

**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

**Каралюс Екатерина Александровна**  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО  
ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С  
РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы

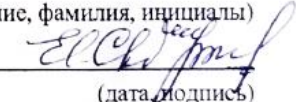
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

доктор психол. наук, доцент Черенёва Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.2026 

(дата, подпись)

Научный руководитель

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


(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.2026 

(дата, подпись)

Обучающийся Каралюс Е.А.

(фамилия, инициалы)

30.05.2026 

(дата, подпись)

Красноярск, 2026

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	9
1.1. Межличностное общение: понятие, компоненты, характеристики.....	9
1.2. Становление межличностного общения в детском возрасте .....	15
1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	21
Выводы по первой главе .....	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	32
2.1. Организация, методы и методики исследования .....	32
2.2. Особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями .....	39
Выводы по второй главе.....	49
ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	51
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями..	51
3.2. Психологическая коррекция межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушения .....	61
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	70
Выводы по третьей главе.....	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	84
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	100

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Межличностное общение является одним из важнейших факторов социально-личностного и познавательного развития человека на протяжении всей его жизни. С помощью общения человек обменивается знаниями, опытом и информацией об окружающем мире, усваивает принятые в обществе правила и нормы, обозначает свои потребности, выражает свои эмоции и чувства, влияет на решения и эмоции собеседника. Наиболее активное развитие общения происходит в дошкольном возрасте, и представляет собой необходимый критерий готовности ребенка к школьному обучению.

Согласно ФГОС ДО, результатом дошкольного образования является формирование социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств личности. Достижению вышеперечисленных результатов способствует продуктивное общение со взрослыми и сверстниками. В условиях учреждения дошкольного образования, дети взаимодействуют друг с другом в процессе игры, учебной и повседневной деятельности. Формирование навыков общения возможно лишь при своевременном полноценном развитии речи.

Процесс межличностной коммуникации детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями отличается от нормы качественными и количественными показателями. Дети сталкиваются с особыми трудностями в установлении и поддержании социальных контактов, что может негативно сказываться на их эмоциональном благополучии и дальнейшем развитии.

Л. Г. Соловьева (1996), Т. Б. Филичева (1989), Р. Е. Левина (1951), В.И. Селиверстов (2003) и др. в своих трудах указывают на такие особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания. Следствием этих свойств являются снижение потребности в общении, незаинтересованность в

контакте, несформированность форм коммуникации (диалогической и монологической речи), неумение ориентироваться в ситуации общения. Изучение межличностных отношений, проведенное В.И. Терентьевой (2000), показало, что для детей с общим нарушением речи характерны недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими. Дети с речевыми нарушениями испытывают трудности в установлении и поддержании социальных связей, из-за чего страдают все виды деятельности детей дошкольного возраста.

Основным видом деятельности детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. Игровая деятельность детей с речевыми нарушениями характеризуется сюжетной ограниченностью, часто присутствует сокращение ее объема. В игре дети с речевыми нарушениями проявляют робость, вялость, их движения скованны, они быстро утомляются, нередко возникают трудности с переключением с одного вида деятельности на другой. Неуравновешенность, двигательное беспокойство, суетливость, речевая утомляемость затрудняют включение в групповую игру. Дети с тяжелыми нарушениями речи часто теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре.

В изобразительной деятельности наблюдается узость тематики рисунков и многократные повторения темы, отсутствие способов изображения предметов и явлений, бедность приемов лепки и конструирования, неумение владеть ножницами и т.д., дети, владеющие элементарными техническими приемами, не проявляют усидчивости, воли и внимания в своих занятиях, не способны критически оценить свою и чужую работу.

Значительно затруднено дальнейшее полноценное становление познавательной и учебной деятельности, социализация и развитие личности, что обуславливает необходимость ранней диагностики и коррекции нарушений речи у детей.

Несмотря на то, что большое количество отечественных и зарубежных работ, так или иначе, затрагивает проблему общения лиц с речевыми нарушениями, в специальной и психолого-педагогической литературе уделено мало внимания вопросу межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями и его своевременной коррекции.

**Проблема исследования:** изучение межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи имеет важное значение, поскольку речевые расстройства могут приводить к снижению коммуникативной активности, затруднениям в установлении контактов со сверстниками, а также к формированию негативных эмоциональных состояний, таких как чувство одиночества или непонимания. Это, в свою очередь, может препятствовать полноценной социализации ребенка и его успешному обучению в дальнейшем.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенностями межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями являются: недостаточный уровень коммуникативной компетентности; сложности в установлении и поддержании социальных контактов; ограниченный социальный интеллект; отсутствие инициативы в общении, избегание социальных контактов. Разработанная нами программа психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями позволит повысить эффективность коррекции имеющихся трудностей в развитии изучаемого контингента детей.

**Объект исследования:** межличностное общение детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** психологическая коррекция межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

**Цель исследования:** изучить особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями;

теоретически обосновать, разработать программу психологической коррекции межличностного общения у изучаемого контингента детей и экспериментально проверить ее эффективность.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

Проанализировать общую, специальную, психолого-педагогическую и медицинско-биологическую литературу по проблеме исследования межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Выявить особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями экспериментальным путем.

Разработать программу психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

**Методы исследования** определились в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись:

Теоретические методы: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования;

Эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение;

Экспериментальные методы: констатирующий эксперимент.

В исследование включены методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы.

**Модель психологического исследования** включала следующие психодиагностические методики:

1. Методика проблемных ситуаций «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) [71, с. 24];

2. Методика «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) [4, с. 51];

3. Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001) [4, с. 132].

**Теоретической и методологической основой** исследования являются положения отечественной и зарубежной психологии:

Концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1934);

Концепция генезиса общения М.И. Лисиной (1974);

Теория речевой деятельности А.А. Леонтьева (1969), И.А. Зимней (2001);

Особенности психического развития при общем недоразвитии речи (Р.Е. Левина (1951), Е.М. Мастюкова (1976), А.П. Воронова (1993), Л.М. Шипицина (1991), Л.С. Волкова (1991), Е.Ф. Собонович (1985), Ю.Ф. Гаркуша (2001) и др.);

Особенности общения и межличностных отношений детей с ОНР (Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржавина (2001), В.И. Терентьева, (2000), О.С. Павлова (1997), О.Е. Грибова (1995), Л.Г. Соловьева (1996), Б.М. Гриншпун (1999), Е.Г. Федосеева (1999) и др).

**Организация исследования:** экспериментальное исследование проведено на базе МАДОУ «Детский сад №46». В эксперименте приняли участие 20 воспитанников старших групп: 10 воспитанников группы «Колокольчик» и 10 воспитанников группы «Сказка», объединенных в одну диагностическую группу с учетом схожего возраста детей (5 лет) и клиническим диагнозом F80.0 «Специфическое расстройство речевой артикуляции».

**Этапы проведения исследования.** Исследование проводилось в четыре этапа с сентября 2025 года по май 2026 года.

Первый этап – подготовительный (сентябрь 2025 г. – ноябрь 2025 г.). На данном этапе проходило изучение и анализ общей и специальной психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования, определение её современного состояния. Формулирование проблемы, гипотезы, объекта, предмета, цели и задач, разработка модели экспериментального исследования.

Второй этап – констатирующий (ноябрь 2025 г. – декабрь 2025 г.). Осуществлялось знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение медицинской и психолого-педагогической документации на детей, подбор диагностического инструментария. Реализация диагностического эксперимента с последующим качественным и количественным анализом результатов изучения особенностей межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Третий этап – формирующий (декабрь 2025 г. – март 2026 г.). Теоретическое обоснование, разработка и реализация программы психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Определение направлений и методов коррекции.

Четвертый этап – контрольный (март 2026 г. – май 2026 г.) Реализация контрольного эксперимента, выявление и анализ полученных результатов эмпирического исследования. Полученные результаты исследования были подвергнуты оценке эффективности программы психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Данный этап также предполагал обобщение и сравнение результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного исследования.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в расширении научных представлений о влиянии речевых нарушений на процесс межличностного общения в дошкольном возрасте.

**Практическая значимость исследования** заключается в разработке диагностических и практических рекомендаций, которые могут быть использованы педагогами, логопедами и родителями для поддержки детей с речевыми нарушениями в их коммуникативном развитии.

**Структура выпускной квалификационной работы:** введение, три главы, заключение, список используемой литературы (в количестве 90 источников), приложение.

# **ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

## **1.1. Межличностное общение: понятие, компоненты, характеристики**

Межличностное общение представляет собой фундаментальный аспект человеческой жизни, определяющий качество взаимодействия между индивидами. Оно включает в себя обмен информацией, эмоциями и переживаниями, способствуя формированию социальных связей и личностному развитию. Понимание сущности этого процесса и его ключевых характеристик является необходимым для эффективного взаимодействия в различных сферах жизни.

В отечественной психологии значительный вклад в изучение межличностного общения внесли такие ученые, как Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Б.Г. и др. Г.М. Андреева утверждала, что межличностные отношения являются неотъемлемым компонентом общественного сознания, подчеркивая их роль в процессе человеческой деятельности и взаимодействия [3], а В.Н. Мясищев акцентировал внимание на особенностях отражения других людей, отношениях к ним и способах взаимодействия, подчеркивая зависимость между поведением человека в контактах и его опытом общения. Б.Г. Ананьев рассматривал общение как специфический вид деятельности, через который человек строит свои отношения с окружающими, и выделял в структуре общения макро, мезо и микроуровни, указывая на его многоуровневую организацию [2].

Межличностное общение выполняет несколько ключевых функций, обеспечивающих полноценное взаимодействие между людьми, каждая из которых вносит свой вклад в развитие личности и общества в целом:

- Информационная функция позволяет передавать и получать сведения, необходимые для понимания и совместной деятельности. Через

общение люди обмениваются знаниями, опытом и мнениями, что способствует их интеллектуальному и личностному развитию.

- Регулятивная функция связана с установлением и поддержанием социальных норм и правил поведения. Посредством общения люди согласовывают свои действия, координируют усилия и регулируют взаимоотношения, что обеспечивает гармоничное сосуществование в обществе.

- Аффективная функция отражает способность общения выражать и воспринимать эмоции. Обмен чувствами и эмоциональными состояниями через вербальные и невербальные средства коммуникации способствует установлению эмоциональных связей и поддержанию психологического комфорта между собеседниками.

- Социализирующая функция общения играет важную роль в процессе интеграции индивида в общество. Через взаимодействие с окружающими человек усваивает культурные нормы, ценности и образцы поведения, что способствует его адаптации и успешному функционированию в социальной среде [56].

Межличностное общение играет ключевую роль в социализации индивида, способствуя усвоению социальных норм и ценностей, а также формированию социальной идентичности. Оно играет ключевую роль в формировании и развитии социальных связей, а также в процессе социализации личности [1].

В 1967 году в своей книге «Социальная психология как наука» Б.Д. Парыгин выделил проблему общения в качестве предмета изучения социальной психологии, что способствовало усилению интереса к исследованию межличностного взаимодействия.

Межличностное взаимодействие представляет собой процесс обмена информацией, эмоциями и действиями между индивидами, направленный на установление и развитие взаимоотношений [73]. Одной из ключевых

характеристик такого взаимодействия является его двусторонность, предполагающая активное участие обеих сторон в процессе коммуникации. Это означает, что каждый участник одновременно выступает и в роли отправителя, и в роли получателя так называемой единицы общения (сообщения), что обеспечивает динамичность и взаимное влияние в общении [7].

Важным аспектом межличностного взаимодействия является его контекстуальность [6]. Коммуникация всегда происходит в определенном социальном и культурном контексте, который влияет на восприятие и интерпретацию сообщений. Например, нормы и правила поведения, принятые в данном обществе, определяют допустимые формы выражения эмоций и способы передачи информации [11].

Отношения между людьми не остаются статичными; они постоянно развиваются и изменяются под воздействием различных факторов, таких как накопленный опыт, изменения в окружающей среде или внутренние преобразования личности. Эта динамика отражается в изменении стилей общения, глубины эмоциональной вовлеченности и уровня взаимопонимания между участниками взаимодействия [57].

Межличностное взаимодействие характеризуется наличием обратной связи. В процессе общения участники получают реакции друг друга на свои действия и высказывания, что позволяет корректировать поведение и достигать более эффективного взаимопонимания [50]. Обратная связь может быть как вербальной, так и невербальной, и ее своевременное и адекватное восприятие является важным для успешного взаимодействия.

Таким образом, межличностное взаимодействие обладает такими характеристиками, как двусторонность, контекстуальность, динамичность и наличие обратной связи, которые в совокупности определяют сложность и многогранность процесса человеческого общения [84].

С точки зрения структуры, общение включает три основные компонента: коммуникативный, интерактивный и перцептивный [19].

Коммуникативный аспект связан с обменом информацией; интерактивный — с организацией взаимодействия между участниками; перцептивный — с процессом восприятия и понимания друг друга.

Межличностное общение представляет собой сложный процесс взаимодействия между индивидами, в котором каждый участник одновременно выступает в роли субъекта и объекта. Как субъекты, люди активно воспринимают, интерпретируют и реагируют на поведение и высказывания своих собеседников, формируя собственные мнения и отношения. В то же время, будучи объектами, они сами становятся предметом восприятия и оценки со стороны других участников общения [42].

Взаимодействие между субъектом и объектом в процессе общения является динамичным и взаимозависимым. Каждый участник, воспринимая информацию от другого, адаптирует свое поведение и высказывания в ответ на полученные сигналы. Это создает непрерывный цикл обмена информацией и эмоциями, способствуя установлению и развитию межличностных отношений [34; 74].

В межличностном общении субъекты не только обмениваются информацией, но и оказывают взаимное влияние друг на друга. Это влияние может проявляться в изменении мнений, установок или поведения участников взаимодействия. Таким образом, межличностное общение становится средством социальной регуляции и адаптации, позволяя людям эффективно взаимодействовать в различных социальных контекстах [60]. Понимание роли субъектов и объектов в межличностном общении имеет значение для психологии, педагогики и других социальных наук. Оно позволяет глубже осознать механизмы человеческого взаимодействия, разработать эффективные методы коммуникации и улучшить качество межличностных отношений в различных сферах жизни.

Межличностное общение участвует в формировании и функционировании общества, выступая основным механизмом передачи культурных норм, ценностей и традиций. Через взаимодействие с другими

людьми индивид усваивает социальные правила и модели поведения, что способствует его интеграции в социум и обеспечивает преемственность общественного опыта [79].

Межличностное общение является фундаментом для установления и поддержания социальных связей, от семейных отношений до профессиональных контактов. Оно способствует созданию и укреплению социальных структур, таких как семьи, группы друзей, трудовые коллективы, и обеспечивает их сплоченность и эффективность. Важность межличностного общения проявляется и в его влиянии на психологическое благополучие личности. Эффективное взаимодействие с окружающими способствует удовлетворению базовых человеческих потребностей в принадлежности, признании и поддержке, что, в свою очередь, положительно сказывается на самооценке и общем эмоциональном состоянии человека [26; 88].

Социальная значимость межличностного общения заключается в его способности обеспечивать передачу культурных ценностей, формировать и поддерживать социальные структуры, а также способствовать психологическому благополучию индивидов, что делает его неотъемлемым элементом человеческой жизни и развития общества в целом [52].

Коммуникативные барьеры представляют собой препятствия, возникающие в процессе обмена информацией между участниками общения, и могут существенно снижать эффективность взаимодействия [44]. Существует несколько типов таких барьеров, каждый из которых оказывает специфическое влияние на процесс коммуникации.

Фонетические барьеры связаны с особенностями речи коммуникатора, такими как слишком тихий голос, быстрая или монотонная речь, использование диалектов или акцентов. Эти факторы могут затруднять восприятие и понимание сообщения реципиентом, приводя к искажению передаваемой информации.

Семантические барьеры возникают из-за различий в понимании значений слов и выражений между собеседниками. Они могут быть обусловлены профессиональным жаргоном, культурными различиями или индивидуальными особенностями восприятия. Например, одно и то же слово может иметь разные значения в разных профессиональных или социальных группах, что приводит к недопониманию.

Психологические барьеры обусловлены внутренними установками и эмоциональным состоянием участников общения. Недоверие, предвзятость, страх или агрессия могут препятствовать открытому и честному обмену информацией, создавая напряженность и снижая качество взаимодействия.

Социокультурные барьеры связаны с различиями в культурных нормах, традициях и ценностях между участниками коммуникации. Такие различия могут приводить к неправильной интерпретации жестов, мимики или даже слов, что затрудняет установление взаимопонимания [38; 82].

Для преодоления коммуникативных барьеров необходимо развивать навыки активного слушания, уточнять непонятные моменты, адаптировать стиль общения к особенностям собеседника и проявлять эмпатию. Осознание существования таких барьеров и стремление к их преодолению способствует более эффективному и продуктивному межличностному общению.

В современном мире развитие информационно-коммуникационных технологий и социальных сетей вносит дополнительные изменения в межличностное общение. С одной стороны, они расширяют возможности для взаимодействия, позволяя поддерживать связи на расстоянии и обмениваться информацией мгновенно. С другой же, виртуальное общение может снижать качество личных контактов, приводить к поверхностному взаимодействию и даже к социальной изоляции [53]. Культурные и социальные факторы участвуют в формировании стилей и моделей межличностного общения. Понимание и учет этих факторов способствуют более эффективному и гармоничному взаимодействию между людьми, особенно в условиях глобализации и межкультурных контактов.

Около 65% информации в процессе взаимодействия передается именно через невербальные каналы, такие как мимика, жесты, позы и интонация голоса. Мимика, выражающая эмоциональное состояние собеседника, позволяет передать тончайшие оттенки чувств, которые сложно выразить словами. Жесты и позы, в свою очередь, могут подчеркнуть или, наоборот, противоречить сказанному, влияя на восприятие и интерпретацию сообщения [40].

Интонация и тембр голоса являются мощными инструментами передачи эмоций и настроения. Они способны изменить смысл произносимых слов, добавляя в них сарказм, иронию или, наоборот, искренность и теплоту [54]. Например, одно и то же предложение, произнесенное с разной интонацией, может восприниматься как утверждение, вопрос или выражение сомнения.

Значимость невербальных средств особенно велика в ситуациях, когда вербальная коммуникация ограничена или невозможна, например, при межкультурном общении или в условиях шума. Понимание и умение использовать невербальные сигналы повышает эффективность взаимодействия, способствует установлению доверия и взаимопонимания между собеседниками. Невербальные средства являются неотъемлемой частью межличностного общения, обогащая и уточняя передаваемую информацию.

## **1.2. Становление межличностного общения в детском возрасте**

Роль общения в детском возрасте особенно велика. Для маленького ребенка общение с другими людьми является не только источником различных эмоциональных переживаний, но и главным условием его человеческого развития, формирования его личности [37]. Развитие полноценного речевого общения является важнейшим фактором в формировании социальных связей, что позволяет ребенку участвовать в

социальных процессах, расширяя представления об окружающей его жизни и событиях, наполняющих ее [76]. Полноценное речевое развитие является важнейшим фактором для социализации и самореализации ребенка [67].

С момента рождения и до трех лет дети проходят через несколько этапов, каждый из которых характеризуется специфическими формами взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

В младенческом возрасте (от 0 до 6 месяцев) преобладает ситуативно-личностное общение, где основным содержанием взаимодействия является эмоциональный обмен с близким взрослым. Ребенок выражает свои потребности и эмоции через плач, улыбку, гуление, а взрослый отвечает на эти сигналы, устанавливая базовое доверие и эмоциональную связь.

По мере роста, в период от 6 месяцев до 2 лет, развивается ситуативно-деловое общение. Дети начинают активно исследовать окружающий мир, вовлекая взрослого в совместную деятельность с предметами. Взрослый становится партнером и наставником, помогая ребенку осваивать новые действия и навыки. На этом этапе формируется понимание речи и появляются первые осознанные слова, что значительно расширяет возможности коммуникации.

В возрасте от 2 до 3 лет наблюдается стремительное развитие речевых навыков. Ребенок начинает использовать речь не только для выражения потребностей, но и для установления контактов, обмена информацией и выражения эмоций. Формируется потребность в общении со сверстниками, что способствует развитию социальных навыков, таких как умение делиться, сотрудничать и разрешать конфликты [17; 59].

Создание благоприятной коммуникативной среды, поощрение инициативы ребенка в общении, совместные игры и чтение способствуют полноценному развитию речевых и социальных навыков, формируя основу для успешной адаптации в обществе в дальнейшем.

Межличностное общение дошкольников участвует в их социальном и эмоциональном развитии. В этот период дети активно осваивают навыки

взаимодействия со сверстниками и взрослыми, что способствует формированию их личности и подготовке к дальнейшей социальной жизни [16].

Одной из особенностей общения дошкольников является его ситуативный характер. Дети этого возраста склонны реагировать на непосредственные обстоятельства и эмоциональные стимулы, что отражается в их взаимодействиях. Например, они могут легко вступать в игру с незнакомыми детьми, основываясь на общей заинтересованности в конкретной деятельности [5].

В дошкольном возрасте наблюдается стремление к подражанию взрослым и сверстникам. Дети перенимают модели поведения, речевые обороты и эмоциональные реакции, что способствует их социализации и усвоению норм общества. Такое подражание помогает им лучше понимать окружающий мир и свое место в нем [65].

Дошкольники начинают осознавать и принимать на себя различные социальные роли, что способствует пониманию социальных отношений и норм. Через такие игры дети учатся сотрудничеству, эмпатии и разрешению конфликтов, что является основой для формирования здоровых межличностных отношений в будущем [72].

Формирование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста является многогранным процессом, на который влияют различные факторы.

Одним из факторов является семейная среда. Позитивная атмосфера в семье, где родители проявляют заботу, внимание и поддержку, способствует развитию у ребенка уверенности в себе и желания общаться. Напротив, конфликты и напряженность в семье могут привести к коммуникативным трудностям у детей [85].

В процессе игры дети учатся взаимодействовать со сверстниками, договариваться, выражать свои мысли и эмоции. Особенно эффективны

ролевые игры, которые позволяют детям примерять на себя различные социальные роли и развивать эмпатию [41].

Уровень самооценки ребенка существенно влияет на его коммуникативные способности. Дети с высокой самооценкой более уверены в себе, легче вступают в контакт и активно участвуют в общении. Поэтому важно поддерживать и укреплять положительную самооценку у детей с раннего возраста [89].

Успешное формирование коммуникативных навыков у дошкольников зависит от сочетания благоприятной семейной обстановки, активного игрового взаимодействия и развития эмоционального интеллекта, что в совокупности способствует полноценному социальному развитию ребенка [9].

Формирование межличностного общения у детей проходит через несколько этапов, каждый из которых характеризуется специфическими особенностями и достижениями в развитии социальных и коммуникативных навыков, готовя детей к успешной интеграции в общество.

В младшем дошкольном возрасте (3-4 года) дети начинают проявлять интерес к сверстникам, однако их взаимодействие носит эпизодический характер и часто ограничивается совместной игрой без глубокого эмоционального вовлечения. На этом этапе дети склонны к параллельной игре, когда они находятся рядом, но играют самостоятельно. Постепенно развивается способность к совместным действиям, что закладывает основу для более сложных форм общения в будущем.

В среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) наблюдается усиление потребности в общении со сверстниками. Дети начинают осознавать ценность дружбы, учатся делиться, сотрудничать и разрешать конфликты. Их игры становятся более организованными и ролевыми, что способствует развитию эмпатии и пониманию социальных ролей. На этом этапе формируются первые устойчивые привязанности к определенным друзьям, и дети начинают проявлять заботу и внимание к чувствам других.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет) характеризуется дальнейшим усложнением межличностных отношений. Дети становятся более чувствительными к мнению сверстников, стремятся к признанию и уважению в группе. Они начинают понимать и соблюдать социальные нормы и правила, что отражается в их поведении и взаимодействиях. На этом этапе важно развитие навыков саморегуляции и умения выражать свои мысли и чувства в приемлемой форме [63].

Взаимодействие со сверстниками в группе способствует формированию у детей таких качеств, как эмпатия, умение сотрудничать, разрешать конфликты и адаптироваться к социальным нормам [90].

Семья — это фундамент в развитии коммуникативных навыков ребенка, выступая первой и наиболее значимой средой социализации. Именно в семейном кругу дети впервые осваивают основы общения, перенимая модели поведения, речевые обороты и эмоциональные реакции от родителей и близких. Родители служат первыми учителями и образцами для подражания. Дети, наблюдая за их взаимодействием, учатся выражать свои мысли и эмоции, понимать и интерпретировать невербальные сигналы, такие как мимика и жесты [33]. Активное участие родителей в общении с ребенком, регулярные беседы и совместные игры способствуют обогащению словарного запаса и развитию способности к диалогу.

Семья является институтом в формировании коммуникативных навыков ребенка. Активное и осознанное участие родителей в этом процессе закладывает прочный фундамент для успешного общения и социализации детей в будущем. Совместное чтение книг, участие в ролевых играх и обсуждение различных ситуаций помогают детям осваивать социальные нормы и правила общения. Такие активности развивают умение слушать, задавать вопросы, выражать свое мнение и учитывать точку зрения собеседника. Кроме того, они способствуют развитию эмпатии и способности к сотрудничеству [21].

Современному ребенку необходимо осознавать свои возможности и индивидуальные особенности, уметь общаться и сотрудничать со взрослыми и сверстниками, принимать собственные решения в ситуации выбора и нести за них ответственность. Ответственный ребенок, обладающий чувством коллективизма или командным духом, стремится выполнить порученное ему дело, значимое не только для него, но и для других, испытывая при этом чувство удовлетворения. Детский коллектив является инструментом в развитии коммуникативных навыков и социализации ребенка, предоставляя ему возможности для практического освоения социальных ролей и норм поведения в обществе [81].

Социально-эмоциональное развитие является составляющей общего развития ребенка, тесно связанной с его способностью к эффективному общению. В процессе взросления дети осваивают не только когнитивные навыки, но и учатся понимать и выражать собственные эмоции, а также распознавать и реагировать на эмоциональные состояния окружающих [18]. Эти умения являются основой для установления и поддержания межличностных отношений.

Эмоции не только сопровождают вербальные и невербальные акты коммуникации, но и придают им смысловую и ценностную окраску. Способность ребенка выразить радость, грусть, удивление или гнев позволяет ему более точно передавать свои переживания и намерения, что способствует лучшему пониманию со стороны собеседника. Кроме того, умение распознавать эмоции других людей помогает детям адаптировать свое поведение в соответствии с социальными ожиданиями и нормами [86].

Взаимодействие со сверстниками и взрослыми в различных социальных контекстах способствует развитию эмоциональной отзывчивости и эмпатии. Дети учатся сопереживать, поддерживать и оказывать помощь, что укрепляет их социальные связи и способствует формированию позитивного социального опыта [22]. Например, участие в совместных играх и групповых занятиях требует от ребенка учета чувств и интересов других,

что развивает его способность к сотрудничеству и коллективному взаимодействию.

Недостаточное развитие социально-эмоциональных навыков может привести к трудностям в общении и социальной адаптации. Дети, испытывающие сложности в понимании и выражении эмоций, могут сталкиваться с проблемами в установлении дружеских отношений, быть менее успешными в коллективных видах деятельности и испытывать чувство изоляции [68]. Поэтому важно с раннего возраста создавать условия для развития эмоциональной грамотности, включая обучение детей распознаванию и называнию эмоций, а также предоставление возможностей для практики социальных навыков в безопасной и поддерживающей среде.

Социально-эмоциональное развитие и общение взаимосвязаны и взаимозависимы. Развитие эмоциональной компетентности способствует более эффективному и осмысленному общению, а богатый коммуникативный опыт, в свою очередь, обогащает эмоциональный мир ребенка, формируя основу для его успешной социализации и личностного роста.

### **1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

Проблема межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями является актуальной и рассматривается во многих отечественных и зарубежных логопедических коррекционно-педагогических и психологических трудах. Исследования последних лет сфокусированы на изучении и анализе психологических особенностей детей данной категории и имеющих у них специфических трудностей в контексте их влияния на социальную адаптацию и формирование коммуникативных навыков детей.

Наиболее часто у детей дошкольного возраста встречается такая форма речевой патологии, как общее недоразвитие речи (ОНР). Под термином «общее недоразвитие речи» (ОНР) понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при сохранном слухе и интеллекте. У детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Словарный запас отстает от возрастной нормы как по количественным, так и по качественным показателям; оказывается недоразвитой связная речь [13; 29; 66]. Недостаточность речевой функции осложняет процесс установления контактов, снижает уровень эмпатии, вызывает затруднения в регулировании поведения [57].

Ученые сходятся во мнении, что речевые дефекты создают существенный коммуникативный барьер, вторично искажая развитие личности и затрудняя социализацию ребенка. Л.Г. Соловьева (2007) анализируя результаты исследования диалогического взаимодействия дошкольников с речевыми нарушениями делает вывод о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений [61]. Это приводит к тому, что такие особенности речевого развития детей, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения [22].

Согласно концепции Л.С. Выготского (1924), в структуре дефекта следует выделять первичный дефект и возникающие под его влиянием вторичные отклонения [15]. В данном случае первичным дефектом является нарушение речи, ее несформированность и недостаточность, которое влечет за собой нарушения общения, в том числе межличностного общения.

Изучение общения у детей с речевыми нарушениями показывает, что речевой онтогенез у данной категории детей проходит по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, однако протекает со значительным запозданием (Е.Г. Федосеева (1999); О.Е. Грибова, (1995); Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржавина, (2001)). Отставание в развитии речи и ее общая незрелость сопровождается задержкой развития высших психических функций (восприятия, внимания, памяти, мышления) и эмоционально-волевой сферы [46; 77].

Дети, имеющие речевые нарушения, с раннего возраста сталкиваются с трудностями при вступлении в социальные отношения в детском коллективе, что препятствует нормальному ходу их социализации [36]. У большинства детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями преобладает ситуативно-деловая (по М.И. Лисиной) форма общения, характерная для детей младшего возраста без проблем с речью [78]. Это свидетельствует о задержке в развитии коммуникативных навыков, скованности в общении и трудностях в установлении более сложных форм взаимодействия.

Общение у старших дошкольников с речевыми нарушениями обладает специфическими особенностями, обусловленными ограничениями в речевой сфере и влияющими на их взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Для детей с нарушениями речи характерно снижение потребности в общении, недоразвитие монологической и диалогической речи [78], Л.Г. Соловьева (2007) отмечает незаинтересованность, пассивность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, речевой негативизм.

У данной категории детей заметно страдает процесс развития связного речевого высказывания. В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева отмечают, что для детей характерен неправильный подбор слов для описания и повествования, сложности с грамотным связным выражением своей мысли [47].

На фоне ограничения у этих детей интереса к взаимодействию с окружающими обнаруживается дефицитарность коммуникативной

компетентности, которая снижает контакты детей с ровесниками и взрослыми [28; 62].

Е.Е. Дмитриева и О.Н. Двуреченская указывают на незрелость у детей с речевыми нарушениями мотивационно-потребностной сферы общения, ситуативность общения, что значительно сокращает диапазон решаемых коммуникативных задач, коммуникативных действий и используемых средств общения [24]. Неудовлетворение потребности в общении со сверстниками может привести к нарушениям в психоэмоциональной сфере ребенка и формированию у него негативных черт поведения [27].

Дошкольники с речевыми нарушениями испытывают значительные сложности в различении эмоций и определении эмоционального состояния собеседника, из-за чего не всегда способны сопереживать партнеру, адекватно вербально выразить свои чувства, [77]. Они проявляют враждебность и неумение конструктивно отстаивать свою позицию, неготовность сотрудничать и договариваться [43]. В исследовании С.М. Валявко, Ю.Ю. Аксёновой сформулированы выводы о том, что агрессивные действия ребенка – это заявление о себе, сообщение о своих потребностях, установление своего места в мире, а элементы агрессивности в поведении являются частью типичного развития детей раннего возраста с речевыми нарушениями [8].

В логопедии и логопсихологии большое внимание также уделяется степени осознания и отношения ребенка к имеющемуся у него речевому дефекту. Так, по мнению В.И. Селиверстова, некоторые дети с тяжелой речевой патологией не критично оценивают свои нарушения и почти не испытывают дискомфорта в связи с ними. В то же время, дети с менее выраженными речевыми нарушениями могут очень глубоко переживать собственный дефект, стесняться своей речи [61]. Осознание ребенком факта речевой неполноценности ведет к усилению избегания им речевого общения, появлению замкнутости, чувства неполноценности, неуверенности в своих силах, иногда проявления аффективных реакций на непонимание словесных

инструкций или невозможность высказать свои пожелания [49]. Дети с речевыми нарушениями чаще испытывают дискомфорт при взаимодействии с окружающими, они в большей степени склонны к проявлению повышенной агрессивности или обидчивости, ранимости, негативизма, конфликтности, излишней впечатлительности [10; 20]. Эти особенности, безусловно, негативно влияют на общение детей со взрослыми и сверстниками.

Исследование взаимосвязи личностного развития и коммуникации детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, проведенное И. Ю. Левченко, Г. Х. Юсуповой (2007) [12; 22], позволило выделить три группы детей в зависимости от уровня коммуникативных нарушений и степени переживания речевого дефекта:

1. В эту группу входят дети, у которых успешно складывается взаимодействие как со взрослыми, так и со сверстниками, у них не отмечается переживания речевого дефекта. Дошкольники, входящие в эту группу, широко используют вербальные и невербальные средства общения, активно вступают в диалог и поддерживают его на всём протяжении, обращаются к партнёру по коммуникации со встречными репликами вопросами.

2. Дети, составляющие данную группу, испытывают сложности в установлении социальных контактов, не стремятся к общению и не поддерживают его, демонстрируют умеренные переживания дефекта. Они отвечают на адресованные им вопросы односложно, стремятся избегать ситуаций, требующих использования словесной речи. Однако если инициатива к коммуникации исходит от другого человека, они могут поддержать общение, более того, в психологически комфортной ситуации и при условии эмоционального отклика на тему разговора или ситуацию наблюдаются случаи речевой активности. Одновременно с этим реакция на обращения со стороны собеседников чаще бывает невербальной, что выражается в виде практических действий. В процессе игр эти дошкольники отдают предпочтение невербальным средствам коммуникации.

3. Дети, относящиеся к третьей группе замкнуты, агрессивны, имеют заниженную самооценку. Они нередко являются инициаторами конфликтных ситуаций, а также демонстрируют речевой негативизм, отказываются от общения со взрослыми и сверстниками, предпочитают действовать молча, не учитывают невербальный контекст ситуации. Наиболее предпочтительным партнёром по коммуникации для такого ребёнка выступает взрослый, а не сверстник, при попытке сверстников привлечь их к совместной деятельности остаются безучастными, не поддерживают начатое общение, не стремятся совместно обсудить что-либо. Дети этой группы могут внезапно прервать общение.

У детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями не сформирована репродуктивная фаза общения. Например, они достаточно внимательно слушают несложные истории и рассказы, в процессе не задают вопросов, по окончании чтения организовать с ними диалог сложно, дети не могут пересказать части текста, установить его основную мысль.

В результате проведенного О.С.Павловой (1997) изучения структуры группы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, выявлено, что в коллективе детей данной категории действуют те же закономерности, что и в коллективе нормально говорящих сверстников. Изучение особенностей развития личности и формирование структуры межличностных отношений в группе дошкольников с тяжелыми нарушениями речи показало, что характеристика речевого развития является важнейшим фактором установления межличностных отношений [70]. Тяжелый речевой дефект оказывает негативное влияние на положение ребенка в группе.

В общении детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями со сверстниками большую роль играют невербальные средства, слова и восклицания, которые выражают эмоциональное отношение к ситуации общения и партнеру, высказывания о действиях, происходящих «здесь и сейчас» [25]. Изучение межличностных отношений показало, что

для детей с общим недоразвитием речи характерны недостаточный уровень общения и недостаточность навыков совместной работы с окружающими (В.И. Терентьева, 2000). При совместной работе этих детей отмечается недостаточная способность к обмену информацией в процессе диалогического взаимодействия и низкий уровень эмоциональной вовлеченности в действия сверстника [55; 71].

В результате своего исследования, Н.Г. Вероламочкина выделила три основные модели межличностного взаимодействия дошкольников с патологией речи со здоровыми сверстниками. К ним относятся:

– нормативная. К нормативным проявлениям межличностного взаимодействия относится желание вступать в диалог со сверстником, участвовать в совместных играх, умение привлечь других детей к деятельности. В ходе занятий и в свободной деятельности они демонстрируют способность работы в паре и в составе целой группы, поддерживают коммуникацию с ровесниками, обращаются к ним с вопросами, могут предложить игру, участвовать в распределении ролей, а в процессе игры осуществлять развитие её сюжета. Дети с речевыми нарушениями, межличностное взаимодействие которых строится по нормативной модели, не проявляют агрессии по отношению к сверстникам, умеют договариваться, а их эмоциональный фон при взаимодействии со сверстниками является в основном положительным.

– ненормативная в виде проявлений чрезмерной уступчивости. К проявлениям этой модели межличностного взаимодействия относятся внешняя дисциплинированность ребёнка, желание держаться отдельно, обособленно, не вступать во взаимоотношения со сверстниками, избегать участия в коллективных играх и др. Чрезмерно уступчивые дети во время занятий не иницируют активную речь, на вопросы сверстника реагируют однословно либо вообще уходят от ответа. В свободное время дошкольники стараются выбирать такие виды деятельности, которые не требуют участия партнёра, если кто-то из ровесников отнимает что-либо у такого ребёнка, то

конфликтной ситуации, как правило, не возникает: уступчивый ребёнок не предъявляет претензий, не пытается отстаивать свои интересы, хотя и испытывает отрицательные эмоции в подобных ситуациях.

– ненормативная в виде проявлений агрессивности. К ненормативным проявлениям межличностного взаимодействия в виде агрессивности относятся конфликтность, игнорирование интересов партнёра по деятельности и общению, стремление занять лидерскую позицию в группе ровесников, в том числе за счёт применения физической силы, разрушительный характер выполняемых действий, неумение адекватно проявлять эмоции и управлять ими и др. Этими дошкольниками не усвоены образцы нормативного поведения. Они довольно активны в игровой деятельности, стремятся выбрать себе главную роль, подавить инициативу ровесников, оставляют без внимания их высказывания. Коллективная игра с участием агрессивного ребёнка, стремящегося к лидерству, зачастую быстро распадается и иссякает [12].

В качестве партнеров по общению дети с нарушением речи выбирают внешне привлекательных детей и детей, отличающихся физической силой. В совместной деятельности дети с речевыми нарушениями часто занимают пассивную позицию, следуя инициативе более активных сверстников. Они могут испытывать трудности в координации своих действий с действиями других.

Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржавина (2001) выделили четыре группы детей с различными мотивами выбора партнеров по общению:

1 группа – дети без осознанного мотива выбора, которые не могут объяснить причин своего положительного отношения к партнеру;

2 группа – дети, выделяющие общее положительное отношение к сверстнику;

3 группа – дети, которые, выбирая партнера по общению, опираются на его положительное поведение в группе;

4 группа – дети, объясняющие свой выбор интересом к совместной деятельности или выделяющие положительные качества сверстников, проявляющиеся в совместной деятельности.

Таким образом, анализ современной литературы по проблеме исследования позволил выявить, что особенностями межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями являются: низкий уровень коммуникативной компетентности, низкий социальный интеллект, трудности в установлении и поддержании социальных контактов, низкая коммуникативная активность, избегание социальных контактов, а также эмоциональные и поведенческие особенности, препятствующие полноценной социализации и гармоничному развитию личности. Понимание этих аспектов является ключевым для разработки эффективных диагностических и коррекционных программ, направленных на поддержку и развитие коммуникативных навыков у данной категории детей.

## Выводы по первой главе

1. Существует множество определений понятия «межличностное общение», однако все они указывают на его сложную структуру, в основе которой лежат межличностные отношения, и фундаментальное значение во всех сферах жизни человека.

2. Межличностное общение характеризуется двусторонностью, контекстуальностью, динамичностью и наличием обратной связи, и выполняет несколько ключевых функций: информационную, регулятивную, аффективную и социализирующую.

3. Формирование межличностного общения у детей проходит через несколько этапов, каждый из которых характеризуется специфическими особенностями и достижениями в развитии социальных и коммуникативных навыков, это младший дошкольный (3–4 года), средний дошкольный (4–5 лет) и старший дошкольный возраст (5–6 лет).

4. Изучение межличностного общения в психологии опирается на несколько ключевых теоретических подходов: бихевиористического, когнитивного, психоаналитического, гуманистического, социокультурного и интеракционистического.

5. Согласно концепции Л. С. Выготского (1924) в структуре дефекта речевого нарушения первичным дефектом является нарушение речи, ее несформированность и недостаточность, которое влечет за собой нарушения общения, в том числе межличностного общения.

6. Изучение общения у детей с речевыми нарушениями показывает, что речевой онтогенез у данной категории детей проходит по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, однако протекает со значительным запозданием (Е. Г. Федосеева (1999); О. Е. Грибова, (1995); Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржавина, (2001)).

7. Особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями являются: низкий уровень

коммуникативной компетентности, низкий социальный интеллект, трудности в установлении и поддержании социальных контактов, низкая коммуникативная активность, а также эмоциональные и поведенческие особенности, препятствующие полноценной социализации и гармоничному развитию личности.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

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

Целью экспериментального исследования являлось изучение межличностного общения старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Экспериментальной базой для проведения исследования стал МАДОУ «Детский сад №46».

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки был определён следующими критериями:

1. Детский сад является образовательным учреждением компенсирующего вида и предполагает воспитание и образование воспитанников с речевыми нарушениями по адаптированным образовательным программам;

2. Группы комплектовались, опираясь на заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) детского сада, что способствовало предотвращению значительных ошибок при постановке клинического диагноза F80.0 – «Специфическое расстройство речевой артикуляции»;

Интерес педагогического коллектива в детском саду и администрации учреждения к экспериментальной деятельности.

В эксперименте приняли участие 20 воспитанников старших групп: 10 воспитанников группы «Колокольчик» и 10 воспитанников группы «Сказка», объединенных в одну диагностическую группу с учетом схожего возраста детей (5 лет) и клиническим диагнозом F80.0 «Специфическое расстройство речевой артикуляции». Подробный состав участников представлен в Приложении 1, таблица 1.

Исследование проводилось в групповой и индивидуальной форме. Занятие, включающее методики для исследования межличностного общения, проводилось в первой половине дня. При индивидуальной форме работы над заданием каждому ребенку уделялось 5-10 минут. На занятия,

проводившиеся в групповой форме, было уделено 15-20 минут. Стандартные, нормативные параметры к каждой диагностической методике были базовым инструментарием при обработке и интерпретации полученных результатов.

Для реализации экспериментального исследования нами были определены следующие критерии комплектования выборки:

- схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 5 лет);
- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80.0– «Специфическое расстройство речевой артикуляции») по заключению ПМПК;
- воспитание и обучение в одной параллели воспитанников старших групп.

Экспериментальное изучение особенностей межличностного общения старших дошкольников с речевыми нарушениями проходило через ряд последовательно сменяющих друг друга этапов: подготовительный, экспериментальный, заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены анамнестические данные детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, проанализированы их личные дела, заключения педагога-психолога. Анализ психолого–медико–педагогической документации – протоколов ПМПК для конкретизации информации о наличии клинического диагноза речевых нарушений. Выделение экспериментальной группы.

Было осуществлено знакомство с испытуемыми, наблюдение за детьми во время воспитательных и образовательных занятий, свободной деятельности. На подготовительном этапе были проведены индивидуальные ознакомительные беседы и игры в группе, с целью установления контакта и создания благоприятной эмоциональной атмосферы. Проведена беседа с воспитателем и педагогом-психологом для получения большей информации о ребенке.

Реализация экспериментального этапа осуществлялась при помощи таких методов как: наблюдение, беседа, эксперимент (с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методик).

Высокую значимость в процессе экспериментального исследования имел метод наблюдения. Его использование в ходе психодиагностического исследования позволило нам получить информацию о степени выраженности речевых недостатков у ребенка, особенностях его взаимодействия с окружающими, уровне его ориентации в социальной действительности, характере отношений в детском коллективе.

Важная роль в нашем исследовании принадлежала методу беседы. С помощью беседы проходило взаимодействие с детьми, воспитателями и другими специалистами (педагог-психолог, логопед). Использование этого метода позволило установить позитивный эмоциональный контакт с детьми и уточнить особенности межличностного общения старших дошкольников с речевыми нарушениями.

На экспериментальном этапе исследования нами были реализованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика проблемных ситуаций «Картинки» Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной (1998) [71, с. 24];

2. Методика «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) [87, с. 51];

3. Методика «Рукавички» Г. А. Цукерман (2001) [4, с. 132];

Целью использования методики «Картинки» Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной (1998) [4, с. 24] в нашем исследовании являлось выявление коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями в общении со сверстниками.

Назначение методики: диагностика коммуникативного развития дошкольников, изучение межличностных отношений дошкольников, диагностика ориентации ребенка в социальной действительности, диагностика социального интеллекта.

Стимульным материалом для проведения данной методики являлся набор из 5 картинок с изображением знакомых дошкольнику конфликтных проблемных ситуаций.

Эксперимент проводился с каждым ребенком индивидуально. Исследуемому последовательно демонстрировались картинки и предлагалось рассказать, что он видит на картинке и найти выход из сложившейся ситуации.

Исследование проводилось в следующем порядке:

Ребенку задается вопрос: «Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке?». Ответ ребенка фиксируется в протоколе.

Если ребенок видит на рисунке конфликтную ситуацию, задается следующий вопрос: «Что бы ты сделал на месте этого (обиженного) мальчика (девочки)?». Ответ не обсуждается и заносится в протокол, после чего предъявляется следующая картинка.

В случае, если на первый вопрос ребёнок не может дать развернутого ответа (например, отвечает «Дети», «Мальчики и девочки играют»), констатируется отсутствие социальной компетентности – 0 баллов.

Если ребёнок даёт содержательную интерпретацию событиям, изображённым на картинках, автор предлагает следующую квалификацию и оценку ответов на второй вопрос:

- Уход от ситуации — ответы типа «убегу», «не знаю», «пожалуюсь маме», «обижусь» — 1 балл;
- Агрессивный выход (всех прогоню, побью, расстреляю, покусая и пр.) — 2 балла;
- Вербально-оценочное решение (скажу, что так не нельзя, скажу, что он (она) плохо сделал(а), объясню, как надо) — 3 балла;
- Конструктивное решение (найду других друзей, построю новый дом, починю игрушку, подожду) — 4 балла.

Полученные результаты фиксируются в протоколе (Приложение 2, таблица 2), подвергаются качественной и количественной оценке. По

количеству набранных ребенком баллов определялся уровень коммуникативной компетентности: 16–20 баллов – высокий уровень; 11–15 баллов – хороший уровень; 6–10 баллов – средний уровень; 0–5 балла – низкий уровень коммуникативной компетентности.

При помощи методики «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) [87, с. 51] в нашем исследовании мы анализировали особенности партнерского диалога у детей с нарушениями речи.

Диагностические показатели: общение со сверстниками и взрослыми.

Основным этапом проведения исследования с помощью данной методики являлось наблюдение в течении 2 недель за особенностями общения детей со взрослыми и сверстниками в спонтанно возникающих ситуациях. Отмечались три основных компонента способности к партнерскому диалогу:

- способность слушать партнера;
- способность договариваться с партнером;
- способность к эмоционально-экспрессивной пристройке, т.е. заражение чувствами партнера, эмоциональная настройка на его состояние, чувствительность к изменению состояний и переживаний партнера по общению и взаимодействию.

Затем проводился анализ данных наблюдения, и его результаты вносились в таблицу (Приложение 3, таблица 3). На основании данных таблицы можно установить уровень развития у ребенка способности к партнерскому диалогу. Автором была предложена следующая классификация:

- Высокий уровень - ребенок спокойно, терпеливо слушает партнера, легко с ним договаривается и адекватно эмоционально пристраивается;
- Средний уровень - может характеризоваться рядом вариантов:

1. ребенок умеет слушать и договариваться, но не обнаруживает способности эмоционально пристраиваться к партнеру;

2. иногда (в некоторых ситуациях) проявляет недостаточно терпения при слушании партнера, не вполне адекватно понимает его экспрессию и затрудняется договориться с ним;

– Низкий уровень - только иногда проявляется одно из указанных свойств;

– Нулевой уровень - не проявляется ни одного из компонентов способности к партнерскому диалогу.

Методика «Рукавички» Г. А. Цукерман (2001) [4, с. 132]

Данную методику мы применяли для выявления уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперации) у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

При проведении методики испытуемые были разделены на пары. Пары образованы из детей, воспитывающихся в одной группе, случайным образом. Общее количество пар = 10. Исследование проводилось на 2-3х парах сразу.

Детям, сидящим парами, раздавались изображения силуэта рукавичек (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей. Озвучивалась инструкция: «Перед вами лежат рисунки рукавичек. У каждой пары – своя пара. Вы можете сами придумать узор для своих рукавичек, но сначала вам нужно договориться между собой (в парах), чтобы рисунок на варежках был одинаковый и у вас получилась настоящая пара.»

Во время того, как исследуемые выполняли задание, осуществлялось наблюдение за характером их взаимодействия, умением детей договариваться, приходить к общему решению, аргументировать и т.д. Оценивался взаимный контроль по ходу выполнения задания, эмоциональное отношение к совместной деятельности. По окончании работы детям предлагалась оценить похожесть их рукавичек.

Анализ результатов исследования осуществлялся на основании следующих параметров: данные, полученные в ходе наблюдения; продуктивность совместной деятельности, выражающаяся в степени сходства узоров на рукавичках.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Автором были предложены следующие уровни оценки:

- Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем;
- Средний уровень: сходство частичное — отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия;
- Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

На заключительном этапе исследования нами проведён количественный и качественный анализ результатов и их последующая интерпретация.

Таким образом, для достижения цели и решения поставленных практических задач исследования были выбраны следующие методы: наблюдение, беседа и эксперимент. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования специфики межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями нами были использованы следующие психодиагностические методики: методика проблемных ситуаций «Картинки» Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной, методика «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой, методика «Рукавички» Г. А. Цукерман.

## **2.2. Особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

Межличностное общение ребенка старшего дошкольного возраста является важным фактором познавательного развития, полноценной социальной адаптации и эмоционального благополучия личности. Речевые нарушения и влекомые ими социальные и психологические трудности препятствуют формированию готовности к школе и дальнейшей адаптации к школьной жизни. По этой причине изучение межличностного общения старших дошкольников с речевыми нарушениями играет важнейшую роль в организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи.

В процессе проведения экспериментального исследования особенностей межличностного общения осуществлялось наблюдение во время воспитательных и образовательных занятий, игр, свободной деятельности. Проводились беседы и игры в группе, направленные на формирование позитивного эмоционального контакта. Анализ процесса и

результатов этих методов свидетельствует, что процесс межличностной коммуникации детей с речевыми нарушениями отличается от нормы качественными и количественными показателями.

Использование методики проблемных ситуаций «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) позволило нам выявить коммуникативную компетентность детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в общении со сверстниками.

При выполнении данной методики все испытуемые открыто шли на контакт, показывали заинтересованность в правильном определении изображенного на картинке. Однако у некоторых детей возникли проблемы с интерпретацией изображения на 1 картинке, что также может свидетельствовать о достаточно низком уровне их коммуникативной компетентности по сравнению с ровесниками, не имеющими речевых нарушений.

Подробные результаты изучения коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной представлены в Приложении 4, таблица 4.

Результаты, полученные в ходе изучения коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты изучения уровня коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998)

Уровень \ Группа	Старшая группа (n=20)	
	Абс. знач.	%
Низкий	3	15

Продолжение таблицы 1

Средний	4	20
Хороший	8	40
Высокий	5	25

Из данных, представленных в таблице, можно видеть, что в старшей группе детского сада 5 (25%) воспитанников имеют высокий уровень коммуникативной компетентности, что свидетельствует о высоком уровне развития навыков ориентации в социальной действительности.

Наибольшее количество испытуемых, 8 (40%) имеют хороший уровень коммуникативной компетентности. В ситуациях высокого и хорошего показателя, можно говорить о хорошем уровне развития социального интеллекта. Средний уровень коммуникативной компетентности был выявлен у 4 (20%) участвовавших в исследовании детей, что свидетельствует о том, что они не всегда способны действовать адекватно ситуации взаимодействия. 3 (15%) воспитанников старшей группы имеют низкий показатель уровня коммуникативной компетентности. Такие дети с трудом ориентируются в социальной действительности, не умеют устанавливать и поддерживать межличностные отношения. Часто могут выступать источниками конфликтных ситуаций. Наглядно результаты (в %) представлены на гистограмме 1 (рис.1)

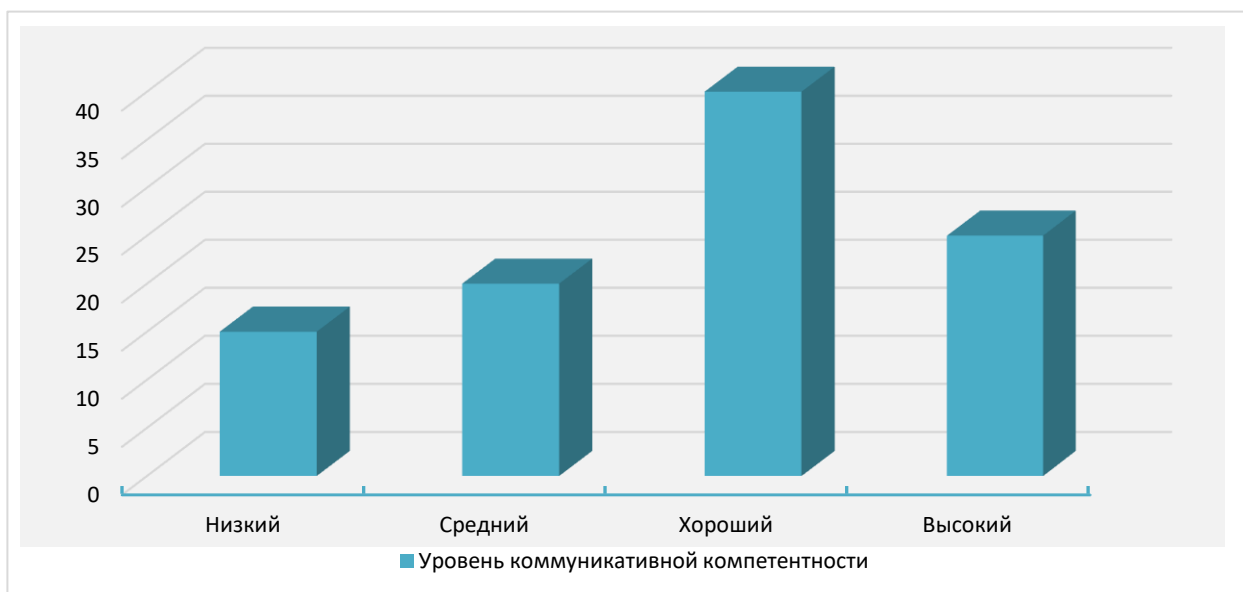


Рисунок 1. Результаты изучения уровня коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) (%)

По представленным на гистограмме 1 данным можно видеть, что большая часть исследуемых (40%) обладают хорошим уровнем коммуникативной компетентности. Эти дети хорошо ориентируются в социальной ситуации, умеют устанавливать и поддерживать социальные контакты.

Немаловажен факт, что около трети старших дошкольников с речевыми нарушениями имеют показатели, соответствующие среднему (20%) и низкому (15%) уровням, что свидетельствует о несформированности навыков эффективного общения и действиях, не всегда адекватных коммуникативной ситуации.

С помощью методики «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) мы получили данные об особенностях партнерского общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями со взрослыми сверстниками.

При проведении исследования в течении двух недель проводилось наблюдение за особенностями общения детей со взрослыми и сверстниками в

спонтанно возникающих ситуациях. Для выявления уровня способности к партнерскому диалогу учитывались три основных компонента: способность слушать партнера; способность договариваться с партнером; способность к эмоционально-экспрессивной пристройке эмоционально-экспрессивной пристройке, т.е. заражение чувствами партнера, эмоциональная настройка на его состояние.

Подробные результаты наблюдения особенностей общения старших дошкольников с речевыми нарушениями со взрослыми и сверстниками по методике А. М. Щетининой представлены в Приложении 5, таблица 5.

Результаты, полученные в ходе изучения способностей детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями к партнерскому диалогу представлены в таблице 2.

Представленные в таблице данные показывают, что высокий уровень развития способности к партнерскому диалогу отмечается у 3 (15%) исследуемых, что свидетельствует о хорошо развитых у этих детей навыков активного слушания, переговоров и сопереживания партнеру. Средний уровень показали 14 (70%) исследуемых. У 3 (15%) участников исследования выявлен низкий уровень развития способности к партнерской коммуникации.

Таблица 2. Результаты изучения уровня развития способности к партнерскому диалогу детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000)

Уровень \ Группа	Старшая группа (n=20)	
	Абс. знач.	%
Нулевой	0	0
Низкий	3	15
Средний	14	70
Высокий	3	15

Сравнительные результаты экспериментального исследования особенностей общения старших дошкольников с речевыми нарушениями со взрослыми и сверстниками (в %) иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис.2).

По данным, представленным на гистограмме 2 можно отметить, что наибольшее количество исследуемых детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями имеют средний уровень способностей к партнерскому диалогу. Это свидетельствует о недостаточном развитии у этих детей навыков установления и поддержания социальных контактов, низком уровне социального интеллекта. Следует отметить факт, что показатель нулевого уровня, который указывает на полное отсутствие компонентов способности к партнерскому диалогу, равен 0. Это свидетельствует о том, что не смотря на нарушения речи, дети вступают и включаются в диалог с друг другом и со взрослыми и, хоть и не в полной мере, но способны действовать адекватно ситуации диалога.

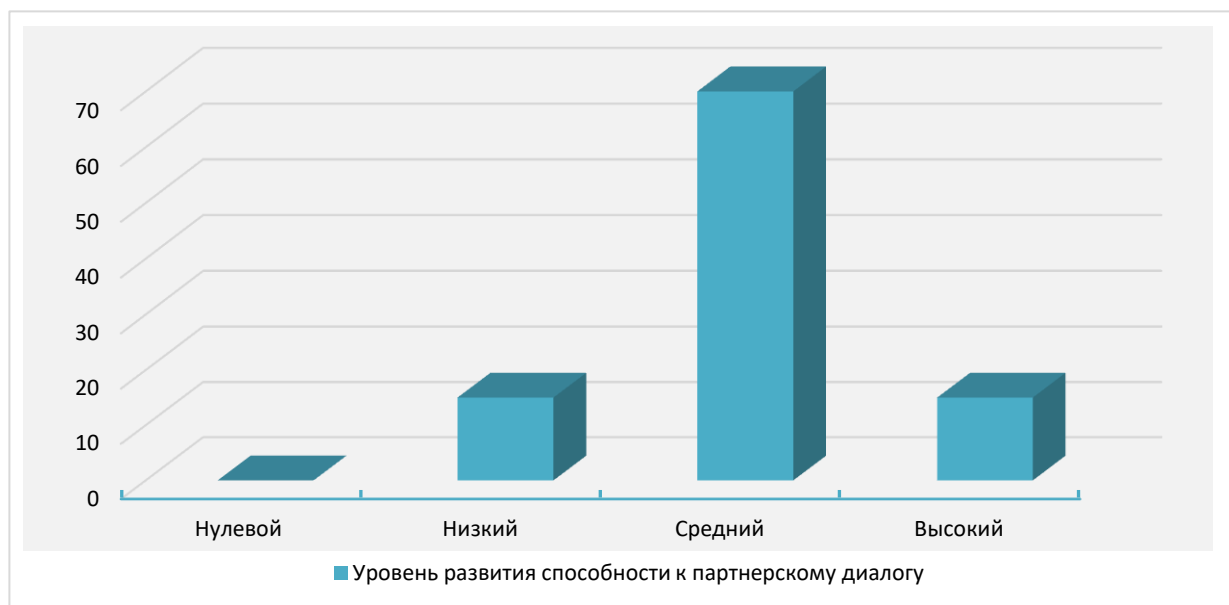


Рисунок 2. Результаты изучения уровня развития способности к партнерскому диалогу детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) (%)

Для выявления уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперации) детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями мы использовали методику «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001).

При проведении методики испытуемые были разделены на пары (р). Пары образованы из детей, воспитывающихся в одной группе, случайным образом. Общее количество пар = 10. Перед тем как испытуемые приступали к выполнению задания была предоставлена подробная инструкция. К работе дети приступали с энтузиазмом. Большинство испытуемых в парах изначально старались договориться, но впоследствии некоторые отклонялись от ранее обговоренного оформления. В 3 парах коммуникация была минимальна, один участник пары, не договариваясь со вторым, начинал раскрашивать свою рукавичку, а второй ребенок пытался просто повторить узор. Выполнение всего задания, включая процесс переговоров и непосредственно рисования составлял 10-15 минут. По завершении работы, дети реалистично оценивали результат своей деятельности.

Подробные результаты изучения отношений со сверстниками и коммуникативных умений старших дошкольников с речевыми нарушениями по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман представлены в Приложении 6, таблица 6.

Результаты, полученные в ходе изучения уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперации) детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты изучения уровня коммуникативных универсальных учебных действий детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Рукавички» Г.А Цукерман (2001)

Уровень \ Группа	Старшая группа (n=10)	
	Абс. знач.	%
Низкий	2	20
Средний	3	30
Высокий	5	50

Согласно представленным в таблице данным, высокий уровень выполнения задания отмечается у 5 (50%) пар, средний у 3 (30%) участвовавших в исследовании пар, что свидетельствует о наличии у этих детей умения договариваться, убеждать, аргументировать, а также навыков взаимного контроля и взаимопомощи.

Низкий уровень отмечается всего у 2 (20%) пар. Задание считается выполненным на низком уровне в том случае, когда в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Это говорит о несформированности у детей коммуникативных умений, необходимых для продуктивной совместной работы.

Анализ полученных данных показывает, что наибольшее количество старших дошкольников с речевыми нарушениями хорошо справились с организацией и осуществлением работы в парах. Наглядно результаты исследования (в %) представлены на гистограмме 3 (рис.3)

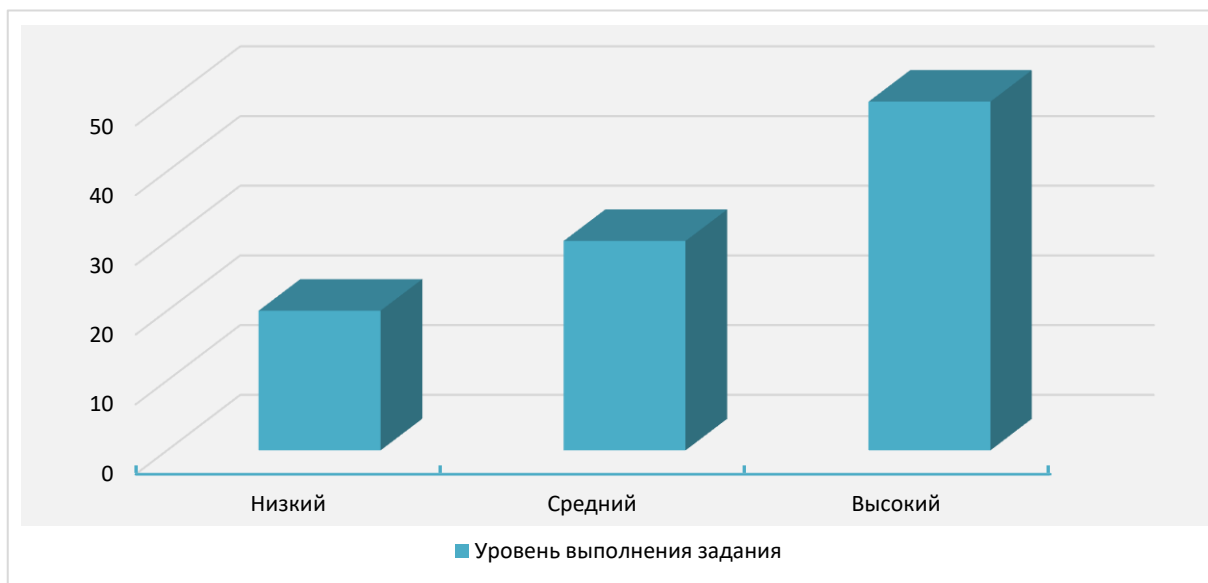


Рисунок 3. Результаты изучения уровня коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Рукавички» Г.А Цукерман (2001)(%)

Из представленных на гистограмме данных можно видеть, что половина (50%) исследуемых в парах справились с заданием на высоком уровне. Еще 30% и 20% показали средний и низкий уровни соответственно. Стоит отметить факт, что некоторые пары достигли высокого уровня продуктивности совместной деятельности, который выражается в сходстве узоров на рукавичках, именно за счет навыков контроля за ходом деятельности и дублирования элементов рисунка у одного из напарников. Это наблюдение может быть следствием низкой инициативности детей с речевыми нарушениями в общении и попытке избежать вербального контакта, даже поступаясь своими интересами.

Таким образом, проведенное нами экспериментальное исследование межличностного общения детей старшего дошкольного возраста позволило выявить у них недостаточность коммуникативных навыков. У исследуемых отмечаются сложности в установлении и поддержании социальных связей, низкая инициативность в общении, недостаточная сформированность навыков осуществления кооперации, более низкий, чем у ровесников без речевых нарушений, уровень коммуникативной компетентности, их действия

могут быть не всегда адекватны коммуникативной ситуации. Все вышеперечисленные особенности межличностного общения могут негативно сказываться на их эмоциональном благополучии и дальнейшем развитии, что указывает на потребность данной категории детей в специальной коррекционно-развивающей работе.

## Выводы по второй главе

1. Исследование межличностного общения детей старшего дошкольного возраста проходило на базе МАДОУ «Детский сад №46». В эксперименте приняли участие 20 воспитанников старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

2. Критериями для комплектования выборки для реализации экспериментального исследования были: схожесть показателей возраста (5 лет); схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80.0 – «Специфическое расстройство речевой артикуляции»); воспитание и обучение в одной параллели воспитанников старших групп.

3. Процесс изучения особенностей межличностного общения детей старшего дошкольного возраста состоял из трех последовательно идущих этапов: подготовительного, включавшего изучение и анализ документации на детей, проведение беседы с воспитателем и педагогом-психологом; экспериментального, осуществлявшегося при помощи наблюдения, беседы, эксперимента (с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методик); заключительного, включавшего анализе результатов исследования и их интерпретацию.

4. С целью изучения особенностей межличностного общения детей старшего дошкольного возраста были использованы: Методика проблемных ситуаций «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) [71, с. 24]; Методика «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) [87, с. 51]; Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001) [4, с. 132].

5. При помощи методики проблемных ситуаций «Картинки» Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной (1998) [4, с. 24] было выявлено, что наибольшее количество испытуемых, 8 (40%) имеют хороший уровень коммуникативной компетентности, высокий уровень - 5 (25%) детей. В ситуациях высокого и хорошего показателя, можно говорить о хорошем уровне развития

социального интеллекта. Средний уровень коммуникативной компетентности был выявлен у 4 (20%) участвовавших в исследовании детей, что свидетельствует о том, что они не всегда способны действовать адекватно ситуации взаимодействия. 3 (15%) воспитанников старшей группы имеют низкий показатель уровня коммуникативной компетентности.

6. Применение методики «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) [87, с. 51] позволило установить, что наибольшее количество исследуемых имеют средний уровень способностей к партнерскому диалогу. Это свидетельствует о недостаточном развитии у этих детей навыков установления и поддержания социальных контактов, низком уровне социального интеллекта. Высокий и низкий уровень развития способности к партнерскому диалогу отмечается у равного количества участников исследования - 3 (15%)

7. С помощью методики "Рукавички" Г. А. Цукерман (2001) [4, с. 132] мы получили данные об особенностях действий по согласованию в процессе организации и осуществления сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. При проведении методики испытуемые были разделены на 10 пар. Высокий уровень выполнения задания отмечается у 5 (50%) пар, средний у 3 (30%) пар. Низкий уровень отмечается всего у 2 (20%) пар. Нами было отмечено, что некоторые пары достигли высокого уровня за счет навыков контроля за ходом деятельности и дублирования элементов рисунка у одного из напарников. Это наблюдение может быть следствием низкой инициативности детей с речевыми нарушениями в общении и попытке избежать вербального контакта.

8. Исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что особенностями межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями являются: недостаточный уровень коммуникативной компетентности; сложности в установлении и поддержании социальных контактов; ограниченный социальный интеллект; отсутствие инициативы в общении; избегание социальных контактов.

### **ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

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

Специфика межличностного общения у старших дошкольников с речевыми нарушениями проявляется в сниженной коммуникативной активности, трудностях в установлении и поддержании социальных контактов, а также в эмоциональных и поведенческих особенностях, препятствующих полноценной социализации [62].

Процесс межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями отличается от нормы качественными и количественными показателями, что может негативно сказываться на их эмоциональном благополучии и дальнейшем развитии. Однако грамотно организованная коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с речевыми нарушениями позволяет преодолеть трудности в установлении и поддержании контакта с окружающими и сформировать навыки совместной работы со сверстниками и взрослыми [51]. Возникающая в этих процессах речевая коммуникация выступает важнейшим средством успешной интеграции детей с речевыми нарушениями в общество, поскольку от уровня речевого развития зависит успешность образования, приобретение социального опыта, формирование личности в целом [39]. Этим обуславливается необходимость своевременной работы по коррекции и развитию коммуникативных навыков и умений у данной категории детей.

Изучение общения у детей с речевыми нарушениями показывает, что речевой онтогенез у данной категории детей проходит по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, однако протекает со значительным запозданием (Е. Г. Федосеева, 1999; О. Е. Грибова, 1995; Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржавина, 2001). В соответствии с этим положением,

коррекционная работа должна строиться на общедидактических и специфических принципах.

Коррекционная работа с детьми с нарушениями речи должна строиться с учетом следующих методологических принципов (И. Ю. Левченко, 2000; У.В. Ульenkova, 2002) [23]:

1. Принцип единства коррекции и развития. Коррекционная работа должна осуществляться на основе всестороннего анализа внутренних и внешних условий развития ребенка, а также с учетом возрастных закономерностей развития и характера нарушений.

2. Принцип единства диагностики и коррекции развития. Цели и содержание коррекционной работы могут быть определены только на основе комплексного, системного, целостного, динамического изучения ребенка, его дифференциально-диагностического обследования. В ходе коррекционной работы необходимо фиксировать изменения в состоянии ребенка, при этом сам процесс коррекции дает материал для более полной диагностики.

3. Принцип взаимосвязи коррекции и компенсации. Вся система коррекционной работы призвана компенсировать нарушения в развитии, и должна быть направлена на реабилитацию и социальную адаптацию ребенка с проблемами. Процессы коррекция и компенсации обуславливают друг друга и не могут рассматриваться один без другого.

4. Принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития. Коррекционная работа должна ориентироваться на индивидуальный подход к ребенку и быть выстроена на базе основных закономерностей психического развития, с учетом сензитивных периодов.

5. Принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия. Выбор комплекса из нескольких методов при построении коррекционной работы определяется в зависимости от целей и задач программы оказания помощи ребенку, возрастных, индивидуальных особенностей и организации условий их реализации.

6. Принцип личностно-ориентированного и деятельностного подхода в осуществлении коррекционной работы. Этот принцип основан на признании развития личности в деятельности, и того, что активная деятельность самого ребенка в рамках ведущей для возраста деятельности является движущей силой его развития (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.).

7. Принцип оптимистического подхода в коррекционной работе. В коррекционной работе важна организация «атмосферы успеха» для ребенка, вера в ее положительный результат, утверждение этого чувства в ребенке.

8. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционной работе. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, субъектом которой он является (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер и др.). Развитие ребенка происходит в системе отношений с близкими ему людьми, взрослыми. Особенности межличностных отношений, общения, форм совместной деятельности и способов ее осуществления составляют важнейший компонент развития, определяет зону его ближайшего развития. успех коррекционной работы с ребенком, наряду с другими составляющими, зависит и от сотрудничества с родителями.

Коррекционная работа с детьми с речевыми нарушениями может строиться на основании схемы, предложенной А.С. Спиваковской (1988) [69]. Схема представлена в таблице 4.

Таблица 4. Схема коррекционной работы, предложенная А.С. Спиваковской (1988)

№ блока	Название блока, составляющего коррекционную работу	Цель блока
1.	Диагностический	Изучение психического состояния и личностных свойств ребенка

Продолжение таблицы 4

2.	Установочный	Создание установки у детей и родителей на активный психокоррекционный процесс
3.	<p>Коррекционный</p> <p>Различают три этапа коррекции:</p> <p style="padding-left: 40px;">– ориентировочный</p> <p>(создание у детей положительного эмоционального настроя и комфортной, безопасной атмосферы в группе);</p> <p style="padding-left: 40px;">– реконструктивный</p> <p>(формирование соответствующих форм поведения, когнитивных умений и навыков и т.д.);</p> <p style="padding-left: 40px;">– закрепляющий</p> <p>(закрепление новых способов поведения; сформированных умений и навыков).</p>	<p>Постепенное устранение выявленных негативных симптомокомплексов, посредством коррекционной работы</p>
4.	Оценочный	Оценка эффективности проведенной психокоррекционной работы

Немаловажным компонентом в системе коррекционной работы является коррекционно-развивающая среда в дошкольных учреждениях (Л.И. Плаксина и Л.С. Сековец, 2003). Коррекционно-развивающая среда, представляющая из себя специально организованное образовательное и жизненное пространство является комплексным, системным, вариативным,

пластически меняющимся механизмом непрерывной психолого-педагогической помощи ребенку на пути становления его социальной компетентности в играх, занятиях, общении со сверстниками и взрослыми, формировании мобильности и общественной активности, кроме того коррекционно-развивающая среда является важным реабилитационным и социально-адаптивным средством.

Л.И. Плаксина и Л.С. Сековец определили следующие принципы организации коррекционно-развивающей среды:

– превентивная направленность всех видов ее средств решает вопросы предупреждения появления отклонений в психофизическом развитии ребенка, за счет создания специальных социально-адаптивных способов взаимодействия ребенка с людьми и окружением, а также обеспеченности специальным дидактическим, игровым и бытовым материалом;

– пропедевтическая направленность обеспечивает постепенное введение ребенка в информационное поле, в котором организовано безбарьерное пространство, подобрано специальное оборудование и рационально размещены блоки, решающие проблемы сенсорного, моторного, интеллектуального тренингов, психоэмоциональной разгрузки и социальной ориентировки и др.;

– преобразующее влияние среды на отклонения в развитии ребенка и формирование у детей компенсаторных способов ориентации на основе активизации сохранных анализаторов, мышления, речи, памяти;

– специальное информационное поле учитывает своеобразие познавательных процессов у детей с отклонениями в развитии и специфику контактов и способов получения и переработки информации [64].

Создание благоприятной, стимулирующей и поддерживающей коррекционно-развивающей среды позволяет детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями успешно осваивать нормы и правила

общения, развивать социальные и эмоциональные компетенции, необходимые для их дальнейшего развития и жизни в обществе.

Основными задачами занятий по коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, выделенными В.И. Селиверстовым являются:

- развитие коммуникативных навыков, навыков сотрудничества, взаимной эмпатии;
- снижение у детей психоэмоционального напряжения, тревожности;
- коррекция негативных черт характера, препятствующих общению;
- организация эмоционального поведения детей, то есть создание положительного эмоционального настроения в группе;
- обучение способам регуляции эмоциональных состояний;
- обучение анализу внутреннего состояния (своего и других людей);
- работа над пластикой тела, развитие чувственного восприятия [14, с. 34].

При организации работы по коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями следует опираться на три вида деятельности (Б.Г. Ананьев, 2001): трудовую, коммуникативную и познавательную (в данном возрасте познавательная деятельность представлена в основном игрой). [2, с.270].

Независимо от содержания коррекционно-развивающего занятия, его структура должна включать следующую последовательность этапов:

1. Ориентировочный этап. В него входят ритуал вхождения, приветствие, разминка.

2. Основной (коррекционный) этап, включающий задания, упражнения и игры, подобранные в соответствии с задачами коррекционно-развивающей работы.

3. Релаксационный этап. Этот этап включает релаксационные упражнения, в ходе которых дети учатся снимать напряжение, расслабляться, чувствовать свое тело, развивают воображение и чувственное восприятие.

4. Заключительный этап, содержащий рефлекссию и ритуал выхода.

В качестве ритуала используются какие-либо повторяющиеся действия, создающие установку на занятие или подводящие к его завершению.

Содержание и организационные формы определяются этапом коррекционно-развивающей работы, конкретными задачами обучения, а также психологическим настроением группы.

В качестве приемов психокоррекционной работы Т.Н. Волковская и Г.К. Юсупова рекомендуют использовать:

- приемы игровой психокоррекции;
- приемы психогимнастики;
- приемы элементарной библиотерапии;
- приемы арт-терапии и музыкотерапии;
- приемы гештальт-терапии и телесно-ориентированной психотерапии [14].

Приемы игровой психокоррекции. В отечественной и зарубежной литературе подчеркивается широкая значимость игровой деятельности в развитии ребенка (Л. С. Выготский (1933), Д. Б. Эльконин (1978), А. И. Захаров (1993), А. С. Спиваковская (1981) и т.д.), что позволяет говорить о высокой эффективности игры в реализации коррекционной деятельности.

Игровая психокоррекция представляет собой использование различных педагогических игр для решения актуальных целей и задач коррекционного процесса. Игра обеспечивает ребёнку пространство для освоения социальных ролей, правил, кооперации и ответственности и выступает средством

мотивации, которое побуждает детей к проявлению инициативы в общении, создают положительный эмоциональный фон и позволяют добиться положительных результатов обучения [31; 58]. Игры подбираются соответственно особенностям детей.

Рекомендованные психокоррекционные игры можно условно разделить на две группы:

1. Игры, направленные на сплочение и организацию группы, на подготовку детей к более серьезным комбинированным играм. Часть игр этой группы направлена на развитие тактильных и эмоциональных контактов у дошкольников.

2. Игры, предполагающие введение более сложных драматизаций, творческие сюжетно-ролевые игры, игры-импровизации с правилами и приемы игры-психодрамы. Они направлены на разрешение личных и межличностных проблем каждого члена группы, на восстановление общения (Т.Н. Волковская и Г.К. Юсупова (2004)).

Приемы психогимнастики направлены на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка. В этом методе работы большое значение придается общению детей со сверстниками, что очень важно для нормального развития и эмоционального здоровья данного контингента детей. Психогимнастические упражнения пробуждают активность каждого ребенка, учат подчиняться определенным правилам, что организует, дисциплинирует, сплавивает играющих. Они развивают способность понимать эмоциональное состояние других людей и умение адекватно выразить свое с использованием невербальных средств общения (В. И. Селиверстов (2008)).

Приемы элементарной библиотерапии. Библиотерапия – еще один метод, который может быть применен для коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Метод библиотерапии предполагает организацию психокоррекционного процесса с использованием подобранной с учетом ситуации, клинической

картины заболевания и индивидуальных особенностей детей литературы. Библиотерапия как метод психокоррекции подразумевает воздействие не только через непосредственно чтение литературного произведения, но и его пересказ, рисование, сочинение истории самим ребенком, постановки (драматизации) [32].

Так как основным видом деятельности детей дошкольного возраста является игра, одним из эффективных методов коррекции является применение драматизаций. Коррекция посредством драматизаций осуществляется в различных видах игр, в основу которых ложатся русские народные сказки, авторские сказки и литературные произведения [30].

Приемы арт-терапии и музыкотерапии. Сущность метода арт-терапии состоит в применении искусства и творчества в коррекционной работе. Для детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями рекомендуется использовать приемы арт-терапии, позволяющие пережить определенные эмоциональные состояния и сменить их – рисование, пескотерапия, лепка. Использование данных методов позволяет детям выразить чувства, эмоции и переживания невербально, а организация деятельности в парах или подгруппах способствует развитию навыков по организации совместной деятельности, инициации диалога, умения договариваться, аргументировать и убеждать.

Главным инструментом музыкотерапии в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями является логоритмика – метод, в котором движения тела тесно связаны с музыкой и произнесением специального речевого материала. Логоритмика может проводиться и без музыкального сопровождения, в таком случае, она сопровождается стихотворением или ритмичной речевкой.

Приемы гештальт-терапии и телесно-ориентированной психотерапии. Наиболее перспективным направлением в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста является гештальт-терапия, анализ своего эмоционального состояния, чувств и ощущений «здесь и сейчас».

Еще одним методом коррекционной работы является телесно-ориентированная терапия. Она помогает избавиться от мышечного напряжения, увеличить диапазон эмоциональных проявлений, способствующих обогащению чувственного опыта, совершенствовать психомоторику, развивать умения свободно владеть своим телом.

Применение этих приемов в совокупности способствует наиболее эффективной работе по коррекции межличностного общения старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Эффективность усвоения навыков, приобретенных на занятиях, зависит от возможности их переноса в повседневную жизнь. Поэтому коррекционно-развивающий процесс должен включать совместную работу психолога, логопеда, воспитателя, родителей детей с речевыми нарушениями (Л.Г. Соловьева, Е.Г. Федосеева, В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичева и др.) Такое сотрудничество позволяет создать благоприятную среду для развития речи и общения детей не только в образовательном учреждении, но и в домашних условиях. При психокоррекционном воздействии также важна активная роль самого ребенка.

Таким образом, организация коррекции общения, в том числе и межличностного общения, детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями подчиняется традиционным и специальным принципам коррекционного воздействия и базируется на основе четырех блоков: диагностический, установочный, коррекционный, оценочный. В системе коррекционной работы важна грамотно организованная коррекционно-развивающая среда, а также совместная всех участников коррекционного процесса – специалистов, педагогов, родителей и самого ребенка.

### **3.2. Психологическая коррекция межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

Анализ результатов констатирующего эксперимента подтвердил наличие у старших дошкольников с речевыми нарушениями выраженных трудностей в межличностном общении: избегание социальных контактов, недостаточный уровень коммуникативной компетентности; низкий социальный интеллект, снижение инициативы в общении. Как отмечалось нами ранее, эти недостатки общения могут негативно сказываться на эмоциональном благополучии и дальнейшем развитии детей.

В то же время обзор методов психокоррекции (игровая терапия, психогимнастика, библиотерапия, арт-терапия, гештальт- и телесно-ориентированные подходы) показывает широкий арсенал средств, способных воздействовать на эмоциональную, поведенческую и коммуникативную сферы ребенка. Однако эффективность этих методов достигается только при их системном, поэтапном и адаптированном к речевым возможностям детей применении.

С учетом выявленных на этапе констатирующего эксперимента особенностей нами была разработана и реализована программа психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Программа опирается на рассмотренные выше методологические принципы (единство диагностики и коррекции, деятельностный подход, привлечение социального окружения и др.) и состоит из серии специально организованных коррекционно–развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их индивидуальных и возрастных особенностей.

На основании результатов экспериментального изучения особенностей межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, нами были определены направления психокоррекционной работы, представленные в таблице 5.

Таблица 5. Направления психокоррекционной работы, в соответствии с выявленными особенностями межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

№	Особенность межличностного общения	Направление коррекции
1	недостаточный уровень коммуникативной компетентности	– повышать коммуникативную компетентность;
2	ограниченный социальный интеллект	– развивать социальный интеллект;
3	избегание социальных контактов	– гармонизировать психозэмоциональный фон; – формировать мотивацию к диалогическому общению, позитивное отношение к нему.
4	отсутствие инициативы в общении	
5	сложности в установлении и поддержании социальных контактов	

«Программа психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями» способствует систематизации материала по проблеме исследования.

Цель программы: коррекция и развитие межличностного общения (формирование мотивации к общению, развитие социального интеллекта, коммуникативной компетентности, гармонизация психозэмоционального фона) детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

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

1. Формирование мотивации к диалогическому общению, позитивного отношения к нему, развитие коммуникативной потребности;
2. Развитие распознавания и понимания собственных эмоций и чувств, эмоций и чувств окружающих (развитие эмоционального интеллекта);

3. Развитие навыков общения со сверстниками, педагогами, родителями и другими окружающими людьми в различных жизненных ситуациях с ориентацией на метод сопереживания (развитие коммуникативной компетентности);

4. Развитие положительных черт характера, способствующих лучшему взаимопониманию в процессе коммуникации, коррекция нежелательных черт характера, препятствующих общению;

5. Создание поддерживающей среды, благоприятной для речевой деятельности, поощрение инициативы в общении;

6. Гармонизация психоэмоционального фона, снижение тревоги.

Объем программы: психологическая программа коррекции межличностного общения рассчитана на 18 часов. Программа рассчитана на 1,5 месяца (7,5 недель) и включает в себя 15 занятий.

Психокоррекционный комплекс включает в себя 4 блока.

– Диагностический блок – 7 часов. Данный этап предполагает подготовку и проведение диагностики, анализ диагностических данных, формирование общей программы психологической коррекции.

– Установочный блок – 1 час. Этот блок подразумевает формирование у детей положительного настроения на занятия, создание установки на активный психокоррекционный процесс. В него входят 3 занятия по 20 минут.

– Коррекционный блок – 4 часа. Данный блок включает в себя проведение игр и упражнений, которые способствуют развитию межличностного общения. В этот блок входят 12 занятий по 25 минут.

– Блок оценки эффективности коррекционного воздействия – 5 часов. Данный блок подразумевает проведение повторной психодиагностики, анализ и обработку данных диагностического обследования, заключение о результатах коррекционной программы и оценка ее эффективности.

Организационные условия: программа предназначена для групповой формы коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного

возраста. Численность группы – 5-7 человек. Эта форма проведения занятий является наиболее эффективной для коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями с точки зрения психокоррекционных результатов.

Занятия проводятся в утреннее время (10:00), 2 раза в неделю, в кабинете педагога-психолога, где детям предоставляется возможность не только сидеть свободно, но и проводить подвижные игры. Продолжительность занятия составляет 20 минут.

Коррекционные занятия составлены таким образом, чтобы реализовывались все вышеупомянутые направления. В соответствии с уровнем развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей, выявленных на констатирующем этапе исследования, нами были определены следующие методы психокоррекционной работы: метод моделирования, метод коммуникативных и подвижных игр, метод арттерапии, метод библиотерапии, метод психогимнастики, релаксационный метод.

Оценка эффективности коррекционного воздействия осуществлялась посредством организации и проведения контрольного психодиагностического исследования, обработки полученных диагностических данных и заключения о результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Планирование занятий по психологической коррекции и развитию межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями представлены в таблице 6.

Таблица 6. Планирование занятий по психологической коррекции и развитию межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)	Примечание
Установочный блок				

## Продолжение таблицы 6

1.	Игра в мяч (И.И. Мамайчук)	знакомство; формирование позитивного настроения на занятие	5	[48, с.220]
	Игра «Зеркало» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)	снижение психоэмоционального напряжения; развитие чувства собственного тела; способности обращать внимание на сверстника	5	[71, с.109]
	Игра «Ловим комаров» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	развитие чувства собственного тела; развитие способности обращать внимание на сверстника	5	[14, с.66]
	Игра «Воздушный шарик» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	снятие психоэмоционального напряжения	5	[14, с. 67]
ВСЕГО: 20 МИН.				
2.	Игра «Я такой» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	развитие коммуникативных навыков; формирование интереса к партнеру по общению	5	[14, с. 48]
	Игра «Доброе животное» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	сплочение группы; раскрепощение участников	5	[14, с. 49]
	Комплекс «Медвежата в берлоге» (М.И. Чистякова)	психогимнастика: снятие психоэмоционального напряжения; развитие самоконтроля	10	[83, с. 65]
ВСЕГО: 20 МИН.				
3.	Игра «Давайте поздороваемся» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	формирование позитивного настроения на занятие	5	[14, с. 48]
	Игра «Добрые эльфы» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)	развитие интереса к партнеру по общению; сплочение группы	5	[71, с.105]
	Комплекс «На берегу моря» (М.И. Чистякова)	психогимнастика: снятие психоэмоционального напряжения; развитие самоконтроля	10	[83, с. 67]
ВСЕГО: 20 МИН.				
Коррекционный блок				
4.	Игра «Утреннее приветствие» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	формирование позитивного настроения на занятие	5	[14, с.47]
	Игра «Испорченный телефон» (И.И. Мамайчук)	сплочение группы; раскрепощение участников;	5	[48, с.221]

## Продолжение таблицы 6

		развитие интереса к партнеру по общению		
	Упражнение «Покажи по-разному» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	развитие способности обращать внимание на сверстника; развитие эмоционально-выразительных движений	5	[14, с. 56]
	Упражнение «Росток» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	мышечная релаксация; снятие психоэмоционального напряжения	10	[14, с.68]
ВСЕГО: 25 МИН.				
5.	Этюд «Карлсон» (М.И. Чистякова)	формирование позитивного настроения на занятие; развитие эмоционального интеллекта, эмоционально-выразительных движений	5	[83, с.73]
	Этюд «Золушка» (М.И. Чистякова)	развитие эмоционального интеллекта, эмоционально-выразительных движений	5	[83, с.82]
	Игра «Заблудившиеся утята» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)	сплочение группы; развитие навыков совместной работы; развитие эмоционально-выразительных движений	10	[71, с.129]
	Игра «Две страны» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)	развитие способности обращать внимание на сверстника; развитие эмоционального интеллекта	5	[71, с.128]
ВСЕГО: 25 МИН.				
6.	Игра «Давайте поздороваемся» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	формирование позитивного настроения на занятие	5	[14, с.48]
	Игра «Король Боровик не в духе» (М.И. Чистякова)	развитие эмоционального интеллекта, эмоционально-выразительных движений	5	[83, с.85]
	Упражнение «Избавься от недобрых чувств» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	развитие эмоционального интеллекта, снятие психоэмоционального напряжения	10	[14, с.61]
	Упражнение «Потянулись-сломались» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	мышечная релаксация; снятие психоэмоционального напряжения	5	[14, с.69]
ВСЕГО: 25 МИН.				
7.	Игра «Это я, узнай меня» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	формирование позитивного настроения на занятие; развитие интереса к партнеру по общению	5	[14, с.49]

## Продолжение таблицы 6

	Этюд «Момент отчаяния» (М.И. Чистякова)	развитие эмоционального интеллекта, эмоционально-выразительных движений	5	[83, с.89]
	Игра «Страшный-веселый стульчик» (О.В. Хухлаева)	развитие эмоционального интеллекта, эмоционально-выразительных движений	10	[80, с.75]
	Игра «Обнималки» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)	развитие способности обращать внимание на сверстника; снятие психоэмоционального напряжения	5	[71, с.128]
ВСЕГО: 25 МИН.				
8.	Игра «Гусеница» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	формирование позитивного настроения не занятие; сплочение группы; раскрепощение участников	5	[14, с.51]
	Игра «Потерялся» (М.И. Чистякова)	развитие эмоционального интеллекта, эмоционально-выразительных движений; развитие навыков совместной работы	10	[83, с.95]
	Игра «Рычи, лев, рычи; стучи, поезд, стучи» (В.И. Селиверстов)	раскрепощение участников, развитие эмоционально-выразительных движений	5	[69, с.191]
	Упражнение «Огонь и лед» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	мышечная релаксация; развитие самоконтроля	5	[14, с.66]
ВСЕГО: 25 МИН.				
9.	Игра «Волшебный круг» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	формирование позитивного настроения не занятие; сплочение группы	5	[14, с.53]
	Игра «Заколдованный ребенок» (М.И. Чистякова)	развитие невербальной коммуникации; формирование интереса к партнеру по общению	5	[83, с. 58]
	Игра «Пантомимические сценки» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	развитие эмоционального интеллекта, эмоционально-выразительных движений; развитие навыков совместной работы	10	[14, с.58]
	Этюд «Факиры» (М.И. Чистякова)	психогимнастика: снятие психоэмоционального напряжения; развитие самоконтроля	5	[83, с.63]
ВСЕГО: 25 МИН.				
10.	Игра «Липучки» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	формирование позитивного настроения на занятие; раскрепощение участников	5	[14, с. 50]

## Продолжение таблицы 6

	Игра «Смотри на руки!» (М.И. Чистякова)	развитие способности обращать внимание на сверстника	5	[83, с.57]
	Упражнение «Зайка» (драматизация потешки) (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	сплочение группы; развитие навыков совместной работы; развитие эмоционально-выразительных движений	10	[14, с.59]
	Игра «Шалтай-Болтай» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	снятие психоэмоционального напряжения; развитие самоконтроля	5	[14, с.67]
ВСЕГО: 25 МИН.				
11.	Игра «Передай движение» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)	формирование позитивного настроения на занятие; раскрепощение участников; развитие интереса к партнеру по общению	10	[71, с.112]
	Игра «Рисование коллективного рисунка». (И.И. Мамайчук)	сплочение группы; развитие коммуникативной компетентности; развитие навыков совместной работы	10	[48, с.221]
	Упражнение «Зайчики» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	мышечная релаксация; снятие психоэмоционального напряжения	5	[14, с.65]
ВСЕГО: 25 МИН.				
12.	Игра «Пугливый ежик» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	формирование позитивного настроения на занятие; раскрепощение участников; развитие коммуникативных навыков, интереса к партнеру по общению	5	[14, с.53]
	Чтение и драматизация терапевтической сказки «Сказка про Енота» (Н.М. Литвиненко)	сплочение группы; развитие эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков; развитие навыков совместной работы	15	[45, с.36]
	Упражнение «Тихое озеро» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	мышечная релаксация; снятие психоэмоционального напряжения	5	[14, с.70]
ВСЕГО: 25 МИН.				
13.	Игра «Божья коровка» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)	развитие способности обращать внимание на сверстника; формирование позитивного настроения на занятие	5	[71, с.122]
	Чтение терапевтической сказки «Сказка про Ёжика Гошу» (Н.М. Литвиненко)	развитие эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков	15	[45, с.35]

## Продолжение таблицы 6

	Рисование «Я в группе»	развитие способности обращать внимание на сверстника; снятие психоэмоционального напряжения		
	Упражнение «Листочек падает» (О.В. Хухлаева)	снятие психоэмоционального напряжения; развитие самоконтроля	5	[80, с.75]
ВСЕГО: 25 МИН.				
14.	Игра «Связующая нить» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)	формирование позитивного настроения на занятие; развитие коммуникативной компетентности; сплочение группы	5	[71, с.136]
	Чтение и драматизация терапевтической сказки «Одинокий топтыжка» (Н.М. Литвиненко)	сплочение группы; развитие эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков; развитие навыков совместной работы	15	[45, с.20]
	Этюд «Пылесос и пылинки» (М.И. Чистякова)	психогимнастика: снятие психоэмоционального напряжения; развитие самоконтроля	5	[83, с.65]
ВСЕГО: 25 МИН.				
15.	Игра по выбору детей	сплочение группы; развитие коммуникативной компетентности; развитие навыков совместной работы	5	
	Игра «Покажи, что чувствуешь» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова)	развитие способности обращать внимание на сверстника; развитие эмоционального интеллекта и эмоционально-выразительных движений	5	[14, с.56]
	Игра «Открытки в подарок» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)	сплочение группы; развитие способности обращать внимание на сверстника, коммуникативных навыков	10	[71, с.138]
	Игра «Воздушный шарик» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)	мышечная релаксация; снятие психоэмоционального напряжения	5	[71, с.67]
ВСЕГО: 25 МИН.				

Структура занятий включает следующие этапы:

1. Ориентировочный этап – в него входят приветствие, ритуал вхождения, разминка.

2. Основной этап включает игры и упражнения, способствующие коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

3. Релаксационный этап – в него входят релаксационные упражнения, в ходе которых дети учатся снимать напряжение, расслабляться, чувствовать свое тело, развивают воображение и самоконтроль.

4. Заключительный этап, содержащий рефлекссию и ритуал выхода.

Таким образом, внутри каждого занятия сочетались различные виды деятельности, методы и приемы коррекционной работы. Это позволяло сменять статичные позы, что является важным при работе с детьми дошкольного возраста и способствовало эффективному воздействию на коррекцию межличностного общения у данного контингента детей.

### **3.3. Контрольный эксперимент и его анализ**

По завершению программы психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями нами был проведен контрольный эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, выбранные для реализации констатирующего этапа исследования.

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

В экспериментальную группу вошли 10 воспитанников старшей группы детского сада, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели

по всем методикам, примененным на констатирующем этапе исследования. Коррекционная работа осуществлялась с детьми, вошедшими в экспериментальную группу, с контрольной группой формирующий эксперимент не проводился.

Контрольный этап эксперимента осуществлялся с применением тех же методик, что и на констатирующем этапе исследования:

1. Методика проблемных ситуаций «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) [71, с. 24];
2. Методика «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) [87, с. 51];
3. Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001) [4, с. 132].

Результаты, полученные при повторной диагностике, подверглись тщательному качественному и количественному анализу, а также осуществлялось их сравнение с данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Начало проведения повторного психодиагностического исследования также было связано с установлением позитивного контакта с детьми. Проводились беседы и игры в группе, в ходе них дети хорошо шли на контакт и с удовольствием отвечали на вопросы.

При помощи методики «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) [71, с.24] мы получили данные о коммуникативной компетентности (коммуникативном развитии, навыках ориентации ребенка в социальной действительности, социальном интеллекте) детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями после апробации программы психологической коррекции.

Подробные результаты изучения коммуникативной компетентности детей по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) в экспериментальной и контрольной группах после формирующего эксперимента представлены в Приложении 7, (таблица 7 – ЭГ, 8 – КГ).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе исследования уровня коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в экспериментальной и контрольной группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 7.

Как мы можем видеть в таблице 7, после проведения формирующего эксперимента показатели изучения коммуникативной компетентности у испытуемых, включенных в экспериментальную группу, значительно улучшились. Так количество детей с низким уровнем коммуникативной компетентности снизилось до 10% (1 испытуемого), а средний уровень наблюдается у 2 детей (20%). Доля детей с хорошим уровнем выросла на 20% (с 30% до 50%). Немаловажно, что в экспериментальной группе появились 2 ребенка (20%), продемонстрировавших высокий уровень коммуникативной компетентности. Таким образом, можно констатировать тот факт, что у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями после реализации программы качественно и количественно увеличилось значение параметра коммуникативной компетентности.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения уровня коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) до и после формирующего эксперимента (%)

Группа Уровень	Старшая группа (n=20)			
	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	30	0	10	0
Средний	40	10	20	20
Хороший	30	40	50	30
Высокий	0	50	20	50

Повторное проведение исследования коммуникативной компетентности в контрольной группе показало, что в ней не только не наблюдается положительной динамики, что может быть обусловлено уже имеющимися высокими показателями, но и диагностируется снижение количества детей, продемонстрировавших хороший уровень коммуникативной компетентности на 10%.

Наглядно сравнительные результаты, полученные в ходе исследования уровня коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в экспериментальной и контрольной группах, до и после формирующего эксперимента (в %), представлены на гистограмме 4 (рис.4).

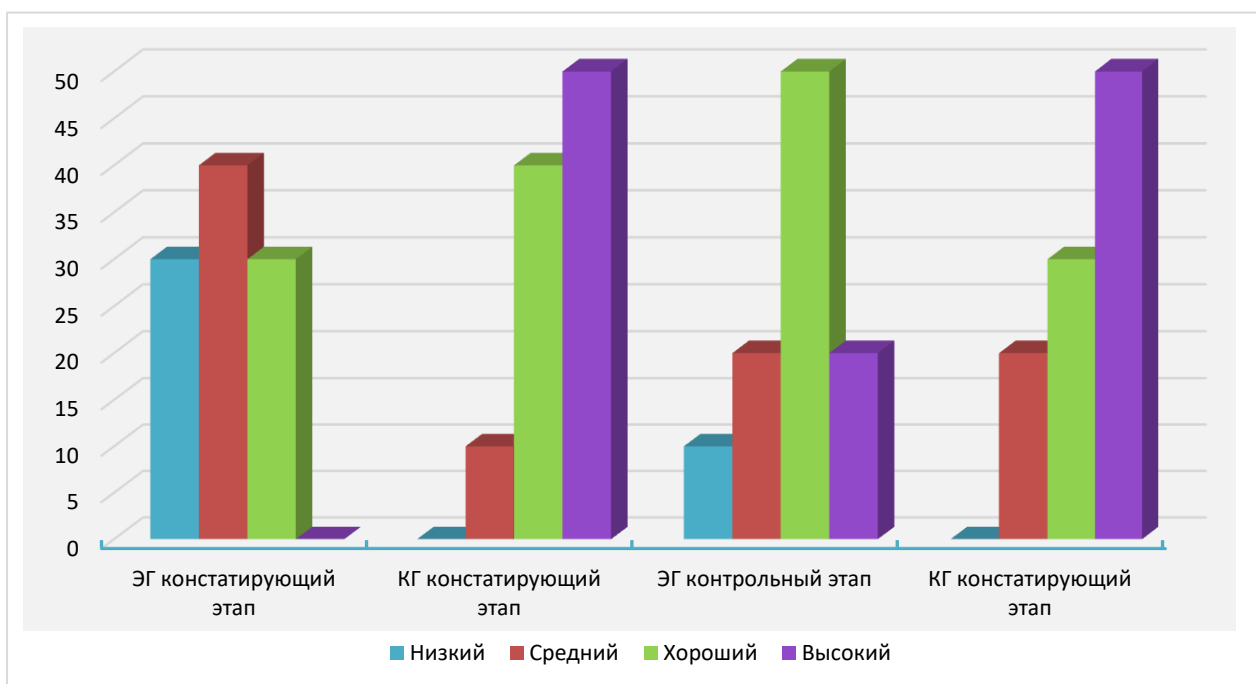


Рисунок 4. Сравнительные результаты изучения уровня коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) до и после проведения эксперимента (%)

Из представленных на гистограмме данных, можно видеть, что до эксперимента у старших дошкольников с речевыми нарушениями, входящих в экспериментальную группу, преобладал средний уровень коммуникативной компетентности у 4 (40%) детей. Низкий уровень присутствовал у 3 (30%), хороший уровень – так же у 3 (30%) человек, а высокий уровень коммуникативной компетентности не был выявлен ни у одного испытуемого. После реализации психологической программы наибольшее количество детей (50%) показали хороший уровень, низкий уровень остался только у 1 (10%) ребенка, средний уровень коммуникативной компетентности выявлен у 2 (20%) человек. Также в экспериментальной группе появились дети (20%), демонстрирующие высокий уровень развития коммуникативной компетентности.

Перейдем к сравнительному анализу исследования уровня развития способности к партнерскому диалогу детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения формирующего этапа эксперимента.

При проведении исследования повторно проводилось наблюдение за особенностями общения испытуемых со взрослыми и сверстниками в спонтанно возникающих ситуациях в течении 1 недели после реализации формирующего эксперимента.

Подробные результаты изучения уровня развития способности к партнерскому диалогу детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) [87, с. 51] после реализации программы психологической коррекции представлены в Приложении 8, (таблица 9 – ЭГ, 10 – КГ).

Результаты сравнительного анализа особенностей общения детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями со взрослыми и сверстниками по методике А. М. Щетининой в экспериментальной и

контрольной группах до и после формирующего эксперимента представлены в таблице 8.

Из данных, представленных в таблице 8 мы можем видеть, что показатель нулевого уровня развития способности к партнерскому диалогу не отмечается ни на одном этапе эксперимента, ни в одной группе исследуемых. В экспериментальной группе до реализации программы низкий уровень наблюдался у 3 (30%) детей старшего дошкольного возраста. Высокий уровень развития способности не выявлялся. После коррекционно-развивающего воздействия низкий уровень наблюдается уже всего у 1 (10%) ребенка, а высокий уровень развития способности к партнерскому диалогу стал определяться у 3 (30%) детей. Средний уровень выявлен у 6 (60%) исследуемых.

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения уровня развития способности к партнерскому диалогу детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) до и после проведения эксперимента (%)

Уровень \ Группа	Старшая группа (n=20)			
	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Нулевой	0	0	0	0
Низкий	30	0	10	10
Средний	70	70	60	70
Высокий	0	30	30	20

Повторное проведение исследования способности детей к партнерскому диалогу в контрольной группе указывает на отсутствие положительной динамики. Помимо этого, отмечается снижение количества испытуемых, продемонстрировавших высокий уровень на 10% (с 30% до 20%) и появление в группе 1 ребенка (10%) с низким показателем.

Сравнительные результаты, полученные в ходе исследования особенностей общения старших дошкольников с речевыми нарушениями со взрослыми и сверстниками до и после формирующего эксперимента (в %) иллюстративно представлены на гистограмме 5 (рис.5)

Представленные на гистограмме 5 данные показывают, что и до, и после реализации эксперимента большинство детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, входящих в экспериментальную группу, демонстрируют средний уровень развития способности к партнерскому диалогу. Низкий уровень до эксперимента отмечался у 3 (30%) старших дошкольников, а высокий не был диагностирован ни у одного ребенка. После проведения коррекционно-развивающей программы число испытуемых, демонстрирующих низкий уровень снизилось на 20% (с 30% до 10%), а у 3 (30%) испытуемых стал наблюдаться высокий уровень развития способности к партнерскому диалогу.

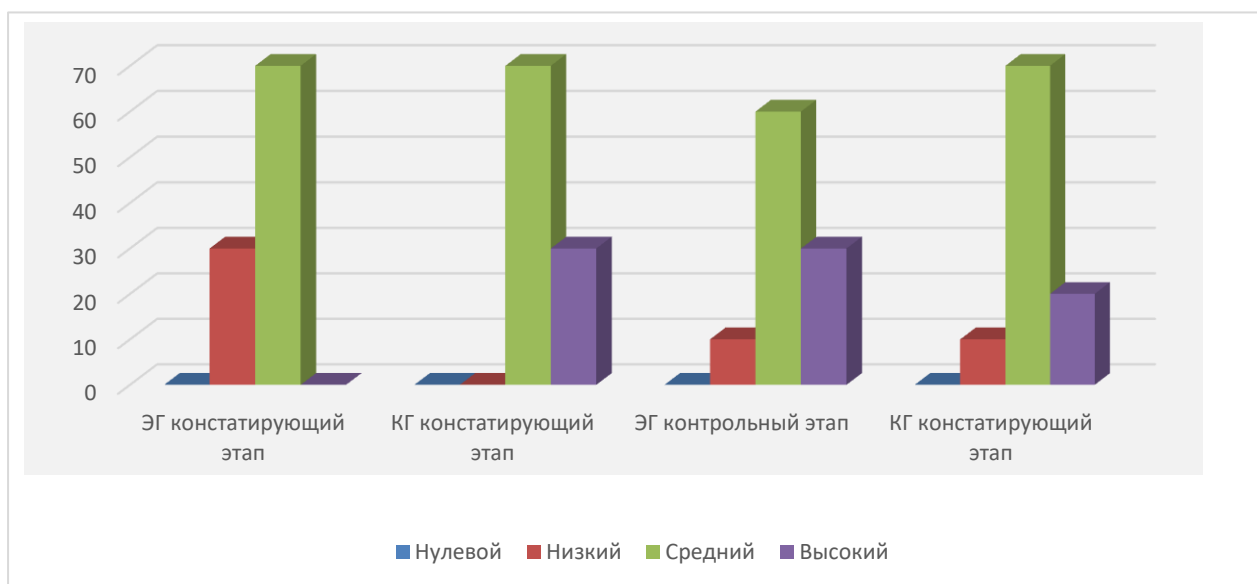


Рисунок 5. Сравнительные результаты изучения уровня развития способности к партнерскому диалогу детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) до и после проведения эксперимента (%)

Таким образом, после апробации программы психологической коррекции у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями произошло улучшение навыков общения со взрослыми и сверстниками, проявляющиеся в способности слушать партнера, договариваться с партнером, способности к эмоционально-экспрессивной пристройке, т.е. заражению чувствами партнера.

Для определения уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперации) детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения формирующего этапа эксперимента, проведено контрольное исследование с использованием методики «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001) [4, с. 132].

Перед проведением методики испытуемые были снова разделены на пары (р) случайным образом. Количество пар в экспериментальной группе = 5, в контрольной так же 5. Перед тем как испытуемые приступали к выполнению задания была предоставлена подробная инструкция.

Подробные результаты изучения уровня коммуникативных универсальных учебных действий детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001) в экспериментальной и контрольной группах после формирующего эксперимента представлены в Приложении 9, (таблица 11 – ЭГ, 12 – КГ).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе исследования уровня коммуникативных универсальных учебных действий детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001) в экспериментальной и контрольной группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 9.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения уровня коммуникативных универсальных учебных действий детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Рукавички» Г.А Цукерман (2001) до и после проведения эксперимента (%)

Уровень \ Группа	Старшая группа (n=10)			
	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)
Низкий	40	0	20	0
Средний	60	0	60	20
Высокий	0	100	20	80

По результатам контрольного исследования низкий уровень коммуникативных универсальных учебных действий в экспериментальной группе продемонстрировала 1 пара (20%). Количество пар, показавших средний уровень составило 3 (60%). В экспериментальной группе появилась 1 пара (20%), у которой диагностируется высокий уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе кооперации, что указывает на улучшение навыков взаимодействия.

Повторное исследование способности детей к партнерскому диалогу в контрольной группе указывает на отсутствие положительной динамики. Кроме того, отмечается снижение количества пар, продемонстрировавших высокий уровень на 20% (со 100% до 80%) и появление в группе 1 пары (20%) со средним уровнем. Данный факт объясняется сменой партнера по работе, что может еще раз подчеркнуть низкую коммуникативную активность детей с нарушениями речи.

Наглядно сравнительные результаты исследования особенностей общения старших дошкольников с речевыми нарушениями со взрослыми и сверстниками до и после формирующего эксперимента (в %) представлены на гистограмме 6 (рис.6)

Как можно видеть на гистограмме 6, уровень коммуникативных универсальных учебных действий детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями после проведенной коррекции представлена положительной динамикой. Большинство пар – 3 (30%), как и на констатирующем этапе, справились с заданием на уровне, оцениваемом как средний. После реализации психологической программы в экспериментальной группе появился высокий показатель у 1 (20%) пары, а низкий остался только у 1 (20%) пары.

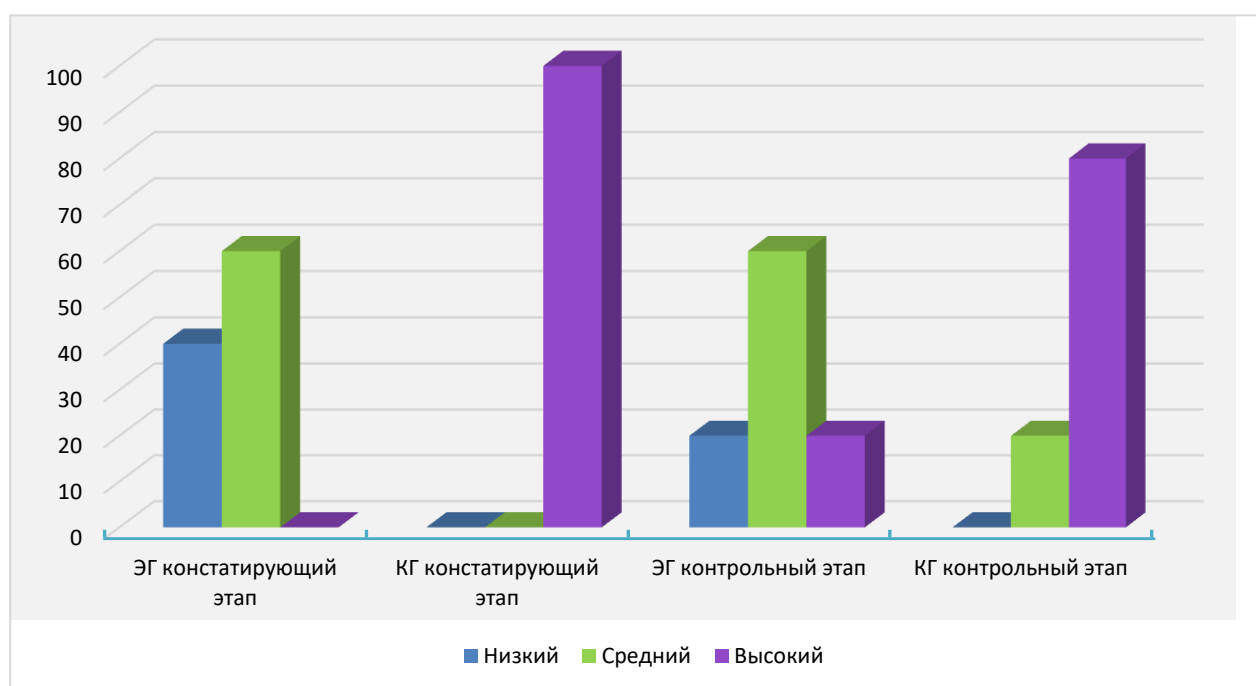


Рисунок 6. Сравнительные результаты изучения уровня коммуникативных универсальных учебных действий детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Рукавички» Г.А Цукерман (2001) до и после проведения эксперимент (%)

Вышеуказанное позволяет говорить о том, что реализованная нами коррекционная программа эффективна в развитии навыков совместной деятельности (умение договариваться, аргументировать, идти на компромисс) у детей с речевыми нарушениями.

Сравнение результатов исследования различных параметров, таких как коммуникативная компетентность (включающая коммуникативное развитие, навыки ориентации в социальной действительности, социальный интеллект), способность к партнерскому диалогу, коммуникативные универсальные учебные действия, между экспериментальной и контрольной группами подтверждают позитивное влияние реализованной нами программы психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

### Выводы по третьей главе

1. Организация работы по коррекции межличностных отношений опирается на ряд принципов: принцип единства коррекции и развития; принцип единства диагностики и коррекции развития; принцип взаимосвязи коррекции и компенсации; принцип учета возрастных, психологических и индивидуальных особенностей развития; принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия; принцип личностно-ориентированного и деятельностного подхода в осуществлении коррекционной работы; принцип оптимистического подхода в коррекционной работе; принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционной работе.

2. С учетом выявленных на этапе констатирующего эксперимента особенностей нами была разработана и реализована программа психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Программа состоит из серии специально организованных коррекционно–развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их индивидуальных и возрастных особенностей.

3. Целью коррекционной программы являлась коррекция и развитие межличностного общения (формирование мотивации к общению, развитие социального интеллекта, коммуникативной компетентности, гармонизация психоэмоционального фона) детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Нами были определены следующие методы психокоррекционной работы: метод моделирования, метод коммуникативных и подвижных игр, метод арттерапии, метод библиотерапии, метод психогимнастики, релаксационный метод.

4. По завершению программы психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями нами был проведен контрольный эксперимент. В исследовании

приняли участие все испытуемые, выбранные для реализации констатирующего этапа исследования. Контрольный этап эксперимента осуществлялся с применением тех же методик, что и на констатирующем этапе исследования:

- Методика проблемных ситуаций «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) [71, с. 24];
- Методика «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) [83, с. 51];
- Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001) [4, с. 132].

5. Показатели изучения коммуникативной компетентности у испытуемых по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998), включенных в экспериментальную группу, значительно улучшились. Количество детей с низким уровнем коммуникативной компетентности снизилось до 10% (1 испытуемого), а средний уровень наблюдается у 2 детей (20%). Доля детей с хорошим уровнем выросла на 20% (с 30% до 50%), а также появились 2 ребенка (20%), продемонстрировавших высокий уровень коммуникативной компетентности.

6. Изучение способности к партнерскому диалогу по методике «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) позволило отметить улучшение навыков общения со взрослыми и сверстниками. После коррекционно–развивающего воздействия низкий уровень наблюдается всего у 1 (10%) ребенка, а высокий уровень развития способности к партнерскому диалогу стал определяться у 3 (30%) детей. Средний уровень выявлен у 6 (60%) исследуемых.

7. По результатам контрольного исследования коммуникативных универсальных учебных действий по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001) низкий уровень показала всего 1 пара (20%). Количество пар, показавших средний уровень составило 3 (60%). В экспериментальной группе появилась 1 пара (20%), у которой диагностируется высокий уровень

сформированности действий по согласованию усилий в процессе кооперации, что указывает на улучшение навыков взаимодействия.

8. Анализ результатов исследования показал, что в контрольных группах отсутствует положительная динамика, а по некоторым параметрам результаты стали ниже, о чем свидетельствует необходимость реализации специальной программы психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

9. Представленные в работе результаты исследования особенностей межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями до и после формирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах испытуемых свидетельствуют об эффективности реализованной нами программы психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследовательской работы явилось изучение особенностей межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями; разработка и реализация программы психологической коррекции межличностного общения у данного контингента дошкольников и определение ее эффективности.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил установить, что межличностное общение представляет собой фундаментальный аспект человеческой жизни, определяющий качество взаимодействия между индивидами. Оно включает в себя обмен информацией, эмоциями и переживаниями, способствуя формированию социальных связей и личностному развитию. Наиболее активное развитие общения происходит в дошкольном возрасте, и представляет собой необходимый критерий готовности ребенка к школьному обучению. Речевые нарушения препятствуют полноценному развитию речи, осуществлению полноценного общения, в том числе межличностного.

Изучению межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями посвящено достаточно большое количество работ. К числу данных исследований относятся работы: О.Е. Грибовой (1995), Е.Г. Федосеевой (1999), Л.Г. Соловьевой (2007), О.С. Павловой (2007), В.И. Селиверстова (2008) и др. В своих работах они отмечают, что межличностное общение детей с речевыми нарушениями отличается качественными и количественными показателями, что выражается в низком уровне коммуникативной компетентности, низком социальном интеллекте, трудностях в установлении и поддержании социальных контактов, низкой коммуникативной активности, избегании социальных контактов, а также эмоциональных и поведенческих особенностях, препятствующих полноценной социализации и гармоничному развитию личности. Имеющиеся у этих детей особенности межличностного

взаимодействия нуждаются в правильной и своевременной коррекционной работе.

Нами было реализовано экспериментальное исследование межличностного общения детей старшего дошкольного возраста на базе МАДОУ «Детский сад №46». В эксперименте приняли участие 20 воспитанников старшего дошкольного возраста с нарушениями речи (диагноз F80.0 – «Специфическое расстройство речевой артикуляции»).

В диагностическое обследование производило с помощью следующий методик: Методика проблемных ситуаций «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) [71, с. 24]; Методика «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) [87, с. 51]; Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001) [4, с. 132].

На основании анализа результатов исследования, особенностями межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями являются: недостаточность коммуникативных навыков, сложности в установлении и поддержании социальных связей, низкая инициативность в общении, недостаточная сформированность навыков осуществления кооперации, более низкий, чем у ровесников без речевых нарушений, уровень коммуникативной компетентности, их действия могут быть не всегда адекватны коммуникативной ситуации. Все вышеперечисленные особенности межличностного общения могут негативно сказываться на их эмоциональном благополучии и дальнейшем развитии, что указывает на потребность данной категории детей в специальной коррекционно-развивающей работе.

В процессе исследования мы предположили, что эффективность коррекции дефицитов межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями может быть повышена при условии использования разработанной нами программы психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

После полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на психологическую коррекцию и развитие межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Исследуемые были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). В экспериментальную группу вошли 10 дошкольников, продемонстрировавших наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента.

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы: повышать коммуникативную компетентность; развивать социальный интеллект; гармонизировать психоэмоциональный фон; формировать мотивацию к диалогическому общению, позитивное отношение к нему.

Для проверки эффективности проведенной нами коррекционной работы был организован контрольный эксперимент, который осуществлялся с тем же диагностическим инструментарием, который был использован нами на констатирующем этапе исследования. Результаты контрольной диагностики показали небольшую положительную динамику в развитии межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Анализ результатов изучения коммуникативной компетентности у испытуемых по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) до и после эксперимента, свидетельствуют о положительных изменениях в развитии коммуникативной компетентности испытуемых экспериментальных групп. Количество детей с низким уровнем коммуникативной компетентности снизилось до 10% (1 испытуемого), а средний уровень наблюдается у 2 детей (20%). Доля детей с хорошим уровнем выросла на 20% (с 30% до 50%), а также появились 2 ребенка (20%), продемонстрировавших высокий уровень коммуникативной компетентности.

Анализ результатов, полученных при изучении способности детей к партнерскому диалогу по методике «Диагностика способностей детей к

партнерскому диалогу» А. М. Щетининой (2000) позволило отметить улучшение навыков общения со взрослыми и сверстниками. После коррекционно–развивающего воздействия низкий уровень наблюдается всего у 1 (10%) ребенка, а высокий уровень развития способности к партнерскому диалогу стал определяться у 3 (30%) детей. Средний уровень выявлен у 6 (60%) исследуемых.

Анализ результатов контрольного исследования коммуникативных универсальных учебных действий по методике «Рукавички» Г.А Цукерман (2001) указывает на улучшение у детей навыков взаимодействия. Низкий уровень показала всего 1 пара (20%). Количество пар, показавших средний уровень составило 3 (60%). В экспериментальной группе появилась 1 пара (20%), у которой диагностируется высокий уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе кооперации.

Таким образом, результаты реализации Программы психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями свидетельствует о положительной динамике. Экспериментальное исследование подтверждает правильность выдвинутой гипотезы и дает основание считать цель исследования достигнутой, а его задачи реализованными.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Абдурахманова М.А., Джамалудтинова М.К. Межличностное общение как социально-психологический феномен // Развитие правового сознания в образовательном пространстве: МАТЕРИАЛЫ 6-й Международной научно-практической конференции, в 4 -х частях (Махачкала, 22 февраля 2019 года) / Ответств. Ред. Даудова Д.М. Том 1. Часть 4. Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2019. С. 190-196.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2018. 288 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. — М: Аспект Пресс, 2024. 360 с.
4. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. [и др.] Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2014. 151 с.
5. Белов В.В., Кондратюк М.И. Межличностное восприятие и социальные установки по отношению к сверстникам у дошкольников с различным социометрическим статусом // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2023. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnoe-vozpriyatie-i-sotsialnye-ustanovki-po-otnosheniyu-k-sverstnikam-u-doshkolnikov-s-razlichnym-sotsiometricheskim> (дата обращения: 13.11.2025).
6. Бодалев А.А. Психология о личности и общении. Избранные труды. М: МГУ, 2026. 687 с.
7. Бура Л.В. ПСИХОЛОГИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И КОММУНИКАТИВНОГО РЕАГИРОВАНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩИХ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-kommunikativnogo-vozddeystviya-i->

kommunikativnogo-reagirovaniya-kak-sostavlyayuschih-mezhlichnostnogo-obscheniya (дата обращения: 23.10.2025).

8. Валявко С.М., Аксёнова Ю.Ю. Концепции агрессивного поведения детей дошкольного возраста: современный взгляд // Специальное образование. 2015. № 2. С. 17–28.

9. Вашкеева Ю.В. РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ // Вестник науки. 2023. №6 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-igrovoy-deyatelnosti-v-formirovanii-samoosenki-starshih-doshkolnikov> (дата обращения: 26.10.2025).

10. Велиулаева М.С. Психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией // Задачи и возможности международного трансфера инновационных технологий: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Омега сайнс, 2024. С. 213–219.

11. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения: полный курс. СПб.: Прайм-Еврознак, 2021. 416 с.

12. Верхоламочкина Н.Г. Модели межличностного взаимодействия дошкольников с патологией речи со здоровыми сверстниками // Концепт. 2018. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-mezhlichnostnogo-vzaimodeystviya-doshkolnikov-s-patologiey-rechi-so-zdorovymi-sverstnikami> (дата обращения: 22.11.2025).

13. Волковская Т.Н., Левченко И.Ю. Логопсихология: учебник для вузов. М: Юрайт, 2024. 191 с.

14. Волковская, Т.Н., Юсупова, Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова – М.: Национальный книжный центр, 2021. 96 с.

15. Вэй, Г. Теория Л.С. Выготского как основа психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями: вызовы современности и ориентиры развития // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: Материалы III Всероссийской

научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 20 ноября 2025 г.) Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. С. 169-170.

16. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. ВКЛАД Е.О. СМИРНОВОЙ В ПРАКТИКУ ОБРАЗОВАНИЯ // Национальный психологический журнал. 2022. №3 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-e-o-smirnovoy-v-praktiku-obrazovaniya> (дата обращения: 11.11.2025).

17. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. М.: Просвещение, 2013. 208 с.

18. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2025. 249 с.

19. Горянина В.А. Психология общения: учебник для студентов вузов. М.: Академия, 2020. 416 с.

20. Гребенникова Е.В., Шелехов И.Л., Шелкунова А.Ф. Социально-психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи // Ped.Rev.. 2018. №4 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 12.01.2026).

21. Гребенщикова Т.А. К построению модели тактики дискурсивного воздействия в межличностном общении в семье // Кострома: Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, 2012. Т. 18, № 2. С. 45-48.

22. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Под ред. В.Е. Ключко. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.

23. Детская логопсихология: учебник для студентов вузов, проходящим профессиональную подготовку по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, Т.В. Захарова, В.Н. Поникарова, И.А. Бучилова, Р.А. Самофал, Л.Я. Котляр. - М.: Владос-пресс, 2021. - 159 с.

24. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Коммуникативный подход к изучению речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 8. С. 118-122.

25. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Реализация коммуникативного подхода к развитию речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kommunikativnogo-podhoda-k-razvitiyu-rechi-starshih-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 22.11.2025).

26. Дусенко М. Е. Общение как межличностное взаимодействие в социальной психологии // ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАУЧНОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА : сборник статей Международной научно-практической конференции (Самара, 01 декабря 2017 года) Часть 1. Самара: Аэтерна, 2017. С. 87-89.

27. Дьяченко Т.В. Роль общения в развитии личности ребенка-дошкольника // Молодой ученый. 2019. № 38 (276). С. 60–62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40869415> (дата обращения: 13.11.2025).

28. Емельянова И.Д., Подольская О.А. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ // ПНиО. 2022. №4 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnoy-kompetentnosti-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 24.11.2025).

29. Ефремова Ю.С. Специфика развития связного речевого высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участие (Чебоксары, 20 ноября 2025 г.). Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. С. 177-178.

30. Жулина Е.В., Аргунова С.Е. Драматизация как средство коррекции нарушений связной речи у старших дошкольников с ОНР // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dramatizatsiya-kak-sredstvo-korreksii-narusheniy-svyaznoy-rechi-u-starshih-doshkolnikov-s-onr> (дата обращения: 04.05.2026).

31. Жулина Е.В., Аргунова С.Е. ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-tehnologiya-v-korreksii-narusheniy-dialogicheskoy-rechi-u-starshih-doshkolnikov-s-onr> (дата обращения: 11.01.2025).

32. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Коррекция нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами авторской сказки // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-narusheniy-svyaznoy-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshim-nedorazvitiem-rechi-sredstvami-avtorskoj-skazki> (дата обращения: 10.01.2025).

33. Иванова Т.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ // Вестник магистратуры. 2023. №4-3 (139). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-problemy-vzaimosvyazi-detsko-roditelskih-otnosheniy-i-osobennostey-emotsionalnogo-intellekta-u-starshih> (дата обращения: 20.10.2026).

34. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2023. 576 с.

35. Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В., Барышева Е.И. Возрастная психология. Психология развития: Учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по программе бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование», 44.03.05 –

«Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Часть 1. Грозный: АЛЕФ, 2023. 112 с.

36. Карелина И. Б. Речевой аспект социализации детей с дизартрией // Специальное образование. 2022. № 2 (66). С. 55–63.

37. Коваль А.В., Тищенко П.С., Аблисова Н.В. РОЛЬ ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА // Наука, образование и культура. 2021. №4 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-obscheniya-v-razviti-rebenka> (дата обращения: 01.11.2025).

38. Коноваленко, М. Ю. Деловые коммуникации: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2026. 396 с.

39. Константинова О.А., Кошечева О.В., Крючков В.П. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АСПЕКТ // Вестник ТГПУ. 2020. №6 (212). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-mezhlichnostnogo-vzaimodeystviya-uchaschihsya-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi-v-usloviyah-inklyuzivnogo> (дата обращения: 23.11.2025).

40. Корягина Н.А., Антонова Н.В., Овсянникова С.В. Психология общения: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2023. 493 с.

41. Костюшина Е.В., Ванюшкина В.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ // Наука и образование. 2022. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-obscheniya-so-sverstnikami-v-igrovoy-deyatelnosti-v-starshem-doshkolnom-vozraste> (дата обращения: 27.10.2025).

42. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2023. 544 с.

43. Куфтяк Е.В., Одинцова М.С. Изучение коммуникативных способностей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7 № 2. С. 70–82.

44. Леонтьев А.А. Психология общения: учебное пособие. М.: Смысл, 2022. 368 с.

45. Литвиненко Н.М. Сборник терапевтических сказок, направленных на коррекцию нежелательного поведения: нарушения общения со сверстниками, агрессивности, гиперреактивности, конфликтности, негативных чувств. Калининская, 2023 – 45 с.

46. Логопедия [для педагогических вузов] Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова [и др.] / под ред. проф. Л.С. Волковой. М.: Советские учебники, 2024. 539 с.

47. Лубовский В.И. Специальная психология: учебник / В.И. Лубовский . М.: Юрайт, 2025. 598 с.

48. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учебник для вузов 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 318 с.

49. Маркелова Ю.И., Монахова Н.А., Крайнова М.В. Особенности обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ТНР в условиях ФГОС обучающихся с ОВЗ. Часть 1. Иваново, 2021. 30 с.

50. Маякина М.А. ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ ДРУЖЕСКОГО ДИСКУРСА // Вестник ИвГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-harakteristiki-mezhlichnostnogo-obscheniya-v-ramkah-druzheskogo-diskursa> (дата обращения: 15.10.2025).

51. МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СО СВЕРСТНИКАМИ В СОВМЕСТНОЙ ПРЕДМЕТНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина, Е.Б. Марущак, З.В. Масаева // Специальное образование. 2024. №3 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnoe->

vzaimodeystvie-detey-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi-so-sverstnikami-v-sovmestnoy-predmetno-igrovooy-deyatelnosti (дата обращения: 27.11.2025).

52. Мельничук Е.А., Фетисова Е.Б. Межличностное общение и коммуникации: учебное пособие. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2021. 120 с.

53. Мерцалова, С.Л., Заслонкина О.В. Особенности межличностного общения в современном мире // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2020. № 12. С. 184-186.

54. Митяева А.М., Валуйкова В.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ // Baikal Research Journal. 2023. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-determinanty-vozniknoveniya-konfliktov-v-mezhlichnostnom-obschenii> (дата обращения: 20.10.2025).

55. Мишенина О.Н. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikativnoy-kompetentnosti-u-starshih-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 18.11.2025).

56. Мишина О.А. Межличностное общение: теория и практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 080507.65 "Менеджмент организации". Владивосток: Дальрыбвтуз, 2009. – 262 с.

57. Мороденко Е.В., Медовикова Е.А. Социальная психология: учебн. пособие. Гос. учреждение Кузбас. Гос. Техн. Ун-т. Прокопьевск, 2022 – 244 с.

58. Нигматуллина А.Н. Коррекция межличностных отношений старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи посредством игровой деятельности и сказкотерапии // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: Материалы III Всероссийской научно-практической

конференции с международным участием (Чебоксары, 20 ноября 2025 г.).  
Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. С. 185-187.

59. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов М.: Юрайт, 2025. 411 с.

60. Общая и социальная психология: учебник для вузов Б.А. Сосновский, Ф.Г. Асадуллина, О.Н. Молчанова, Э.Д. Телегина. / Под ред. Б. А. Сосновского. М.: Юрайт, 2024. 397 с.

61. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ Е.В. Хмелькова, С.Б. Башмакова, А.Е. Федотова, Т.Г. Луковенко, М.А. Астафьева // ПНиО. 2020. №4 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-kommunikativnogo-razvitiya-doshkolnikov-s-rechevymi-narusheniyami> (дата обращения: 29.11.2025).

62. Особенность формирования навыка общения у дошкольников с общим недоразвитием речи Е.А. Сировицкая, А.А. Коровина, Т.В. Селюкова [и др.]. // Педагогическое мастерство: материалы XVII Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2021 г.). Казань: Молодой ученый, 2021. С. 8-14.

63. Павлова О.А., Румянцева А.В. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ЭМПАТИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ // Наука в жизни человека. 2023. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnye-otnosheniya-i-empatiya-v-starshem-doshkolnom-vovraste> (дата обращения: 30.10.2025).

64. Плаксина Л.И., Сековец Л.С. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: Учебно-методическое пособие /– М., ЗАО «Элти-Кудиц», 2003.- 112 с.

65. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов Л.А. Головей, И.Б. Дерманова, С.С. Савенышева [и др.] / под ред. Л. А. Головей. М.: Юрайт, 2026. 415 с.

66. Путилина В.Р. Формирование коммуникационной компетенции дошкольников с общим недоразвитием речи средствами изотерапии //

Педагогика, психология, общество: от теории к практике: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 20 ноября 2025 г.). Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. С. 187-189.

67. Пханаева С.Н., Хамукова Б.Х. Психолого-педагогический аспект работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // ИСОМ. 2016. №5-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-aspekt-raboty-s-detmi-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 26.11.2025).

68. Рудюк С. В. ИЗУЧЕНИЕ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ // Теория и практика современной науки. 2020. №2 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-zatrudnennogo-obscheniya-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii> (дата обращения: 23.10.2025).

69. Селиверстов, В.И. Детская логопсихология: Учебное пособие/ М.: Владос, 2008. – 175 с.

70. Слинько О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. 1992. №1. С 62-68.

71. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 158 с.

72. Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2020. 384 с.

73. Сосновский Б.А., Асадуллина Ф.Г Социальная психология: учебник для вузов / Под ред. Б.А. Сосновского. М.: Юрайт, 2026. 118 с.

74. Социальная психология: учебник для вузов В.В. Козлов, С.А. Трифонова, Т.М. Панкратова, Л.А. Николаева. — М.: Юрайт, 2023. 490 с.

75. Спирина О.Г. Особенности межличностного взаимодействия старших дошкольников с общим недоразвитием речи со сверстниками // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlichnostnogo-vzaimodeystviya-starshih-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-so-sverstnikami> (дата обращения: 15.11.2025).

76. Старцева С.Л., Гордеева С.И. Особенности межличностного общения детей с нарушениями речи // Смальта. 2025. № 2. С. 17-28

77. Тюлькина В.В. Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушения речи, посредством сказкотерапии // Дни студенческой науки: материалы I студенческой научно-практической конференции (Гомель, 13–14 мая 2021 г.) : в 2 ч. / ред. коллегия: Р.В. Бородич [и др.]. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2021. Ч. 1. С. 212-213.

78. Филиппиди Т. И. К проблеме формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с системными нарушениями речи // Научный аспект. 2024. Т. 28, № 4. С. 3638–3644. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67350024> (дата обращения: 24.03.2025).

79. Халитова С.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. №4 (64). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-izucheniya-mezhlichnostnyh-otnosheniy-v-sotsialnoy-psihologii> (дата обращения: 16.10.2025).

80. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я. Как сохранить психологическое здоровье дошкольников. М.: Генезис, 2025. 177 с.

81. Цапко М.А., Попова А.А. Межличностное общение подростков со сверстниками // Интерактивная наука. 2023. №9 (85). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnoe-obschenie-podrostkov-so-sverstnikami> (дата обращения: 09.11.2025).

82. Чернышев А.С., Сарычев С.В. Социальная психология личности и группы: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2026. 201 с.

83. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. [и с предисл.] М.И. Буянова. М.: Просвещение, Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС", 1995. — 157 с.

84. Чуракова К.А. ОПИСАНИЕ КАТЕГОРИИ «МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» // Вестник магистратуры. 2023. №5-2 (140). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opisanie-kategorii-mezhlichnostnye-otnosheniya> (дата обращения: 15.10.2025).

85. Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студентов вузов. М.: ВЛАДОС, 2001. 384 с.

86. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2020. 457 с.

87. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.

88. Эделева Е.М. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО РОЛЬ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ // Вестник науки. 2024. №11 (80). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-i-ego-rol-v-mezhlichnostnyh-otnosheniyah> (дата обращения: 21.10.2025).

89. Эльконин Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической концепции. Курс лекций. М.: Авторский Клуб, 2022. 344 с.

90. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Советские учебники, 2025. 476 с.

**ПРИЛОЖЕНИЕ**

Приложение 1

Таблица 1. Состав испытуемых старшей группы, принявших участие в экспериментальном исследовании

№	И.Ф. воспитанника	Группа	Возраст	Заключение ПМПК
1	Алиса А.	«Колокольчик»	5 лет	ОНР
2	Андрей К.	«Сказка»	5 лет	ОНР
3	Арина С.	«Колокольчик»	5 лет	ОНР
4	Варвара А.	«Колокольчик»	5 лет	ОНР
5	Демид Б.	«Сказка»	5 лет	ОНР
6	Елизавета М.	«Сказка»	5 лет	ОНР
7	Леонид Л.	«Колокольчик»	5 лет	ОНР
8	Мария С.	«Колокольчик»	5 лет	ОНР
9	Марианна У.	«Сказка»	5 лет	ОНР
10	Мирослава И.	«Колокольчик»	5 лет	ОНР
11	Мухамад Г.	«Колокольчик»	5 лет	ОНР
12	Проход К.	«Сказка»	5 лет	ОНР
13	Роман М.	«Сказка»	5 лет	ОНР
14	Руслан М.	«Колокольчик»	5 лет	ОНР
15	София К.	«Сказка»	5 лет	ОНР
16	Тимофей К.	«Сказка»	5 лет	ОНР
17	Ульяна К.	«Сказка»	5 лет	ОНР
18	Устинья С.	«Колокольчик»	5 лет	ОНР
19	Яна М.	«Сказка»	5 лет	ОНР
20	Ярослава К.	«Колокольчик»	5 лет	ОНР

Таблица 2. Протокол индивидуального диагностического обследования коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками по методике «Картинки» Е. О. Смирновой,  
Е. А. Калягиной.

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

№ картинки	Отсутствие ответа 0 баллов	Уход от ситуации или жалоба взрослому 1 балл	Агрессивное решение 2 балла	Вербальное решение 3 балла	Продуктивное решение 4 балла
1					
2					
3					
4					
5					
Сумма					

16 – 20 баллов – высокий уровень

11 – 15 баллов – хороший уровень

6 – 10 баллов – средний уровень

0 - 5 балла - низкий уровень коммуникативной компетентности

Коммуникативная компетентность: \_\_\_\_\_ баллов.

Уровень: \_\_\_\_\_

Вывод: \_\_\_\_\_

Дата: \_\_\_\_\_



Таблица 3. Подробные результаты изучения навыков и опыта общения детей старшего с речевыми нарушениями по методике «Картинки» Е.О.

Смирновой, Е.А. Калягиной

№ п/п	И.Ф.	УКК*			
		низкий (0-5 баллов)	средний (6-10 баллов)	хороший (11-15 баллов)	высокий (16-20 баллов)
1	Алиса А.				+
2	Андрей К.			+	
3	Арина С.				+
4	Варвара А.			+	
5	Демид Б.				+
6	Елизавета М.			+	
7	Леонид Л.		+		
8	Мария С.				+
9	Марианна У.			+	
10	Мирослава И.	+			
11	Мухамад Г.			+	
12	Прохор К.		+		
13	Роман М.	+			
14	Руслан М.	+			
15	София К.		+		
16	Тимофей К.			+	
17	Ульяна К.				+
18	Устинья С.		+		
19	Яна М.			+	
20	Ярослава К.			+	
Итого	20	3	4	8	5

\*УКК-Уровень коммуникативной компетентности

Таблица 5. Подробные результаты наблюдения особенностей общения старших дошкольников с речевыми нарушениями со взрослыми и сверстниками по методике А. М. Щетиной (2000)

№ п/п	УРСкПД* И.Ф.	Нулевой	Низкий	Средний	Высокий
1	Алиса А.			+	
2	Андрей К.		+		
3	Арина С.			+	
4	Варвара А.			+	
5	Демид Б.			+	
6	Елизавета М.				+
7	Леонид Л.			+	
8	Мария С.				+
9	Марианна У.				
10	Мирослава И.				
11	Мухамад Г.		+		
12	Прохор К.			+	
13	Роман М.			+	
14	Руслан М.		+		
15	София К.			+	
16	Тимофей К.			+	
17	Ульяна К.				+
18	Устинья С.			+	
19	Яна М.			+	
20	Ярослава К.			+	
Ито го	20	0	3	14	3

\* УРСкПД – уровень развития способностей к партнерскому диалогу.

Таблица 6. Подробные результаты изучения отношений со сверстниками и коммуникативных умений старших дошкольников с речевыми нарушениями по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001)

№	ФИ (пара)	УВЗ*		
		низкий	средний	высокий
1	Алиса А., Мирослава И.		+	
2	Арина С., Ярослава К.		+	
3	Варвара А., Руслан М.	+		
4	Леонид Л., Мухамад Г.			+
5	Мария С., Устинья С.			+
6	Андрей К., Ульяна К.	+		
7	Демид Б., Тимофей К.		+	
8	Елизавета М., Роман М.			+
9	Марианна У., Яна М.			+
10	Проход К., София К.			+
Итого	10	2	3	5

\*УВЗ – Уровень выполнения задания

Таблица 7. Подробные результаты изучения коммуникативной компетентности детей по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

№ п/п	УКК* И.Ф.	низкий (0-5 баллов)	средний (6-10 баллов)	хороший (11-15 баллов)	высокий (16-20 баллов)
1	Андрей К.				+
2	Варвара А.			+	
3	Леонид Л.			+	
4	Марианна У.				+
5	Мирослава И.			+	
6	Проход К.		+		
7	Роман М.			+	
8	Руслан М.	+			
9	София К.		+		
10	Устинья С.			+	
Итого	10	1	2	5	5

Таблица 8. Подробные результаты изучения коммуникативной компетентности детей по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной (1998) в контрольной группе после формирующего эксперимента

№ п/п	УКК* И.Ф.	низкий	средний	хороший	высокий
		(0-5 баллов)	(6-10 баллов)	(11-15 баллов)	(16-20 баллов)
1	Алиса А.				+
2	Арина С.				+
3	Демид Б.				+
4	Елизавета М.			+	
5	Мария С.				+
6	Мухамад Г.		+		
7	Тимофей К.		+		
8	Ульяна К.				+
9	Яна М.			+	
10	Ярослава К.			+	
Итого	10	0	2	3	5

Таблица 9. Подробные результаты наблюдения особенностей общения старших дошкольников с речевыми нарушениями со взрослыми и сверстниками по методике А. М. Щетиной (2000) в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

№ п/п	УРСкПД* И.Ф.	Нулевой	Низкий	Средний	Высокий
1	Андрей К.				+
2	Варвара А.			+	
3	Леонид Л.				+
4	Марианна У.				+
5	Мирослава И.			+	
6	Прохор К.			+	
7	Роман М.			+	
8	Руслан М.		+		
9	София К.			+	
10	Устинья С.			+	
Итого	10	0	1	6	3

Таблица 10. Подробные результаты наблюдения особенностей общения старших дошкольников с речевыми нарушениями со взрослыми и сверстниками по методике А. М. Щетининой (2000) в контрольной группе после формирующего эксперимента

№ п/п	УРСкПД* И.Ф.	Нулевой	Низкий	Средний	Высокий
1	Алиса А.			+	
2	Арина С.				
3	Демид Б.			+	
4	Елизавета М.			+	
5	Мария С.				+
6	Мухамад Г.		+		
7	Тимофей К.			+	
8	Ульяна К.			+	
9	Яна М.			+	+
10	Ярослава К.			+	
Итого	10	0	1	7	2

Таблица 11. Подробные результаты изучения отношений со сверстниками и коммуникативных умений старших дошкольников с речевыми нарушениями по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001) в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

№	УВЗ*		низкий	средний	высокий
	ФИ (пара)				
1	Мирослава И., Варвара А.			+	
2	Леонид Л., Руслан М.			+	
3	Андрей К., Устинья С.				+
4	Прохор К., Роман М.		+		
5	Марианна У., София К.			+	
Итого	5		1	3	1

Таблица 12. Подробные результаты изучения отношений со сверстниками и коммуникативных умений старших дошкольников с речевыми нарушениями по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман (2001) в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

№	УВЗ*		низкий	средний	высокий
	ФИ (пара)				
1	Елизавета М., Мухаммад Г.				+
2	Тимофей К., Яна М.				+
3	Ярослава К., Алиса А.				+
4	Арина С., Демид Б.				+
5	Мария С., Ульяна К.			+	
Итого	5		0	1	4