, направленного на изучение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, позволяют сделать вывод об эффективности разработанной и проведённой программы психологической коррекции межличностных отношений, об этом свидетельствует положительная динамика в экспериментальных группах, которую мы смогли отследить в результате контрольного эксперимента.

### Выводы по третьей главе

1. Коррекционная работа, направленная на коррекцию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, опирается на ряд фундаментальных принципов коррекции: принцип единства коррекции и развития, единство возрастного и индивидуального развития, единство диагностики и коррекции развития, деятельностный принцип осуществления коррекции, принцип коррекции «сверху вниз», принцип системности развития психологической деятельности.

2. При коррекции межличностных отношений у старших дошкольников, имеющих речевые нарушения, многие авторы рекомендуют соблюдать некоторые специальные принципы, соблюдение которых поможет увеличить эффективность программы: безоценочность, отказ от реальных предметов и игрушек, отсутствие конкурентных моментов.

3. Формирование и моделирование коррекционной программы проходит ряд последовательных этапов, этап планирования, организационный этап, этап реализации, завершающий этап.

4. Непосредственно коррекционное занятие имеет определенную структуру, которая не может нарушаться в своей последовательности или утрачивать свои этапы: вводная часть (создание эмоционального контакта), основная часть (выполнение заданий по коррекции), рефлексия (важная часть занятия, направленная на анализ собственной деятельности), заключительная часть (подведение итогов).

5. Психолого-педагогическая работа по коррекции межличностных отношений старших дошкольников с речевыми нарушениями, включает в себя формирование у детей самоконтроля, культуры общения в социуме, развитие коммуникативных навыков по отношению к сверстникам и взрослым, коррекцию агрессивного поведения.

6. В коррекционной работе межличностных отношений рационально использование методов проблемных ситуаций, психогимнастики, сказкотерапии,

арттерапии.

7. В соответствии с основным видом деятельности старших дошкольников, самым эффективным способом коррекции межличностных отношений, по мнению большинства авторов, будет являться игра. Именно сюжетно-ролевая игра с различными типами сюжета будет развивать навыки социального взаимодействия, накапливать социальный опыт, снимать негативное эмоциональное напряжение, снижать негативные эмоции.

8. В процессе коррекции межличностных отношений положительный результат будет давать использование развивающих игр, дидактических, социализирующих, игры с наличием правил. Все вышеперечисленные игры должны иметь групповую форму, и выполняться под контролем психолога.

9. Для усвоения ребенком норм и правил взаимодействия со взрослыми и сверстниками необходимо активное вовлечение родителей, педагогов, воспитателей в процесс коррекции.

10. Основные положения программы:

- образовательный уровень – начальный;
- ориентация содержания – практическая;
- характер освоения – коррекционно-развивающий;
- возраст обучающихся – 5 – 7 лет;
- форма проведения – групповая, подгрупповая;
- периодичность – 2 занятие в неделю;
- продолжительность одного занятия – 20 минут.

11. Результаты, полученные до и после формирующего эксперимента по методике «Рукавички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (2002) показали, что в обеих экспериментальных группах после реализации коррекционно – развивающей программы имеется положительные динамика. Детей с низким уровнем сформированности когнитивного компонента в обеих группах выявлено не было. Средний уровень сформированности данного компонента определяется у 35% участников экспериментальной группы, что может

свидетельствовать о незначительном снижении социального интеллекта: дети принимают попытки учитывать точку зрения других, но им не всегда это удается; дети не до конца осознают социальные ожидания; первичные социальные схемы сформированы не до конца. Среднее значение, отражающее высокий уровень сформированности восприятия и понимания друг друга, после проведения эксперимента в обеих ЭГ составляет 65%. Эти данные позволяют нам сделать вывод о том, что разработанная программа способствует формированию первичных социальных схем у детей, развитию децентрации, усвоению и пониманию норм и правил.

12. Изучение эмоций, которые ребёнок испытывает при межличностном взаимодействии с другими людьми методике «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005). Результаты данного исследования демонстрируют положительные изменения показателей сформированности эмоционального компонента межличностных отношений у старших дошкольников с речевыми нарушениями. После коррекционно-развивающей работы 80% испытуемых в обеих группах демонстрируют высокий уровень сформированности данного компонента. У детей снизились аффективные вспышки, сформировалась саморегуляция, уменьшилось количество ситуативных реакций, появилась склонность к примирению. Средний уровень сформированности эмоционального компонента установлен в 20% случаев в обеих экспериментальных группах. Отношения таких детей характеризуются эмпатией и сочувствием, эмоциональная импульсивность сохраняется, снижается количество конфликтных ситуаций, дети не всегда проявляют способность к примирению. В обеих экспериментальных группах по завершении эксперимента детей с низким уровнем сформированности данного компонента не выявлено, что свидетельствует о эффективности разработанной нами программы, и возможностью нивелировать отсутствие коммуникативных компетенций и отсутствие направленности на межличностное сплочение.

13. В завершении контрольного этапа эксперимента мы провели «Наблюдение за детьми» используя методику Н.Ф. Комаровой (1992). 80%

участников обеих экспериментальных групп имеют высокий уровень сформированности поведенческого компонента межличностных отношений. Большое количество детей разработали и стали применять адекватные стратегии поведения в конфликтных ситуациях; в совместной деятельности используется диалоговая речь; сюжетно-ролевая игра стала ведущим видом деятельности. Средний уровень сформированности данного компонента диагностируется у 30% испытуемых. В межличностном общении у данной категории детей могут присутствовать конфликтные ситуации (в незначительном количестве), невербальные средства общения преобладают над вербальными, дети становятся участниками совместных игр после незначительной стимуляции взрослым. Испытуемых продемонстрировавших низкий уровень сформированности данного компонента на контрольном этапе эксперимента выявлены не было.

14. В ходе реализации содержания психологической программы коррекции межличностных отношений старших дошкольников с речевыми нарушениями, а также согласно исследованиям межличностных отношений таких детей, предложенные направления, формы, и методы продемонстрировали свою эффективность.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблемой межличностных отношений в психологии занимались многие ученые, благодаря теоретическим и методическим работам авторов: Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной, Л.С. Выготского, З. Фрейда, в современной науке продолжается изучение проблемы. Современные специалисты продолжают изучать межличностные отношения с самых ранних этапов онтогенеза, и уделяют большое внимание их роли в жизни человека.

Таким образом, проанализировав научную литературу, можно сделать вывод о том, что на протяжении всего дошкольного возраста дети учатся дружелюбно взаимодействовать друг с другом, уважать друг друга. Своего пика межличностные отношения достигают к старшему дошкольному возрасту, когда дети не только осознают выбор объекта своего общения, и активно используют слова «друг», «подруга», но и пытаются объяснить, почему они общаются с тем или иным ребенком. Старшие дошкольники выбирают своих объектов для взаимодействия по их поступкам и проявлению морально-нравственных качеств. В старшем дошкольном возрасте с нарушениями речи дети испытывают процветания в развитии межличностных отношений, они проявляют дружелюбие и готовы к совместной деятельности, проявляют сопереживание и заботу к своим сверстникам.

Одним из эффективных средств развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста выступает игра, которая способствует развитию таких качеств личности, как товарищеская взаимопомощь, сопереживание, отзывчивость, чуткость, дружеское отношение к участникам игр, коллективизм. Данные качества будут определять дружественность во взаимоотношениях старших дошкольников с нарушениями речи.

В процессе исследования были изучены методики, направленные на исследование межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Исследование межличностных отношений детей старшего дошкольного

возраста с речевыми нарушениями проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №144 комбинированного вида». В эксперименте приняли участие 40 воспитанников: 20 детей из старшей группы (в возрасте 5–6 лет), 20 детей из подготовительной группы (в возрасте 6–7 лет) с диагнозом F80.9.

Результаты констатирующего этапа показали, что у большинства старших дошкольников с нарушениями речи вывален средний уровень сформированности межличностных отношений. Когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты особенностей межличностных отношений также находятся на среднем уровне.

При изучении уровня сформированности восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, с использованием методики «Рукавички»(2002) Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, было установлено, что наибольшее количество детей имеют низкий уровень 10 (50%) человек старшей группы и 8 (40%) подготовительной (от общей выборки процент равен 45); средний уровень – в 42% от общей выборки; наименьшее число детей имеют показатели, указывающие на высокий уровень – 5 человек (13%).

Методика «Как поступить?» (2005) Е.О. Смирновой, целевой направленностью которой явилось изучение уровня проявления положительных, нейтральных или отрицательных чувств, которые ребенок испытывает при межличностном взаимодействии с другими людьми, позволила установить, что высокий уровень имеет лишь 6 (15%) детей; большая часть испытуемых показали средний уровень, их число составило 18 (45%) детей; низкий уровень установлен у 16 (40%) детей.

Проявление дружелюбия, отзывчивости, взаимопомощи в совместной деятельности было изучено, при помощи наблюдения за взаимоотношениями детей по критериям методики (1992) Н. Ф. Комаровой, данные наблюдения показали, что наибольшую группу составили дети с низким уровнем – 18 (45%) человек; следующая по численности группа 16 (40%) детей со средним уровнем; наименьшее число детей имеют высокий – 6 (15%) детей.

При обобщении результатов, изучения параметров межличностных отношений, мы получили следующие результаты: целостная картина развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста показала, что 14% детей имеют высокий уровень, 42% – средний, 44% – низкий.

На основе методических рекомендаций и научной литературы разработан план для коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, предполагающие, что процесс формирования межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями речи будет проходить успешно, если: 1) создать эмоционально-положительный климат в группе; 2) познакомить детей с правилами доброжелательного поведения в игре посредством беседы; 3) организовать и провести с детьми серию совместных дидактических игр, сюжетно–ролевые, которые позволят детям проявлять добрые чувства, позитивные установки, отзывчивость, взаимопомощь по отношению к сверстникам.

Далее, учитывая диагностические данные констатирующего этапа, нами была разработана и реализована программа психологической коррекции, с учетом всех индивидуальных и возрастных особенностей.

Для проверки ее эффективности был организован контрольный эксперимент, в ходе которого был использован ранее приведенный диагностический инструментарий. В ходе повторной диагностики была прослежена положительная динамика в умении, выстраивать межличностные отношения, у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Результаты, полученные до и после формирующего эксперимента по методике «Рукавички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (2002) показали, что в обеих экспериментальных группах после реализации коррекционно-развивающей программы имеется положительная динамика. Детей с низким уровнем сформированности когнитивного компонента в обеих группах выявлено не было. Средний уровень сформированности данного компонента определяется у 35% участников экспериментальной группы, что может свидетельствовать о незначительном снижении социального интеллекта: дети

принимают попытки учитывать точку зрения других, но им не всегда это удается; дети не до конца осознают социальные ожидания; первичные социальные схемы сформированы не до конца. Среднее значение, отражающее высокий уровень сформированности восприятия и понимания друг друга, после проведения эксперимента в обеих ЭГ составляет 65%. Эти данные позволяют нам сделать вывод о том, что разработанная программа способствует формированию первичных социальных схем у детей, развитию децентрации, усвоению и пониманию норм и правил.

Изучение эмоций, которые ребёнок испытывает при межличностном взаимодействии с другими людьми методике «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005). Результаты данного исследования демонстрируют положительные изменения показателей сформированности эмоционального компонента межличностных отношений у старших дошкольников с речевыми нарушениями. После коррекционно-развивающей работы 80% испытуемых в обеих группах демонстрируют высокий уровень сформированности данного компонента. У детей снизились аффективные вспышки, сформировалась саморегуляция, уменьшилось количество ситуативных реакций, появилась склонность к примирению. Средний уровень сформированности эмоционального компонента установлен в 20% случаев в обеих экспериментальных группах. Отношения таких детей характеризуются эмпатией и сочувствием, эмоциональная импульсивность сохраняется, снижается количество конфликтных ситуаций, дети не всегда проявляют способность к примирению. В обеих экспериментальных группах по завершении эксперимента детей с низким уровнем сформированности данного компонента не выявлено, что свидетельствует о эффективности разработанной нами программы, и возможностью нивелировать отсутствие коммуникативных компетенций и отсутствие направленности на межличностное сплочение.

В завершении контрольного этапа эксперимента мы провели «Наблюдение за детьми» используя методику Н.Ф. Комаровой (1992). 80% участников обеих экспериментальных групп имеют высокий уровень

сформированности поведенческого компонента межличностных отношений. Большее количество детей разработали и стали применять адекватные стратегии поведения в конфликтных ситуациях; в совместной деятельности используется диалоговая речь; сюжетно-ролевая игра стала ведущим видом деятельности. Средний уровень сформированности данного компонента диагностируется у 30% испытуемых. В межличностном общении у данной категории детей могут присутствовать конфликтные ситуации (в незначительном количестве), невербальные средства общения преобладают над вербальными, дети становятся участниками совместных игр после незначительной стимуляции взрослым. Испытуемых продемонстрировавших низкий уровень сформированности данного компонента на контрольном этапе эксперимента выявлены не было.

Таким образом, проведённая нами психологическая программа коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста речевыми нарушениями дала положительную динамику в их развитии. Выдвинутую на гипотезу подтверждают экспериментальные исследования, и дают основание считать цель достигнутой, задачи реализованным.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Альрахаль, Д.И. Психологические особенности межличностных отношений детей с ЗПР младшего школьного возраста: автореф. канд. психол. наук: 08.01.91 / Д.И. Альрахаль // М., 1992., С. 35 – 47.
2. Алябьева Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста: Методическое пособие в помощь воспитателям и психологам дошкольных учреждений. // М., ТЦ Сфера, 2002. С. 96 / ISBN: 5-89144-281-7
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. // Б.Г. Ананьев. - М., Педагогика, 1980. С. 341 – 550.
4. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста/ учебное пособие для студентов пед. Вузов // М.: АСТ: «Астрель», 2007., С. 187 – 224.
5. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М., 2017
6. Белова, М.П. Создание игровой мотивации на логопедических занятиях / игровые упражнения и приемы, способствующие поддержанию интереса к занятию // Дошкольная педагогика. - 2020. - №5., С. 44-48. EDN: EGYWBO
7. Бодалев, А. А. Психология общения // М. Изд-во Институт практической психологии, 1996., 234 – 256.
8. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком // М. Просвещение, 2001., С. 200.
9. Бодалева, А. А. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования. / А. А. Бодалева, В. В. Столина. //М., Изд-во Моск. ун-та, 1987., С. 304.
10. Бодалёв А.А. Личность и общение. // М., 1983.

11. Бороздина Г.В. Психология делового общения // М., Инфра, 2005., С. 275 – 293.
12. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3-7 лет // М., Мозаика-Синтез, 2014., С. 21 – 80.
13. Верхотурова Н.Ю. Социально-ролевое взаимодействие — сущность и возможности в коррекции эмоционального реагирования учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития / Н.Ю. Верхотурова // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. – Новосибирск, 2009. – № 13. — С. 383–387.
14. Видина, О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня / О.М. Видина // Логопед 2021. - №1., С. 34.
15. Власова, Т.А., Певзнер М. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова / Библиотека директора школы // М., Просвещение 1973., 54 – 175.
16. Воробьева В.К. Методика развития описательной связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2019.
17. Выготский Л.С. Вопросы психологии // Л.С. Выготский. - СПб: Союз., 2007., С. 199 – 224.
18. Выготский Л.С. Детская психология // Под ред. Д.Б. Эльконина / Собр. соч. Т. 4., М., 2019
19. Глухов В.П. Формирования описательной связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., 2019.
20. Гозова, А.П. Изучение психического развития аномальных детей /А.П. Гозова // Дефектология. - 1983. - №6. - С. 24-29.
21. Гордиенко, Е.А. Некоторые психолого-педагогические аспекты взаимоотношений умственно отсталых учащихся в коллективе / Е.А. Гордиенко // Дефектология. - 1981. - №5. - С. 15-18.
22. Данилина Т.А., Степина Н.М. В мире детских эмоций / Пособие для практических работников ДОУ // М., Айрис-пресс, 2004.

23. Данюшевский, И.И. Учебно-воспитательная работа в детских домах и специальных школах: Статьи и доклады // И.И. Данюшевский. - М.: АПН РСФСР, 1954., С. 132 – 160.
24. Детская практическая психология: Учебник / Под ред.проф. Т.Д. Марцинковской. — М.: Гардарики, 2000., 142 – 255.
25. Дмитриева С.А., Верхотурова Н.Ю. Изучение психологических симптомокомплексов у детей-сирот с задержкой психического развития в процессе оценки их эмоциональной компетентности / С.А. Дмитриева, Н.Ю. Верхотурова // Специальное образование: научно-методический журнал. – Екатеринбург, 2013. — № 3. — С. 41 – 47.
26. Долгова В.И. Психофизиологические детерминанты готовности к инновационной деятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 12. С. 17 – 24.
27. Долгова В.И., Ткаченко В.А. Интегративные параметры управления инновационными процессами в образовании по результатам//Научное мнение. 2012. № 8. С. 89-103.
28. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. - М.: Знание, 2019., С. 189 – 204.
29. Жукова Н.С. Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. // Преодоление и речевого развития у дошкольников. — М., 2013.
30. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) учреждений: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений // М., 2020, С. 187– 200.
31. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. // М., Воронеж, 2019.
32. Зимняя И.А. Предметный анализ текста как продукта говорения /Смысловое восприятие речевого сообщения. // М., 2020., С. 57 – 64.
33. Игра в тренинге. Возможность игрового взаимопонимания / Под. ред. Е.А. Левановой. // СПб., Питер, 2006. - 208 с.

34. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество // В.А.Кан-Калик, Н.Д. Никандров. - М: Педагогика, 1990., С. 74 –144.
35. Капинос В.И. и др. Развитие речи. Задания для учащихся 4 класса по русскому языку. // М., 2017.
36. Китина, О.Т. Значение совместной деятельности умственно отсталых школьников для формирования межличностных отношений в классном коллективе / Т.А Процко, О.Т. Китина // Дефектология. - 1991. - №1. - С. 41-48.
37. Князева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей / Н. Л. Князева. - Ярославль: Академия развития, 2022. - 205 с.
38. Ковалева, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи.: Монография / И.Ю. Ковалева СПб., 2016. - 405 с.
39. Ковальчук, И. Ю. Аспекты эмоционально-экспрессивной лексики и ее усвоение детьми с общим недоразвитием речи / И. Ю. Ковальчук // Логопед. - 2022. - № 3. - С. 53 - 60.
40. Коломенский Я. Л. Социальная психология школьного класса. / Минск: ФУА информ — М., 2003.
41. Коломенский, Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе / Я.Л. Коломенский. // М., Просвещение, 1969. - 175 с.
42. Коломинский, Н.Л. Осознание умственно отсталыми подростками своего положения в коллективе сверстников / Н.Л. Коломинский / Дефектология. - 1971. - №6. - С. 45-50.
43. Корицкая Е.Г. и Шимкович Т.А. / Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития // М., Просвещение, 2000, С. 31
44. Королева, Н.А. Социометрический тест для дошкольников (методика) / Н.А. Королева. - URL: <https://www.rastut-goda.ru/questions-of-pedagogy/8134-sotsiometriya-dlya-doshkolnikov.html> (дата обращения: 12.12.2022).

45. Крысько, Владимир Гаврилович. Социальная психология: Курс лекций / В.Г. Крысько. — 3-е изд. — М.: Омега-Л, 2006. С. 352.
46. Кряжева Н.Л., Развитие эмоционального мира детей. // М., У-Фактория, 2004., С. 192
47. Кузьмайте, Л.И. Некоторые особенности личных взаимоотношений умственно отсталых детей младших классов / Л.И. Кузьмайте // Дефектология. 1970. - №3 - С. 30-35.
48. Ладыженская Т.А. Характеристика описательной связной речи детей. // М.: Педагогика, 2017. С. 210.
49. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. // М., 2019 г.
50. Левченко И.Ю. Психологические особенности подростков и старших школьников с ДЦП. Монография / И.Ю.Левченко. // М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 232.
51. Леонтьев АА. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. // М., 2017.
52. Леонтьев АА. Функции и формы речи / Основы теории речевой деятельности. // М., 2019. - С. 241-254.
53. Лисина М.И., Проблемы и задачи изучения общения дошкольников со сверстниками. // М., 2006. С. 182.
54. Лисина, М. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / М. И. Лисина, Г. И. Капчеля. // Кишинев, 2007., С. 112.
55. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. // М., Педагогика, 1986., С. 144.
56. Лурия А.Р. Речь и мышление. // М., 2020.
57. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. // М., 2019.
58. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. // СПб., Питер, 2003., С. 752.
59. Маркова А. К. Особенности овладения слоговым составом слов у детей с нарушениями речи: Автореф. канд. дис. // М., 2018.

60. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. // М., 2019. 225 с. ИСБН.
61. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности: тексты / А. Маслоу. // М., 1982. – 108 –117с.
62. Мастюкова ЕМ. Исследование внутренней речи у детей школьного возраста с различными речевыми нарушениями / Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. — 2012. — Т. 31 (71). — Вып. 10. // С. 1512-1517.
63. Межличностное восприятие в группе / под ред. Г. М. Андреевой (2009), А. И. Донцова. // М., МГУ, 1981., С. 292.
64. Методика развития описательной связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. // М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2020., С. 158. — (Высшая школа).
65. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под ред. Г.В. Чиркиной, - 2-е изд., доп. // М., 2019.
66. Мишечкина Н. А. Представление о дидактической игре и ее роли в процессе обучения младших школьников / Н. А. Мишечкина. 2017., С. 201–204.
67. Мокина Я.А. Особенности межличностных отношений младших школьников // Вестник Науки и Творчества. 2016., С. 118–122.
68. Мурадагаева З. Дидактическая игра как средство развития ребенка: сборник статей международной научно–практической конференции / Н. Абдиева, З. Мурадагаева. – 2016., С. 71–173.
69. Мухина, В. С. Психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Возрастная и педагогическая психология / В. С. Мухина; под ред. А. В. Петровского. // М., Просвещение. – 1973., С. 400.
70. Мухина, В. С. Психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Возрастная и педагогическая психология / В. С. Мухина; под ред. А. В. Петровского. // М., Просвещение. – 1973., С. 276 – 400.

71. Н.Н. Афанасьева, Санкт-Петербург, 23-25 июня 1976 г. / С. Петерб. гос. ун-т; под ред. Н.Н. Афанасьевой: Т.2. // М., 1976. - С. 44 - 48.
72. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения // ЛГУ, 1979., С. 236.
73. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / учебное пособие для высшей школы // М. 1997.
74. Педагогический вестник. – 2011. – №2. – Том II. // С. 113 – 117.
75. Петровский А.А., Жуков Ю.М., Соловьёва О.В. Введение в практическую социальную психологию. // М., 1996.
76. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский. М.Г. Ярошевский. // М., 1998., С. 526.
77. Понятие межличностных отношений в трудах исследователей [Электронный ресурс]. // Точка доступа: <https://clck.ru/32Zqbd>. – Дата доступа: 04.11.2022
78. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Сост. Т.В. Азарова, О.И. Барчук, Т.В. Беглова: Под.ред. М.Р. Битяновой. // СПб.: Питер. 2006. - 304 с.
79. Процко, Т. А. Психолого–педагогическое обследование младших классов вспомогательной школы: учебно–методическое пособие / Т. А. Процко. // Мн., БГПУ им. М. Танка, 2000., С. 111.
80. Прудникова, М. Э. Поведенческие проявления стиля индивидуальности в сфере межличностных отношений обучения: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / М. Э Прудникова. // Сочи, 2002. – 182 с.
81. Раскина, И.В. Логика для всех: от пиратов до мудрецов / И.В. Раскина. - 3-е изд., стереотип. // М.: МЦНМО, 2019. - 208 с.
82. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. // М., 1988., стр.98-101.
83. Речевое общение: цели, мотивы, средства. / Под ред. Сорокина Ю.А., Тарасова Е.Ф. - М., 2020.)
84. Рубинштейн С.Я. Основы общей психологии. // М., 2020. — Т. 1.

85. Сазонова, С.Н. Развитие речи детей с общим недоразвитием речи / С.Н. Сазонова // М., 2023. - 199 с.
86. Самоукина, Н. В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении // Игровое моделирование: Методология и практика / Галкина Н. В., Н.В. Самоукина. // Новосибирск Наука, 1987. – 244 с.
87. Самохина, В.М. Проверка статистических гипотез в психолого-педагогических исследованиях с применением критерия Стьюдента / В.М. Самохина. // Молодой ученый. - 2016. - № 25 (129). - С. 586-589. - URL: <https://moluch.ru/archive/129/35799>.
88. Самсонова, Т.Р. Методика "Лесенка" Щур В.Г. / Т.Р. Самсонова. - URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2021/01/22/metodika-lesenka-shchur-v-g> (дата обращения: 20.12.2022).
89. Сафронова, Е.В. Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн. / Е.В. Сафронова. - URL: <https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2022/08/24/metodika-diagnostika-samootsenki-dembo-rubinshteyn> (дата обращения: 25.12.2022).
90. Семаго М. М., Семаго Н. Я. // Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога – М.: АРКТИ, 2000., 208 с.
91. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка (дошкольный и младший школьный возраст) – Изд. «Речь» // М., 2005 - 348. С. 18-20
92. Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию. // Издательство: «Азбука» - «Аттикус», пер. С. Ошеров, 2015. - 352 с.
93. Сибилева, Е. Методика "Рукавички" (Г.А. Цукерман) / Е. Сибилева. - URL: <https://studfile.net/preview/5850441>.
94. Сикорский, И. А. Душа ребенка: этапы интеллектуального и речевого развития детей, их нарушения и методы преодоления / И. А. Сикорский // М., АСТ Астрель / Владимир: ВКТ, 2009., С. 56 – 153.

95. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками: учеб. Пособие / Е. О. Смирнова. // М., Академия, 2012. – 160 с.
96. Смирнова, Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками / Е.О. Смирнова М., МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2012. 219 с.
97. Смиронова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция: Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. // М., ВЛАДОС, 2013., С. 160.
98. Сохин Ф. А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: Автореф. канд. дис. // М., 2020., С. 27., ИСБН.
99. Сохин Ф. А. Основные задачи развития речи. В кн.: Развитие речи детей дошкольного возраста. // М., 2019, с. 4—16. ИСБН.
100. Субботский Е.В. Психология отношений партнёрства у дошкольников. // М., 1976., С. 76-78.
101. Тимохина, Е.С. Состояние эмоциональной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.С. Тимохина // Дефектология. 2022. - №3. – С. 159.
102. Урунтаева, Г. А. Детская психология / Г. А. Урунтаева. // Москва, Академия, 2012., С. 99 – 368.
103. Урунтаева, Г.А. Практикум по психологии дошкольника /Г.А.
104. Урунтаева. – М.: Academia, 2012. – 368 с. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2020. – 40 с.
105. Устименко, С.Ф. Межличностные отношения трудных подростков / С.Ф. Петровский // Вопросы психологии. - 1984. - №1. - С.330 - 336.
106. Учеб. пособие для студ. вузов / Под ред. А. Н. Сухова, А. А. Дергача. - 2-е изд., испр. // М., Academia, 2002. - 600 с. - (Высшее образование). - ISBN 5-7695-1016-1
107. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста /О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. // М., ВЛАДОС, 2019

108. Федоренко Л.Л. Принцип развития чувства языка в обучении практическими методами // РЯШ. — 2019. — № 3. — С. 47-52.

109. Филичева Т.Е. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. — М., 2019.

110. Формирование психологической безопасности общения в подростковом и юношеском возрастах//материалы Всероссийской студенческой олимпиады по направлению "Педагогика и психология", (28-29 марта 2008 г.) / Федеральное агентство по образованию РФ, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Челябинский гос. пед. ун-т"; [сост.: Долгова В.И., Долгов П.Т., Крыжановская Н.В.]. - Челябинск, 2008.

111. Чумовская О. Н. Игра как средство формирования межличностных отношений детей среднего дошкольного возраста / О. Н. Чумовская / Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1317-1341

112. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 2019.

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

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

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

116. Якубинский Л. Л. О диалогической речи / Русская речь / Под ред. Л.В. Щербы / Издание фонетического института практического изучения языков. - Т. 1. Пг. - 2019. - С. 96-195

117. Diener, E. Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity / E. Diener, M. Y. Chan // Applied Psychology: Health and Well-Being. 2011. Vol. 3. № 1. P. 1-43.

118. Gorbunov, G. D. Psihopedagogikasporta / G. D. Gorbunov. - M.: Sovetskij sport, 2014. - 294 s.
119. Hanin, YU. L. Psihologiyaobshcheniya v sporte / YU. L. Hanin. - M.: Fizkul'turai sport, 1980. - 208 s.
120. Il'in, E. P. Psihologiyasporta / E. P. Il'in. - SPb.: Piter, 2016. - 352 s.
121. Mihajlova, T. V. Vliyanie lichnostnyh osobennostej na sportivnyj rezul'tatgrebcov-akademistovgruppsovershenstvovaniyasportivnogomasterstva / T. V. Mihajlova, A. S. Tsutskova // Fizicheskayakul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. - 2021. - №2. - S. 2-4.

**ПРИЛОЖЕНИЕ**

Приложение 1

Таблица 1. Первая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании (старшая группа)

№	КОД	ВОЗРАСТ	ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПМПК	ГРУППА
1	ДВ0114иК	6 лет	ОНР	Старшая группа
2	Дв099аС	6 лет	ОНР	Старшая группа
3	Дв87нО	5 лет	ОНР	Старшая группа
4	Дв31сВ	6 лет	ОНР	Старшая группа
5	ДВ76а5А	5 лет	ОНР	Старшая группа
6	ДВ098оД	6 лет	ОНР	Старшая группа
7	ДВ098уС	5 лет	ОНР	Старшая группа
8	ДВ764пВ	5 лет	ОНР	Старшая группа
9	ДВ80а4У	5 лет	ОНР	Старшая группа
10	ДВ54оК	5 лет	ОНР	Старшая группа
11	ДВ98а6К	6 лет	ОНР	Старшая группа
12	ДВ66а3К	5 лет	ОНР	Старшая группа
13	ДВ75Вк4	5 лет	ОНР	Старшая группа
14	ДВ86Ка0	6 лет	ОНР	Старшая группа
15	ДВ09аС3	6 лет	ОНР	Старшая группа
16	ДВ03аМ34	6 лет	ОНР	Старшая группа
17	ДВ89аСв	5 лет	ОНР	Старшая группа
18	ДВ34вА9	5 лет	ОНР	Старшая группа
19	ДВ88Ас5	5 лет	ОНР	Старшая группа
20	ДВ22оН5а	6 лет	ОНР	Старшая группа

Таблица 2. Вторая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании (подготовительная группа)

№	КОД	ВОЗРАСТ	ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПМПК	ГРУППА
1	ДВ35аН	7 лет	ОНР	Подготовительная группа
2	ДВ41дО	6 лет	ОНР	Подготовительная группа
3	ДВ23пК	6 лет	ОНР	Подготовительная группа
4	ДВ64зР9	6 лет	ОНР	Подготовительная группа
5	ДВ55лК0	6 лет	ОНР	Подготовительная группа
6	ДВ82Ав6	7 лет	ОНР	Подготовительная группа
7	ДВ69аТ0	6 лет	ОНР	Подготовительная группа
8	ДВ76ПиМ	6 лет	ОНР	Подготовительная группа
9	ДВ08еД7	6 лет	ОНР	Подготовительная группа
10	ДВ71Ши74	7 лет	ОНР	Подготовительная группа
11	ДВ35нНк	7 лет	ОНР	Подготовительная группа
12	ДВ86т9Е	6 лет	ОНР	Подготовительная группа
13	ДВ43Не5	7 лет	ОНР	Подготовительная группа
14	ДВ20оГ5	7 лет	ОНР	Подготовительная группа
15	ДВ67уН3	6 лет	ОНР	Подготовительная группа
16	ДВ16т3Н	6 лет	ОНР	Подготовительная группа
17	ДВ21Он2Е	6 лет	ОНР	Подготовительная группа
18	ДВ54дТ4А	6 лет	ОНР	Подготовительная группа
19	ДВ07К5а2	7 лет	ОНР	Подготовительная группа
20	ДВ20х4Ва	6 лет	ОНР	Подготовительная группа

## Анкета для педагога

## Анкета для педагога

*Уважаемые педагоги! Просим вас ответить на представленные вопросы анкеты.*

*Это поможет нам в изучении проблемы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения и определить дальнейший путь диагностики и коррекции.*

*Мы гарантируем конфиденциальность Ваших мнений и оценок. Все данные будут представлены только в обобщенном виде.*

Имя ребенка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Диагноз \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

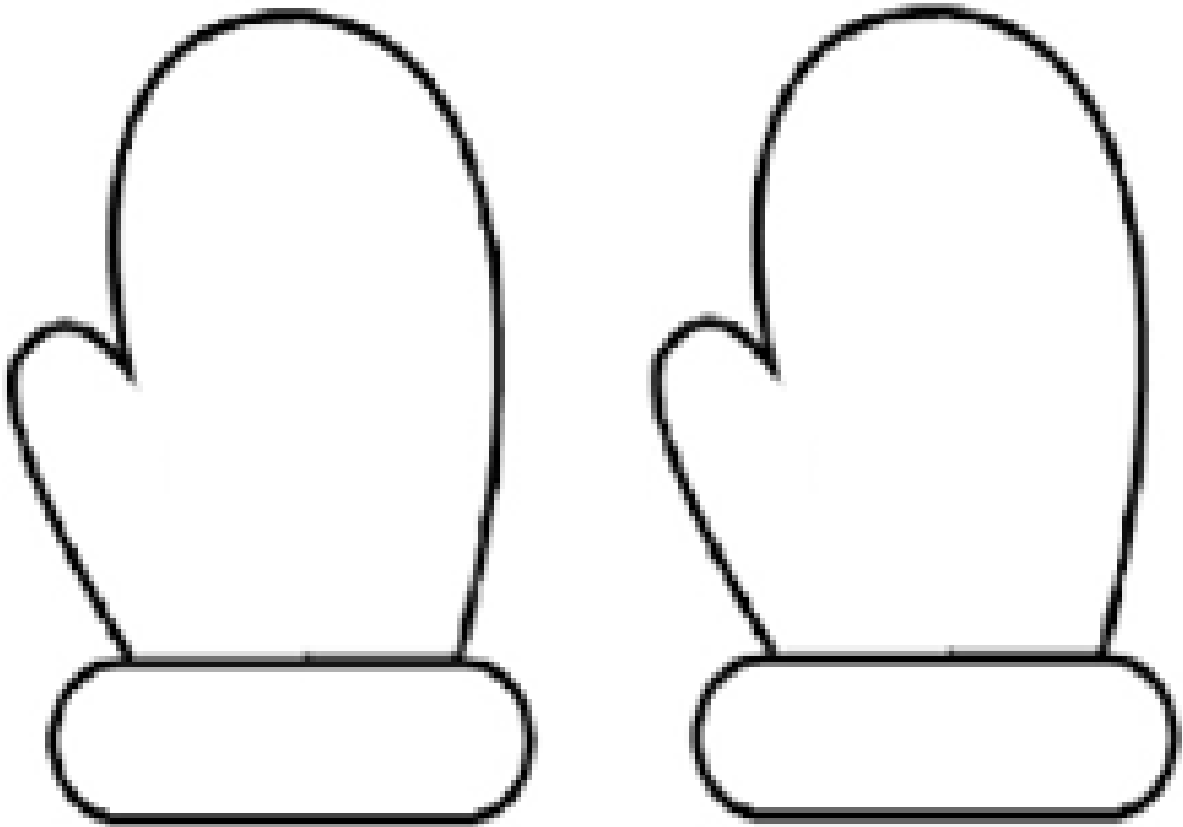
1. Какие, на ваш взгляд, трудности оказывают большее влияние на низкий уровень форсированности межличностных отношений?
  - А) Недостаточный уровень развития речевых навыков; низкий уровень активного и пассивного словаря ребенка
  - Б) Наличие у ребенка сопутствующих заболеваний носящих неврологический (иной) характер
  - В) Педагогическая запущенность, незнание ребенком элементарных представлений о основополагающих принципах выстраивания взаимоотношений.
2. В каком настроении чаще всего пребывает ребенок? Во время игры, прогулки, свободной деятельности.
  - А) Веселое
  - Б) Подавленное
  - В) Агрессивное
3. Как вы считаете, кто в большей степени влияет на формирование межличностных отношений у дошкольника?
  - А) Родители
  - Б) Воспитатель
  - В) Сверстники
4. На каком уровне, по вашему мнению, находится уровень сформированности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста?

- А) Высокий
  - Б) Средний
  - В) Низкий
5. Как протекает процесс социализации у ребенка?
- А) Успешно
  - Б) Близко к норме
  - В) Процесс отсутствует
6. Какое влияние, по вашему мнению, оказывает уровень развития межличностного общения на процесс социализации?
- А) Является основой
  - Б) Имеет посредственное влияние
  - В) Имеет значительное влияние, но на первом месте ...
7. Какие формы игровой деятельности ребенок использует чаще всего?
- А) Играет, используя манипулятивные действия с игрушкой, в одиночестве
  - Б) Чаще всего играет в «своей» компании
  - В) Любит групповой формат игр, при участии всех членов группы
8. Удастся ли ребенку перенимать положительные навыки и форма межличностного общения сверстников (одногоруппников)?
- А) Да
  - Б) Нет
  - В) Частично
9. Справедливо ли ведет себя ребенок со сверстниками?
- А) Всегда относится справедливо
  - Б) Действует избирательно
  - В) Никогда не проявляет справедливость
10. Как ребенок устанавливает контакт со сверстниками?
- А) Да, у ребенка легко получается устанавливать контакт со всеми сверстниками.
  - Б) Ребенок может установить контакт, лишь с частью группы
  - В) не получается установить контакт
11. Какие взаимоотношения у ребенка с другими детьми?
- А) Умеет дружить без конфликтов
  - Б) Конфликты возникают, но редко
  - В) Частые конфликты
12. Умеет ли ребенок сочувствовать, сопереживать сверстникам?

- А) Всегда сочувствует
  - Б) Никогда не проявляет сочувствия
  - В) сочувствует в зависимости от ситуации
13. Какое по вашему мнению отношение у ребенка ко взрослым (воспитателям/психологу/музыкальному руководителю)?
- А) Хорошее, положительное отношению ко всем
  - Б) Частично хорошее
  - В) Нейтральное
  - Г) Плохое
14. Может ли ребенок использовать при воспитателе/психологе (взрослом) ругательные выражения?
- А) Да, часто
  - Б) Нет
  - В) Ранее замечалось, но после замечаний ситуация прекратилась
15. Как ребенок ведет себя на занятии?
- А) Внимательно слушает, не перебивает, отвечает по «поднятой руке»
  - Б) Получает замечания, но реагирует адекватно, одного замечания достаточно для формирования дисциплины
  - В) Часто не слушает взрослого, на замечания не реагирует
16. Какой формат обращения, чаще всего использует ребенок, по отношению к воспитателю/психологу (взрослым)
- А) Ты
  - Б) Вы

Спасибо за участие в опросе!

Иллюстративный материал: к методике «Рукавички»  
Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (2002) [84, с. 76–79]



Протокол обследования к методике «Рукавички»  
Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (2002) [84, с. 76–79]

Ф.И. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Признаки	Оценка	Примечание
Умение детей предварительно договариваться, принимать сообща решение, используемые средства для осуществления: уговаривают, убеждают, заставляют.		
Как осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют.		
Как относятся к результату деятельности, своему и партнёра.		
Осуществляют ли взаимопомощь по ходу рисования.		
Умеют ли рационально использовать средства деятельности (делиться карандашами).		

Итог: \_\_\_\_\_

Таблица 3. Результаты изучения уровня сформированности  
восприятия и понимания друг друга детьми старшего  
дошкольного возраста с речевыми нарушения  
по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Рукавички» (2002)  
(Старшая группа)

№	Код	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ДВ0114иК		+	
2	Дв099аС	+		
3	Дв87нО		+	
4	Дв31сВ			+
5	ДВ76а5А			+
6	ДВ098оД			+
7	ДВ098уС		+	
8	ДВ764пВ			+
9	ДВ80а4У		+	
10	ДВ54оК			+
11	ДВ98а6К		+	
12	ДВ66а3К			+
13	ДВ75Вк4			+
14	ДВ86Ка0			+
15	ДВ09аС3	+		
16	ДВ03аМ34		+	
17	ДВ89аСв		+	
18	ДВ34вА9			+
19	ДВ88Ас5			+
20	ДВ22оН5а		+	

Таблица 4. Результаты изучения уровня сформированности восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Рукавички» (2002) (Подготовительная группа)

№	Код	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ДВ35аН			+
2	ДВ41дО			+
3	ДВ23пК		+	
4	ДВ64зР9		+	
5	ДВ55лК0			+
6	ДВ82Ав6	+		
7	ДВ69аТ0			+
8	ДВ76ПиМ			+
9	ДВ08еД7		+	
10	ДВ71Ши74		+	
11	ДВ35нНк		+	
12	ДВ86т9Е			+
13	ДВ43Не5			+
14	ДВ20оГ5		+	
15	ДВ67уН3	+		
16	ДВ16т3Н		+	
17	ДВ21Он2Е			+
18	ДВ54дТ4А		+	
19	ДВ07К5а2	+		
20	ДВ20х4Ва		+	

## Иллюстративный материал: к методике «Как поступить?»

Е.О. Смирновой (2005) [33, с. 99–101]



Рис. 1  
Вариант для мальчиков



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5

Протокол обследования к методике «Как поступить?»

Е.О. Смирновой (2005) [33, с. 99–101]

Ф.И. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

	1. Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме). 1 балл.	2. Агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.). 2 балла.	3. Вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться). 3 балла.	4. Продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; починю куклу и т. п.). 4 балла.
Рисунок 1				
Рисунок 2				
Рисунок 3				
Рисунок 4				

Примечания: \_\_\_\_\_

Таблица 5. Результаты изучения эмоций, испытываемых детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в межличностном взаимодействии по методике «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005) (Старшая группа)

№	Код	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ДВ0114иК	+		
2	Дв099аС		+	
3	Дв87нО			+
4	Дв31сВ			+
5	ДВ76а5А			+
6	ДВ098оД		+	
7	ДВ098уС	+		
8	ДВ764пВ		+	
9	ДВ80а4У			+
10	ДВ54оК		+	
11	ДВ98а6К			+
12	ДВ66а3К		+	
13	ДВ75Вк4			+
14	ДВ86Ка0			+
15	ДВ09аС3		+	
16	ДВ03аМ34		+	
17	ДВ89аСв			+
18	ДВ34вА9			+
19	ДВ88Ас5		+	
20	ДВ22оН5а			+

Таблица 6. Результаты изучения эмоций, испытываемых детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в межличностном взаимодействии по методике «Как поступить?» Е.О. Смирновой (2005) (Подготовительная группа)

№	Код	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ДВ35аН		+	
2	ДВ41дО			+
3	ДВ23пК	+		
4	ДВ64зР9		+	
5	ДВ55лК0		+	
6	ДВ82Ав6		+	
7	ДВ69аТ0			+
8	ДВ76ПиМ		+	
9	ДВ08еД7		+	
10	ДВ71Ши74	+		
11	ДВ35нНк		+	
12	ДВ86т9Е			+
13	ДВ43Не5			+
14	ДВ20оГ5			+
15	ДВ67уН3	+		
16	ДВ16т3Н		+	
17	ДВ21Он2Е		+	
18	ДВ54дТ4А			+
19	ДВ07К5а2		+	
20	ДВ20х4Ва	+		

Протокол наблюдения за поведением детей в  
совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста  
с речевыми нарушениями по методике «Наблюдение за детьми»

Н. Ф. Комаровой (1992) [12, с. 112–117]

Ф.И. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Критерии	Показатели	Оценка	Примечание
Умение слушать и слышать	слушать и правильно понимать мысль собеседника, формулировать в ответ свое суждение,		
	умение правильно выражать мысль посредством языка,		
	умение менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия,		
	умение поддерживать определенный эмоциональный тон,		
	умение следить за правильностью языковой формы,		
	умение слушать свою речь и контролировать ее нормативность, вносить изменения по необходимости		
Умение вступать в диалог	умение вступать в разговор, поддерживать и завершать общение (слышать и слушать, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора, приводить примеры, возражать, оценивать),		
	умение обращаться к собеседнику;		
	умение знакомиться, приветствовать, приглашать к разговору, привлекать внимание		
Умение понимать эмоциональное состояние собеседника, эмпатия	уместное использование мимики, жестов;		
	умение сочувствовать, проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению;		

Таблица 7. Результаты изучения поведения в  
совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста  
с речевыми нарушениями по методике «Наблюдение за детьми»

Н. Ф. Комаровой (1992) (Старшая группа)

№	Код	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ДВ0114иК		+	
2	Дв099аС		+	
3	Дв87нО			+
4	Дв31сВ			+
5	ДВ76а5А			+
6	ДВ098оД	+		
7	ДВ098уС	+		
8	ДВ764пВ			+
9	ДВ80а4У			+
10	ДВ54оК			+
11	ДВ98а6К			+
12	ДВ66а3К		+	
13	ДВ75Вк4		+	
14	ДВ86Ка0			+
15	ДВ09аС3	+		
16	ДВ03аМ34			+
17	ДВ89аСв			+
18	ДВ34вА9		+	
19	ДВ88Ас5			+
20	ДВ22оН5а		+	

Таблица 8. Результаты изучения поведения в  
совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста  
с речевыми нарушениями по методике «Наблюдение за детьми»

Н. Ф. Комаровой (1992) до и после эксперимента

(Подготовительная группа)

№	Код	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ДВ35аН		+	
2	ДВ41дО			+
3	ДВ23пК	+		
4	ДВ64зР9		+	
5	ДВ55лК0		+	
6	ДВ82Ав6		+	
7	ДВ69аТ0		+	
8	ДВ76ПиМ			+
9	ДВ08еД7			+
10	ДВ71Ши74		+	
11	ДВ35нНк	+		
12	ДВ86т9Е		+	
13	ДВ43Не5			+
14	ДВ20оГ5			+
15	ДВ67уН3		+	
16	ДВ16т3Н			+
17	ДВ21Он2Е		+	
18	ДВ54дТ4А			+
19	ДВ07К5а2		+	
20	ДВ20х4Ва	+		

Таблица 9. Результаты изучения уровня сформированности восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Рукавички» (2002) до и после эксперимента в подготовительной группе

Подготовительная группа							
Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Код	Ур. до эксперимента	Ур. после эксперимента	№	Код	Ур. до эксперимента	Ур. после эксперимента
1	ДВ35аН	Н	В	1	ДВ35нНк	С	С
2	ДВ41дО	Н	В	2	ДВ86т9Е	Н	Н
3	ДВ23пК	С	В	3	ДВ43Не5	Н	Н
4	ДВ64зР9	С	В	4	ДВ20оГ5	С	С
5	ДВ55лК0	Н	С	5	ДВ67уН3	В	В
6	ДВ82Ав6	В	В	6	ДВ16т3Н	С	С
7	ДВ69аТ0	Н	С	7	ДВ21Он2Е	Н	Н
8	ДВ76ПиМ	Н	С	8	ДВ54дТ4А	С	С
9	ДВ08еД7	С	В	9	ДВ07К5а2	В	В
10	ДВ71Ши74	С	В	10	ДВ20х4Ва	С	С

Таблица 10. Результаты изучения уровня сформированности восприятия и понимания друг друга детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Рукавички» (2002) до и после эксперимента в старшей группе

Старшая группа							
Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Код	Ур. до эксперимента	Ур. после эксперимента	№	Код	Ур. до эксперимента	Ур. после эксперимента
1	ДВ0114иК	С	В	1	ДВ98а6К	С	С
2	Дв099аС	В	В	2	ДВ66а3К	Н	С
3	Дв87нО	С	В	3	ДВ75Вк4	Н	Н
4	Дв31сВ	Н	В	4	ДВ86Ка0	Н	Н
5	ДВ76а5А	Н	С	5	ДВ09аС3	В	В
6	ДВ098оД	Н	С	6	ДВ03аМ34	С	С
7	ДВ098уС	С	В	7	ДВ89аСв	С	С
8	ДВ764пВ	Н	В	8	ДВ34вА9	Н	Н
9	ДВ80а4У	С	С	9	ДВ88Ас5	Н	С
10	ДВ54оК	Н	С	10	ДВ22оН5а	С	С

Таблица 11. Результаты изучения эмоций, испытываемых детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в межличностном взаимодействии по методике «Как поступить?»

Е.О. Смирновой (2005)

до и после эксперимента в подготовительной группе

Подготовительная группа							
Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Код	Ур. до эксперимента	Ур. после эксперимента	№	Код	Ур. до эксперимента	Ур. после эксперимента
1	ДВ35аН	С	В	1	ДВ35нНк	С	С
2	ДВ41дО	Н	В	2	ДВ86т9Е	Н	С
3	ДВ23пК	В	В	3	ДВ43Не5	Н	Н
4	ДВ64зР9	С	В	4	ДВ20оГ5	Н	Н
5	ДВ55лК0	С	С	5	ДВ67уН3	В	В
6	ДВ82Ав6	С	В	6	ДВ16т3Н	С	С
7	ДВ69аТ0	Н	С	7	ДВ21Он2Е	С	С
8	ДВ76ПиМ	С	В	8	ДВ54дТ4А	Н	Н
9	ДВ08еД7	С	В	9	ДВ07К5а2	С	С
10	ДВ71Ши74	В	В	10	ДВ20х4Ва	В	В

Таблица 12. Результаты изучения эмоций, испытываемых детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в межличностном взаимодействии по методике «Как поступить?»

Е.О. Смирновой (2005)

до и после эксперимента в старшей группе

Старшая группа							
Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Код	Ур. до эксперимента	Ур. после эксперимента	№	Код	Ур. до эксперимента	Ур. после эксперимента
1	ДВ0114иК	В	В	1	ДВ98а6К	Н	Н
2	Дв099аС	С	В	2	ДВ66а3К	С	С
3	Дв87нО	Н	В	3	ДВ75Вк4	Н	С
4	Дв31сВ	Н	С	4	ДВ86Ка0	Н	Н
5	ДВ76а5А	Н	В	5	ДВ09аС3	С	В
6	ДВ098оД	С	В	6	ДВ03аМ34	С	С
7	ДВ098уС	В	В	7	ДВ89аСв	Н	С
8	ДВ764пВ	С	В	8	ДВ34вА9	Н	С
9	ДВ80а4У	Н	С	9	ДВ88Ас5	С	С
10	ДВ54оК	С	В	10	ДВ22оН5а	Н	С

Таблица 13. Результаты изучения поведения в  
совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста  
с речевыми нарушениями по методике «Наблюдение за детьми»

Н. Ф. Комаровой (1992) до и после эксперимента  
в подготовительной группе

Подготовительная группа							
Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Код	Ур. до экспери- мента	Ур. после экспери- мента	№	Код	Ур. до экспери- мента	Ур. после эксперимента
1	ДВ35аН	С	В	1	ДВ35нНк	В	В
2	ДВ41дО	Н	В	2	ДВ86т9Е	С	С
3	ДВ23пК	В	В	3	ДВ43Не5	Н	Н
4	ДВ64зР9	С		4	ДВ20оГ5	Н	Н
5	ДВ55лК0	С	В	5	ДВ67уН3	С	С
6	ДВ82Ав6	С	В	6	ДВ16т3Н	Н	Н
7	ДВ69аТ0	С	В	7	ДВ21Он2Е	С	С
8	ДВ76Пи М	Н	С	8	ДВ54дТ4А	Н	Н
9	ДВ08еД7	Н	С	9	ДВ07К5а2	С	С
10	ДВ71Ши7 4	С	В	10	ДВ20х4Ва	В	В

Таблица 14. Результаты изучения поведения в  
совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста  
с речевыми нарушениями по методике «Наблюдение за детьми»

Н. Ф. Комаровой (1992) до и после эксперимента  
в старшей группе

Старшая группа							
Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Код	Ур. до экспери- мента	Ур. после экспери- мента	№	Код	Ур. до экспери- мента	Ур. после экспери- мента
1	ДВ0114и К	С	В	1	ДВ98а6К	Н	Н
2	Дв099аС	С	В	2	ДВ66а3К	С	С
3	Дв87нО	Н	В	3	ДВ75Вк4	С	С
4	Дв31сВ	Н	В	4	ДВ86Ка0	Н	Н
5	ДВ76а5А	Н	С	5	ДВ09аС3	В	В
6	ДВ098оД	В	В	6	ДВ03аМ34	Н	Н
7	ДВ098уС	В	В	7	ДВ89аСв	Н	С
8	ДВ764пВ	Н	В	8	ДВ34вА9	С	С
9	ДВ80а4У	Н	С	9	ДВ88Ас5	Н	Н
10	ДВ54оК	Н	С	10	ДВ22оН5а	С	С