


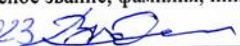
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П АСТАФЬЕВА»**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

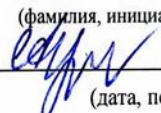
Титор Алина Владимировна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая коррекция межличностного общения детей старшего дошкольного
возраста с задержкой психического развития**

Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

Допускаю к защите:
и.о заведующего кафедрой
канд. пед. наук, доцент Е.А Черенева
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
23.05.2023 
(дата, подпись)

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент Н.Ю. Верхотурова
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
23.05.2023 
(дата, подпись)

Обучающийся Титор А.В.
(фамилия, инициалы)
23.05.2023 
(дата, подпись)

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	9
1.1. Общее представление о межличностном общении: определение, структура, функции, механизмы, средства	9
1.2. Становление межличностного общения детей старшего дошкольного возраста.....	23
1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	34
Выводы по первой главе.....	45
ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	47
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	47
2.2. Анализ результатов исследования.....	58
Выводы по второй главе.....	68
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	71
3.1. Научно–методологические подходы к коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного с задержкой психического развития.....	71
3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	76
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	85
Выводы по третьей главе.....	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	96
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	109

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Общение играет важную роль в социализации и развитии человека. Без общения невозможно сформировать и установить отношения с другими членами общества. Наиболее активно межличностное общение развивается в детском возрасте. Опыт первых межличностных отношений выступает основой дальнейшего развития ребенка. В будущем этот опыт во многом определяет отношение маленького человека к окружающему миру и его поведение среди людей.

Изучение межличностного общения представляет собой одну из актуальных проблем исследования в психологии. Эта тема представлена в работах отечественных ученых: Л.С. Выготского (1984), Е.П. Ильина (2011), А.А. Леонтьева (1987), Б.Д. Парыгина (1999). Так же изучением данной проблемы занимались зарубежные психологи и психиатры, такие как: Э. Берн (1992), П. Вацплавик (1967) и другие.

У детей с задержкой психического развития социально–личностный потенциал существенно ослаблен в следствие чего имеются проблемы в выстраивании межличностного общения. В настоящее время эта тема является актуальной для множества дошкольных и общеобразовательных учреждений.

Помимо предоставления условий для получения образования для детей с задержкой психического развития, актуальной педагогической проблемой является их последующая социализация в обществе. Успешная социализация напрямую зависит от умений детей с задержкой психического развития устанавливать отношения как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети старшего дошкольного возраста скоро поступят в новую для них образовательную среду – начальную школу. В связи с этим проблема развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является наиболее актуальной на данный промежуток времени.

Для развития умения детей данной категории устанавливать межличностное общение, воспитателям и психологам очень важно уметь помочь каждому ученику дошкольной организации воспитывать в себе симпатию по отношению к другим детям, взрослым и формировать привычки, позволяющие в будущем хорошо заботиться о себе и об окружающих. Обеспечить комфортные и безопасные условия для развития интеллектуальных возможностей, мышления, умения коммуницировать, что очень важно для дальнейшей социализации детей с задержкой психического развития.

Рассмотрение различных подходов к пониманию и наиболее успешному формированию межличностного общения детей с задержкой психического развития стали труды отечественных психологов и дефектологов: А.А.Арушанова (1998), Н.В. Бабкиной (2013), А.А. Бодалева (1994), Н.Ю.Боряковой (2010), А.Л. Венгера (2015), Н.Е. Веракса, А.Н.Веракса (2006), О.А.Виноградова (2006), Л.С. Выготского (1925), В.В.Давыдова (2008), Н.Н.Ежова (2006), С.Д. Забрамной (2020), К.С.Лебединской (2003), Е.А.Стребелевой (2012) и другие. Соответственно, данные авторы составляют теоретико–методологическую базу нашего исследования.

Гораздо меньше исследований посвящено изучению и коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, эта проблема рассмотрена в работах современников: А.Г.Арушановой (2005), С.С. Бычковой (2002), Н.Н. Васильевой (2006), М.И.Лисиной (1986), У.В. Ульенковой (1986).

Несмотря на значительный вклад в исследовании межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, многие вопросы по изучению и коррекции имеющихся недостатков у данного контингента детей остаются малоизученными. Учет особенностей межличностного общения необходим для создания оптимальных условий воспитания и социализации старших дошкольников с задержкой психического развития. Межличностное общение детей старшего дошкольного возраста с

задержкой психического развития имеет важное значение, поскольку оказывает существенное влияние на становление личности ребенка, его учебную деятельность и последующую социализацию. Учитывая высокую практическую и теоретическую значимость, исследования программы по изучению и коррекции межличностного общения данного контингента детей сохраняют свою актуальность, при этом на сегодняшний день остаются малоизученными и требуют последующей доработки.

Проблема исследования: заключается в изучении особенностей межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития; разработке и внедрении в практику психологической программы коррекции по коррекции имеющихся недостатков и формированию навыков межличностного у данного контингента детей формированию навыков межличностного общения у данного контингента детей.

Цель исследования: изучить особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития; разработать и апробировать психологическую программу по коррекции межличностного общения у изучаемого контингента детей и выявить ее эффективность.

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

Предмет исследования: психологическая коррекция межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Исходя из поставленной цели предстояло решить следующие

задачи исследования:

1. На основании анализа общей и специальной психолого–педагогической и медико–биологической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.

2. Выявить особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Разобрать программу психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и выявить ее эффективность.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития являются: отставание в развитии аффилиативных потребностей, несформированность навыков коммуникативного взаимодействия, а также неумение использовать способы коммуникативного сотрудничества. Разработанная нами психологическая программа позволит скорректировать имеющиеся трудности у данного контингента детского возраста.

Методологической основой исследования явились следующие теоретические подходы:

- исследования психологии общения и межличностных отношений (А.А.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский и др.);
- психолого–педагогические подходы к формированию и развитию межличностного общения дошкольников (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова и др.);
- психологическим и методическим исследованиям по формированию межличностного общения детей старшего дошкольного возраста (М.И.Лисина, А.В. Запорожец, А.А. Бодалев, Н.Ю. Борякова, Л.Г. Мустаева, Н.А. Никашин и др.);
- научные принципы и подходы к формированию навыков межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (Е.В. Васильева, И.А. Коробейников, Л.В. Кузнецова, Н.В. Новикова и др.).

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

теоретические и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого – педагогической документации на ребенка, наблюдение, беседа; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных психодиагностические методики.

Организация исследования: экспериментальное исследование осуществлялось на базе МБДОУ № «257» комбинированного типа. Исследование проводилось в двух группах по 16 воспитанников, включая 16 девочек и 16 мальчиков (по 8 в каждой), всего 32 исследуемых дошкольника.

Процесс исследования: осуществлялся в несколько этапов в период с 2022 года по 2023 год.

I этап – подготовительный (сентябрь 2022), отбор психологической, педагогической и специальной литературы по теме исследования. Формулирование проблемы, гипотезы, объекта, предмета, задач и цели экспериментального исследования.

II этап – констатирующий (октябрь 2022), проведение эксперимента, разработка по его результатам плана коррекционной работы для развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

III этап – формирующий (ноябрь 2022), реализация коррекционной работы для развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

IV этап – контрольный (март 2023), обработка и анализ результатов формирующего эксперимента, проверка эффективности проведенной программы по психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Обобщение и сравнение полученных результатов.

Теоретическая значимость исследования заключалась в обобщении имеющихся в современной психологии теоретических и эмпирических данных, раскрывающих особенности межличностного общения детей старшего дошкольного с задержкой психического развития и их последующей коррекции. В рамках данного исследования были проанализированы труды различных ученых, которые позволили более глубоко изучить особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная и представленная в работе психологическая программа по изучению и коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития может быть использована психологами, воспитателями и другими специалистами, работающими с данным контингентом детского возраста.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, трех глав с выводами, заключения, списка литературы (в количестве 100 источников). Включает 5 приложений, 9 таблиц, 8 диаграмм, 2 гистограммы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Общее представление о межличностном общении: определение, структура, функции, механизмы, средства

Установление межличностных отношений между людьми является важной частью процесса социализации индивидуума в обществе. Наиболее интенсивно эти отношения развиваются и формируются в детстве по средством общения. Большое влияние на личностное развитие ребёнка оказывает возможности удовлетворения своих потребностей в одобрении окружающих, самоутверждении, признании ребёнка взрослыми и сверстниками. Становление этих потребностей осуществляется в процессе межличностного взаимодействия ребёнка с окружающими.

Достаточно часто можно встретить то, как исследователи в своих научных статьях приравнивают понятие «межличностное общение» к таким понятиям, как «отношение», «взаимодействие», «межличностный контакт», «межличностная коммуникация» и т.д.

Специфика слова «отношение», по мнению И. Н. Семенова (2000), заключается в том, что что-то к чему-то относится, это нечто живёт в сознании субъекта, является его представлением, мыслью, чувством, которые относятся непосредственно к другим субъектам. Таким образом, отношение представляет собой связь, которая устанавливается между людьми, между внешним объектом и человеком, событием, предметом и проявляется в его эмоциональных переживаниях относительно данного объекта, в его определённой поведенческой реакции [42].

Я.Л. Коломинский (2011) определяет термин «общение» как целостную систему индивидуальных и осознанных связей личности с разными сторонами окружающей действительности. Она включает в себя три компонента:

взаимоотношения между людьми, отношение человека к самому себе и к окружающему миру [23].

Я.Л. Коломинский (2011) в своих трудах отмечает, что термин «межличностные» указывает, что в данном контексте субъектом является другой человек, происходит взаимная направленность отношений, при которой осуществляется эмоциональный обмен и взаимодействие между людьми, с помощью общения. При непрерывном обмене личностно–значимой информацией возникает укрепление взаимоотношений, которое проявляется в некоторой созависимости друг от друга и носит название дружеские взаимоотношения [23].

Межличностное отношение – это переживаемые взаимосвязи между людьми, которые проявляются в характере и возможностях взаимовлияния людей в ходе совместной деятельности. Они включают в себя определённые общественные нормы, установки, стереотипы, и другие свойства, через которые между людьми осуществляется оценка друг друга.

М.Л. Наумов (2013) под межличностным общением понимает субъективно переживаемые отношения, которые возникают между разными людьми в процессе какой-то общей деятельности, то есть при взаимодействии этих людей друг с другом. В процессе таких отношений, один человек может оказывать влияние на другого, в то время, как на этого человека также может быть оказано влияние со стороны товарища. Иными словами, в межличностном общении люди оказывают влияние друг на друга [41, с. 121].

Межличностные отношения, по мнению С.Л. Рубинштейна (1999), это взаимодействие социальных групп, направленная на удовлетворения их потребностей и реализации их интересов в имеющихся условиях материального окружения, образования, доступа к духовным ценностям [40].

Межличностное общение людей – это понятие, включающее в себя явления внутреннего мира и состояния людей, это связи, которые проявляются в характере и способах взаимовлияния людей в ходе совместного проведения времени. Ниже будет рассмотрена проблема межличностных отношений и

общения детей дошкольного возраста в психолого–педагогической литературе.

В России впервые межличностные отношения и общение дошкольников изучались лишь в рамках социально–психологических исследований, ими занимались такие авторы как Я.Л. Коломинский (1999), Ю.В. Александрова (1995), Л.И. Божович (2009), Д.Н. Исаев (1992) и другие. Главным фактором были возрастные изменения и разная социальная среда ребёнка. В данных исследованиях изучались психологические изменения и выстраивания межличностного общения группы детей, а не отдельного ребёнка как субъекта отношений.

В своих трудах Л.И. Божович (2009) отмечает, что изначальную силу в межличностном общении несет в себе такая потребность, которая побуждает активное развитие ребёнка и является базой для развития социальных потребностей. В процессе взаимодействия с окружающими людьми дети удовлетворяют одну из своих главных потребностей – потребность в общении [7]. В процессе общения используются как вербальные, так и невербальные знаковые системы. Использование речи является вербальной коммуникацией. Данный вид речи позволяет передавать информацию с минимальной потерей её смысла. Главной целью речи является достижение определенного изменения поведения, взаимное воздействие на всех участников общения.

В установлении межличностного взаимодействия важнейшую роль играет речь. Прежде чем рассматривать понятия межличностных отношений детей дошкольного возраста, важно рассмотреть становление речи детей в раннем возрасте, где развитие речи принимает очень сложный и длительный характер. М.И. Лисина (2014) определяет три этапа развития речевых навыков в онтогенезе у детей с нормой интеллектуального и психического развития [28].

Первый период – довербальный. Продолжительность – с рождения до одного года. В данный период ребёнок не владеет ни пассивной, ни активной речью. Начинает формироваться пассивный словарный запас, что является

предпосылкой формирования вербального общения. Затем появляются первые простые слова, состоящие из нескольких звуков – развёрнутая вербальная коммуникация. Одним из главных показателей процесса развития вербальной речи, на ранних этапах онтогенеза, является уровень развития жестикуляции. Скудность жестовой речи может быть признаком отставания в развитии вербальной речи.

Второй этап – переход ребёнка к активной речи. Продолжительностью до второго года жизни. Ребёнок начинает произносить первые простые слова и фразы, происходит становление фонематического слуха. Дети учатся устанавливать эмоциональный контакт со взрослыми.

Третий этап представляет собой совершенствование речи как ведущего средства общения. У ребёнка расширяется как пассивный, так и активный словарный запас. Дети начинают произносить более сложные грамматические конструкции, улучшается произносительная сторона речи [28].

М.И. Лисина (2014) так же определяет становление общения с точки зрения различных форм общения в онтогенезе и выделяет несколько этапов: первый в котором главной является ситуативно–личностная форма общения, основой является потребность ребёнка в хорошем отношении к себе. В двухмесячном возрасте ребёнок не владеет никакими приспособленческими видами поведения и копирует взрослых, что обеспечивает выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей. На третьем месяце жизни ребёнок становится способным проявлять любовь в ответ на ласку взрослых. При дефиците общения и эмоциональных контактов в данном возрасте может привести ребёнка к эмоциональной депривации, что способствует нарушению общения и недоразвитию коммуникативных навыков у детей.

М.И. Лисина (2014) отмечает, что ближе к трём годам у детей появляется ситуативно–деловая форма общения, появляется вербальное общение. Важным для ребёнка становится потребность в сотрудничестве, где главной деятельностью становится предметно–манипулятивная деятельность.

На данном этапе ребёнок начинает активно интересоваться окружающим его миром, использует подражание, осваивает различные манипуляции [28].

Во взаимоотношениях со взрослыми у детей мотивом является сотрудничество. Им необходимо активное участие родителей в его игровой деятельности, он требует участия в играх, при том, что у взрослого будет ведущая роль. В рамках такой формы общения со взрослым, действуя по его образцу, в условиях практического сотрудничества с ним, дети овладевают и речью.

В возрасте трёх лет у ребёнка доминирует внеситуативно-познавательная форма общения, в основе которой лежит потребность в уважении ребёнка взрослыми. Ребёнок может самостоятельно оценивать свои способности, что влияет на его отношения как со сверстниками, так и со взрослыми. Отношения, в которых присутствует уважение и доверие, формируют положительную реакцию на коммуникативное взаимодействие и улучшают социальную адаптацию детей.

Для четырехлетнего ребенка, взаимодействие со своим сверстником происходит на основе эмоционального подражания. Действия детей параллельны друг другу и основная их потребность – это потребность в соучастии.

Как отмечает М.И. Лисина, в возрасте четырёх лет возникает потребность в ситуативно – деловом сотрудничестве между сверстниками. Данный вид общения проявляется в игровой деятельности, где у каждого ребёнка проявляется своё место и функция [28]. Для ребенка становится важным уважение и признание его сверстниками. Так как сверстники выступают объектом сравнения с собой, общение с ними позволяет чувствовать детей равными и оценить свои коммуникативные возможности в уровне реальных взаимоотношений. Формируется адекватная ситуации самооценка.

Как было отмечено выше, общение всегда присутствовало в нашей жизни и это ее неотъемлемая часть, поскольку человек существо социальное и без коммуникаций невозможна организация никакого вида деятельности. Существование такого коммуникативного феномена всегда будоражило умы древних мыслителей и философов, а в современной жизни и психологи зачастую интересуются этим вопросом. На сегодняшний день так и не смогли подобрать единую классификацию межличностной и межгрупповой коммуникации в структурном плане, поэтому предлагаю рассмотреть основные виды общения.

В общении была выделена структура не с проста, а для того, чтобы можно было анализировать каждый ее элемент, и, в конечном счете, их систематизировать.

Общение на структурном и функциональном уровне включает в себя различные процессы:

- коммуникацию, т.е. то, как мы обмениваемся информацией;
- интеракцию, т.е. то, как мы обмениваемся действиями;
- социальную перцепцию, т.е. то, как мы воспринимаем партнера.

С психологической точки зрения данные процессы рассматривают в виде способа взаимодействия между индивидуумом и обществом, тогда как социологи рассматривают общение как социальную деятельность.

Также психологическую структуру общения принято рассматривать с функциональной стороны, выделяя при этом выполняемые ими функции.

Б.Ф. Ломов (1984) считает, что общение выполняет следующие функции:

- информационно–коммуникативную;
- регуляционно–коммуникативную;
- аффективно–коммуникативную [5, с. 242].

Соответственно процесс общения подразумевает тесное взаимодействие этих трех функций, а их дифференциация происходит только при анализе и при проведении экспериментального исследования.

На сегодняшний день речевое общение включает в себя уровни анализа, которые были выделены еще в прошлом столетии отечественным психологом Б.Ф. Ломовым, современные психологи используют его до сих пор повсеместно.

1. Общение на макроуровне. В основе исследования коммуникации на данном уровне обусловлено анализом личности с точки зрения его психологического развития, рассматриваемое в определенном временном интервале. Важно изучить, как взаимодействует личность с другими индивидуумами, а также социальной группой.

2. Общение на мезауровне. Изучение данного структурного уровня коммуникации подразумевает собой рассмотрение человеческих взаимодействий, которые отличаются изменчивостью, как во времени, так и за счет действия каких-либо факторов. Поэтому принято акцентировать внимание на динамических процессах, этапе вербальной и невербальной коммуникации, когда анализируют мезауровень, кроме того рассматриваются содержательные компоненты ситуации, во время которых осуществляется общение (цель, средства);

3. Общение на микроуровне. Это анализирование составных компонентов процесса коммуникации, которое расценивается в виде взаимодействия поведенческих актов (на вопрос дается ответ как взаимодействуют субъекты общения относительно имеющейся информации).

По мнению основоположника социальной психологии Б.Д. Парыгина, в структурном плане общение можно представить в виде взаимосвязи двух составляющих: содержательной (непосредственной коммуникации) и формальной (взаимодействие на уровне содержания и формы).

В видовом и структурном аспектах известным советским психологом А.А. Бодалевым (1996) выделено несколько основных компонентов общения:

- гностический, обуславливающий познавательную сторону общения;
- аффективный, обуславливающий эмоциональную составляющую;
- практический - компонент деятельности.

Если же рассматривать процесс общения только с коммуникативной стороны, т.е. как передачу информации и взаимодействие субъектов в этом процессе, то, по мнению отечественного психолога Г.М. Андреевой (2011), существует следующая характеристика по отношению к его автономным компонентам:

- наличие цели;
- наличие содержания;
- наличие средств чтобы осуществить общение;
- наличие участников процесса общения;
- определённый тип связи внутри субъектов общения;
- наличие коммуникативного потенциала у участников процесса общения;
- наличие стиля и тактики общения;
- наличие конечного результата процесса общения [3].

Чтобы подробно разделить структуру общения важно учесть средовую роль, на фоне которой происходит коммуникативный процесс, в частности для подобного разделения структуры общения необходимо обратить внимание на роль среды, в которой реализуется общение: особенность психологической структуры общения в данной социальной ситуации, присутствие или отсутствие сторонних людей в процессе общения, которые в свою очередь могут оказать какое-либо влияние на процесс извне. Общеизвестный факт, что у некоммуникабельных людей могут возникнуть трудности в общении если присутствуют посторонние личности, их действия становятся импульсивными и необдуманными.

Формирование социальной психики происходит под воздействием общения и внушения, в результате которых образуются уникальные социально-психологические механизмы.

Внушение является особым способом воздействия, при котором происходит объединение больших человеческих групп. Само по себе внушение проявляется по-разному, это подобно танцам, спортивному азарту,

ситуации паники, религиозному экстазу и пр. Внушение выражается бессознательной, спонтанной формой личностной инициации на фоне определённого психического состояния, и во время одновременного сопереживания внутри группы людей общих психических состояний [2]. Процесс внушения происходит во время передачи психического настроения, который имеет сильный эмоциональный заряд, накал чувств и страсть. В основе формирования внушения положен такой фактор, как эмоциональное влияние, но при этом должен быть непосредственный контакт.

По мнению А.Г. Ковалева (1969) человек, который несет эмоциональный заряд и есть источник внушения, еще его называют индуктором. Происходит передача этого заряда его многократное усиление в канале взаимодействия. Так происходит формирование психического фона внушения. Он напрямую зависит от того какая численность аудитории и в какую степень установочного накала имеет индуктор. Причина тому, массовость эмоционального состояния и действие механизма по принципу многократности и взаимных усилений эмоционального воздействия среди людей, которые общаются. Личность не может испытать организованное преднамеренное давление, а происходит бессознательное усваивание образцов чужого поведения, лишь подчиняясь ему.

Развитие данного эффекта возможно в том случае, если общность не имеет организации, обычно таковой является толпа, а она и есть сама по себе своеобразный ускоритель который может «разогнать» определенные эмоциональные составляющие [1].

Внушение выполняет ряд функций: усиливает групповую сплоченность, при условии, что она уже существует, если же ее нет, то компенсирует ее недостаток.

Внушение является целенаправленным, неаргументированным воздействием одного индивидуума на другого или на группировку. Во время внушения восприятие информации происходит некритическим образом.

А.Г. Ковалев (1969), отмечает, что внушение является социально–психологическим механизмом коммуникации, ориентированным на процесс формирования общей психической активности, а также побуждения, которые приводят к массовому или индивидуальному действию. Осуществление внушения происходит за счет вербального действия, поскольку оно является активным и персонифицированным воздействием одной личности на другую. Причем воздействие адресуется на уровне не логического мышления, а на уровне эмоционального состояния человека, и то какую установку он может получить для реализации. Самым действенным внушение бывает для человека, у которого ситуативный психический настрой доминирует при наличии состояния, когда он не уверен в себе.

Эффективность внушения характеризуют основные условия:

- то насколько источник информации авторитетен;
- то насколько ему доверяет человек;
- отсутствует сопротивление к процессу внушения.

Стоит отметить, что самыми внушаемыми считаются дети, либо человек, который переутомлен, физически ослаблен. Особая значимость придается тому, насколько человек доверяет этому информативному источнику. Поэтому наличие авторитета у внушающего можно рассматривать как косвенную аргументацию, либо как компенсатор при отсутствии прямых аргументов, т.к. это специфическая черта внушения.

Согласно Г.М. Андреевой (2011) под *общением* стоит понимать – сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Субъектами общения являются живые существа, люди. В принципе общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным вербальными и невербальными актами.

Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через

общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям к обучению, человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества. Через активное общение с развитыми личностями он сам превращается в личность. Если бы с рождения человек был лишен возможности общаться с людьми, он никогда не стал бы цивилизованным, культурно и нравственно развитым гражданином, был бы до конца жизни обречен оставаться полуживотным, лишь внешне, физиологически напоминающим человека. Об этом свидетельствуют многочисленные факты, описанные в литературе и показывающие, что будучи лишенным общения с себе подобными, человеческий индивид, даже если он как организм вполне сохранен, тем не менее остается биологическим существом в своем психическом развитии.

В качестве примера можно привести состояния людей, которых время от времени находят среди зверей и которые длительный период, особенно в детстве, жили в изоляции от цивилизованных людей или, уже, будучи взрослыми, в результате несчастного случая оказались в одиночестве, надолго изолированными от себе подобных (например, после кораблекрушения).

По мнению Я.Л. Коломенского (1999) особенно большое значение для психического развития ребенка имеет его общение со взрослыми на ранних этапах развития. В это время он приобретает все свои человеческие, психические и поведенческие качества, можно сказать, что почти исключительно через общение, так как до начала его обучения в школе, а еще более определенно до наступления подросткового возраста, он лишен способности к самообразованию и самовоспитанию. Психическое развитие ребенка начинается с общения. Это первый вид социальной активности, возникающий в онтогенезе и благодаря которому ребенок может получить необходимую для его индивидуального развития информацию.

Ни один человек не сможет обходиться без общения с другими людьми, которое ему обеспечивает семья, друзья, коллеги на работе. Чтобы сделать общение более эффективным и была создана речь, без которой не обходится

ни одна общественная деятельность, которая помогает во многих существующих профессиях, к примеру, юристам, учителям, политикам, журналистам и так далее.

Если индивид не получает нужной ему дозы общения, то это приводит к ухудшению его психического состояния, он лишается необходимой дозы информации, замыкается в себе. Нередки случаи, когда одинокие люди страдали психическим расстройством раздвоения личности, как будто в одном теле жили два, а иногда и более сознаний человека. Именно потому, что любая социально адаптированная личность должна кому-то излагать свои мысли и чувства, существуют различные способы общения. Самое распространенное – вербальное – общение при помощи слов. Это повседневное общение, которое является самым важным в человеческой жизни. Но есть и праздничное общение, когда люди общаются друг с другом всего лишь несколько раз в год на различных торжествах. Кроме того, монолог – суть еще один способ общения. Любо печатное слово можно отнести к общению с помощью монолога.

Я.Л. Коломинский (2011) пишет, что при поведенческих расстройствах могут проявляться признаки агрессии и «уход в себя» от окружающего мира, раздражение, что является признаками неудовлетворённости в общении. Удовлетворение межличностных эмоциональных потребностей является важным компонентом при социальном взаимодействии с окружающими [23].

Внеситуативно – личностное общение основывается на личностных мотивах, которые побуждают детей к общению в процессе игровой, трудовой и познавательной деятельности. Что является для ребёнка аспектом сотрудничества со взрослым, позволяет укрепить взаимоотношения между ними. Ребёнок становится сопереживающим к другим людям, ему становится интересно, о чём думает и что чувствует другой человек.

Мнение авторитетного человека становится очень значимым для детей старшего дошкольного возраста. Но и он способен к самостоятельному осмыслению. Это побуждает детей задавать уточняющие вопросы,

интересоваться мнением взрослых по этому поводу. Ребенку необходимо сопоставить мнение взрослого со своим, уяснить сказанное.

По мнению Н.Ю. Боряковой (2010), дети старшего дошкольного возраста учатся ориентации в социальной среде, устанавливая отношения с окружающими людьми. Им становятся актуальными поведенческие правила и обязанности, появляется чувство долга перед людьми и ответственность. Общение со взрослыми становится очень важным на данном этапе. В ходе общения со взрослыми дети познают основы социального поведения, сопоставляют их со своими взглядами. Очень важно привить на данном этапе существующие нормы и правила поведения в обществе, а так же построить прочный гуманистический фундамент для дальнейшей успешной социализации и адаптации ребёнка в обществе для того чтобы ребёнок стремился устанавливать гармоничные взаимоотношения, основанные на доверии и искренности [5].

К шести – семи годам дошкольник переходит к новому виду своей деятельности – к учебной. Внеситуативно – личностное общение помогает ребенку подготовиться к учебе. Происходит обогащение и преобразование социальных потребностей ребёнка при помощи специально организованной деятельности со взрослыми [5].

Дети нуждаются в поддержке со стороны взрослых, это предотвратит замедление или прекращение развития коммуникативного общения детей, отмечает М.И. Лисина (2019) [28].

От содержания потребности в коммуникативном общении обнаруживается зависимость взаимоотношений, как в общении детей с взрослыми, так и в их общении между собой. Более эффективным и продуктивным в формировании личности ребенка, является общение со сверстниками.

В ходе проведенных исследований межличностных отношений детей авторы выделили два основных теоретических подхода: концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений

А.В.Петровского (1971) и концепция генезиса общения М. И. Лисиной (1981), где взаимоотношения детей рассматривались как продукт деятельности общения. Согласно данным концепциям, в совместной деятельности межличностные отношения реализуются и преобразуются [28].

Н.В. Бабкина (2006) выделяет три уровня межличностных отношений:

1. Функционально–ролевые. Данный уровень проявляется в определённых культурных нормах поведения и реализует себя в проявлении разных социальных ролей;

2. Эмоционально–оценочные. Проявляются в избирательных отношениях, личных предпочтениях, симпатиях и антипатиях между субъектами.

3. Личностно–смысловые. При данном типе сложившихся отношений между субъектами общения появляется мотив и личностный смысл.

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

А.В. Запорожец (1999) в своих исследованиях отмечает, что взаимоотношения дошкольников между собой характеризуется специфической структурой и носит свои особенности. Одна из особенностей состоит в том, что в процессе взаимодействия детей в группе ярко проявляются два типа детей. Первый тип характеризуется устойчивыми личностными связями между детьми, мотивацией к общению, длительными контактами, а другой тип представляет собой детей, которые создают кратковременные объединения, они склонны к быстрому распаду и изменению в своём составе [18].

В исследованиях таких авторов, как Я.Л. Коломинский (1999), Л.Г.Мустаева (2001), и Н.А. Никашин (2013) отмечается, что в течении всего дошкольного возраста от двух до семи лет, детский коллектив претерпевает множество изменений, становится более структурированным, одни дети

становятся более предпочтительными в общении большинством сверстников, а другие занимают положение отверженных.

Н.Е. Веракса (1997) считает, что важным моментом межличностного восприятия детей и оценки сверстников, проявления к ним положительных и отрицательных качеств, в большей степени зависит от поло–ролевых особенностей других детей. Девочки склонны оценивать друг друга положительно, тогда как мальчики чаще всего проявляют большое количество отрицательных взаимных оценок [9].

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

Подводя итог можно отметить, что в целом межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, которые проявляются в характере и способах взаимных влияний людей в процессе совместной деятельности и представляют собой определённую систему личных установок, стереотипов, симпатий и так далее, которые влияют на оценку других участников процесса общения.

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

1.2. Становление межличностного общения детей старшего дошкольного возраста

Старший дошкольный возраст является периодом активного становления межличностного общения у детей. Данный возрастной период приходится на 5–7 лет. В своих трудах Л.С. Выготский (1935) отмечал, что в старшем дошкольном возрасте дети меняют свои интересы, у них

формируется психологическая готовность к школе и новому для них виду деятельности–учебному. На данный возрастной период приходится кризис 6–7 лет. В связи с этим исследования и практический опыт показывают, что важно оказывать особое внимание на развитие межличностного общения у данной категории детей. В данном параграфе мы рассмотрим процесс становления межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста.

В психологическом словаре межличностное общение определяется как процесс обмена информацией между людьми, который включает передачу и прием сообщений, а также взаимное воздействие и взаимодействие между участниками коммуникации. Оно осуществляется с помощью различных средств связи, таких как язык, жесты, мимика, интонация и др. В процессе межличностного общения происходит передача информации не только о содержании сообщений, но и о намерениях, чувствах и эмоциях участников коммуникации. Межличностное общение является важным аспектом социальной жизни человека, а также является ключевым механизмом развития личности.

Феномен межличностного общения изучался многими отечественными и зарубежными психологами:

По мнению Л.С. Выготского (1925) межличностное общение – это «Процесс передачи информации и установления отношений между людьми, осуществляемый с помощью языка и других средств общения, в результате которого возникают взаимные представления и впечатления об участниках общения и происходит приспособление к социальным условиям жизни» [14, с. 74].

По мнению А.А. Леонтьева (2004) «Межличностное общение – это социально–психологический процесс, основанный на взаимодействии людей, направленный на восприятие, передачу и обмен информацией, а также на формирование, изменение и поддержание отношений между людьми».

Социальное развитие – это процесс приобретения человеком социальных навыков, знаний и опыта, которые необходимы для успешного функционирования в обществе. Традиционно в психологии выделяют три основных пути социального развития:

Биологический путь – связан с генетическими особенностями и наследственностью, которые могут влиять на характеристики социального поведения и личностные особенности.

Воспитательный путь – связан с влиянием окружающей среды на социальное развитие человека. Воспитание, образование, культура, традиции, общение с родителями, друзьями и другими людьми играют важную роль в формировании социальной личности.

Культурно-исторический путь – связан с передачей опыта и знаний из поколения в поколение. В рамках данного пути социальное развитие рассматривается как результат взаимодействия индивида с культурной и исторической средой, которая формирует его убеждения, ценности, знания и навыки.

Все три пути социального развития взаимодействуют и влияют друг на друга, определяя характеристики социальной личности и ее поведения в обществе. Каждый из этих путей имеет свои особенности и способы воздействия на социальное развитие, что делает их важными для понимания механизмов формирования социальной личности.

Согласно концепции социализации А.В. Мудрика (1981), социализация – это процесс приобщения индивида к культуре, которая существует в данном обществе. Она происходит через взаимодействие человека с окружающей социальной средой, в результате чего формируются его социальные навыки, знания, ценности и нормы поведения.

Концепция А. В. Мудрика (1981) предполагает, что социализация происходит на трех уровнях: первичный, вторичный и третичный.

На первичном уровне социализация происходит в семье, где ребенок осваивает базовые социальные навыки и общение с близкими людьми.

На вторичном уровне социализация происходит в других социальных институтах, таких как школа, детский сад, работа и другие, где индивид осваивает более сложные социальные навыки и знания, необходимые для успешного функционирования в обществе.

На третичном уровне социализация происходит в результате взаимодействия с различными группами людей, культурами и идеологиями. В этом случае социализация предполагает овладение более высокими уровнями социальной абстракции и сложных социальных ролей.

Концепция А. В. Мудрика (1981) подчеркивает важность социальной среды в процессе социализации и ее влияния на формирование социальной личности. Она также обращает внимание на то, что социализация является непрерывным процессом и продолжается на протяжении всей жизни человека, в зависимости от изменяющейся социальной среды и личных потребностей.

Подход Л.С. Выготского (1935) также подчеркивает важность культурных и исторических контекстов в формировании человеческого развития. Он предположил, что людей нельзя понять независимо от их социальной и культурной среды, и что развитие определяется взаимодействием с другими людьми и культурными инструментами и практиками, которые их окружают. По его мнению, развитие – это процесс совместного строительства, в котором люди и их социальные и культурные контексты взаимно формируют друг друга.

По мнению Л.И. Божовича (1966) в старшем дошкольном возрасте характер детей меняется. Автор утверждает, что для того, чтобы между детьми установились дружеские или приятельские отношения, необходимо соблюдать различные обстоятельства. Например, дошкольники должны иметь общие игровые интересы или сидеть рядом друг с другом на занятиях в группах. Со временем они могут завязать устойчивый контакт благодаря общим игровым предпочтениям и интересам.

К ключевым особенностям в развитии общения между детьми старшего дошкольного возраста можно отнести у них формирование ценностных

ориентаций. У старших дошкольников в норме активно происходит становление сензитивного периода новообразований в психической деятельности. Что существенно влияет на его навык и стремление к выстраиванию коммуникации со сверстниками.

В случае нормального развития Л.С. Выготский (1935) утверждал, что людям открыт доступ к культурным и социальным инструментам, необходимым для развития. Этим людям хватает необходимой поддержки, руководства и возможностей учиться у более знающих людей и приобретать навыки и знания, необходимые для успешного функционирования в обществе. Выготский считал, что корректирующие вмешательства должны быть направлены на предоставление лицам с задержкой психического развития доступа к культурным и социальным инструментам, необходимым им для достижения успеха.

В целом социокультурная модель развития, разработанная Л.С.Выготским (1935), подчеркивает важность социальных и культурных факторов в формировании человеческого развития и подчеркивает необходимость вмешательств, которые обеспечивают людей необходимыми культурными и социальными инструментами для достижения успеха.

Один из важных аспектов социализации детей – это обеспечение их индивидуальных потребностей и особенностей в рамках коллектива. Для этого может потребоваться создание индивидуальных программ развития, адаптированных к возрастному уровню развития ребенка. Например, социализация детей в коллективе сверстников – это сложный процесс, который требует особого подхода со стороны взрослых. В таких случаях необходимо учитывать особенности развития ребенка в конкретном возрастном этапе и создавать условия, которые позволят ему успешно адаптироваться в коллективе.

Старшим дошкольникам важнее их собственное предпочтение и действие, инициативу сверстника как правило дошкольник не поддерживает. Нередко разногласия приводят к конфликтным ситуациям у детей. Для

формирования не конфликтного межличностного общения у дошкольников необходимо формировать у них навыки регуляции эмоционально–волевой сферы и умение договариваться.

Специалистам важно обеспечить достаточную степень интеграции и взаимодействия конкретного ребенка и остальных детей в коллективе. Для этого могут использоваться специальные методики, направленные на развитие социальной коммуникации, включая такие аспекты, как умение слушать и выражать свои мысли, уважительное отношение к другим, сотрудничество и толерантность. Кроме того, важно создать безопасную и поддерживающую среду, старший дошкольник может чувствовать себя комфортно и получать необходимую поддержку.

По мнению Л.И. Божовича (1966) социализация старших дошкольников в детском коллективе требует особого подхода и индивидуального подхода к каждому ребенку. Важно создавать условия, которые позволят ребенку успешно принимать участие в коллективе и развиваться, учитывая его особенности и потребности.

Межличностное общение детей старшего дошкольного возраста имеет свои особенности, обусловленные спецификой развития и функционирования их психики. В рамках межличностного общения детей могут наблюдаться затруднения в установлении и поддержании контактов со сверстниками и взрослыми, но как правило нет трудностей в понимании и интерпретации невербальных и вербальных коммуникативных сигналов.

Одной из основных особенностей межличностного общения детей является разнообразие их коммуникативных действий, яркая эмоциональная насыщенность в проявлении своего настроения.

Кроме того, старшие дошкольники могут испытывать ограничения в выражении своих эмоций и чувств, что также затрудняет установление и поддержание контактов со сверстниками и взрослыми. Они могут испытывать трудности в эмпатическом понимании других людей и восприятии их эмоционального состояния. Это связано с трудностями в

развитии социально-эмоциональных навыков, таких как управление своими эмоциями и регуляция поведения в социальных ситуациях. Согласно исследованиям Л.С. Выготского (1935) и А.Р. Лурии (1960), дошкольники имеют не сформированные эмоциональные реакции и часто не могут должным образом регулировать свои эмоции. Они также могут демонстрировать сниженный или повышенный уровень мотивации, что затрудняет их целенаправленное поведение.

Исследования также показали, что старшие дошкольники не часто испытывают трудности в социальном взаимодействии и формировании отношений с другими людьми, что не приводит к социальной изоляции и чувству одиночества. У них также не возникают трудности с распознаванием и интерпретацией социальных сигналов и невербальной коммуникации. При этом своеобразии поведенческой деятельности и формирования личности у дошкольников обусловлено тем, что их психическое развитие протекает специфически. В результате дети могут иметь уникальные интересы, предпочтения и модели поведения. В целом развитие эмоционально-волевой сферы у дошкольников оказывает существенное влияние на их социальное, эмоциональное и познавательное развитие.

Одним из признаков нормального развития эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников является знание не только базовых эмоциональных состояний человека, но и сложных, а также умение их распознавать и проявлять. Это оказывает глубокое влияние на дальнейшее развитие человека, влияя на его способность общаться, взаимодействовать с другими и достигать личных целей.

В возрасте 6–7 лет завершается становление сюжетно – ролевой игры и у дошкольника должны сформироваться личностно деловые качества и навыки саморегуляции поведения.

Исследования, проведенные Т.А. Власовой (1981;1984гг.) продемонстрировали это явление, например, исследование, в котором изучались способности эмоциональной регуляции детей с нормой и задержкой

легкой и средней степени тяжести. Результаты показали, что у детей с нормой редко наблюдался дефицит понимания эмоций и их выражения, в том числе трудностей с определением и обозначением эмоций, а также трудностей с регулированием эмоциональных реакций не было выявлено.

Одной из наиболее частых характеристик эмоциональной сферы детей является дифференциация чувств. Например, они могут отличить чувство разочарования от чувства гнева или чувство счастья от чувства возбуждения. Это позволит выражать свои эмоции. В результате старшие дошкольники с нормой могут испытывать более низкий уровень эмоционального стресса и не демонстрировать неадекватное поведение, такое как агрессия, уход в себя.

Самооценка дошкольников является важным компонентом воспитания в ДООУ, но у дошкольников она часто неадекватна, находясь на крайностях – завышена или занижена. По мнению Г.А. Урунтаевой, недостаточно адекватная самооценка у старших дошкольников может серьезно мешать становлению их межличностного общения. Если ребенок считает, что он неспособен на что-то, он может стать неуверенным и избегать участия в играх, которые могут помочь ему развиваться. С другой стороны, завышенная самооценка может привести к тому, что ребенок будет считать себя лучше других и отказываться сотрудничать или делиться с другими.

Также недостаточно адекватная самооценка может повлиять на способность ребенка понимать свои эмоции и эмоции других людей, что может привести к трудностям в общении и конфликтам. Поэтому необходимо помочь детям формировать здоровую и адекватную самооценку, чтобы они могли полноценно участвовать в социальной жизни и развивать свои навыки общения. Это может быть достигнуто через индивидуальную поддержку и позитивное укрепление, поощрение их усилий и достижений, а также помощь в преодолении трудностей и ошибок.

Также, у детей могут наблюдаться нарушения в волевых процессах, таких как планирование, организация и контроль действий, что приводит к безынициативности и неумению руководить своей деятельностью. Кроме

того, дети могут проявлять импульсивность, необдуманность в действиях, доверчивость и внушаемость, что может привести к трудностям в социальном взаимодействии и повышенному риску для их безопасности.

Для дошкольников характерны особенности в развитии пространственно–временных представлений и мышления, что может затруднять усвоение правил социального поведения и трудности в понимании содержания коммуникации. Кроме того, нарушения в речевом развитии могут приводить к ограничениям в выражении своих мыслей и чувств, что затрудняет установление контактов со сверстниками и взрослыми.

Дети имеют особенности в развитии пространственно–временных представлений и мышления. Из–за этого они могут испытывать трудности в усвоении правил социального поведения, так как для успешного социального взаимодействия необходимо умение ориентироваться в пространстве и времени. Например, дошкольники могут испытывать трудности с пониманием инструкций, связанных с последовательностью действий.

Кроме того, нарушения в речевом развитии, которые могут присутствовать у старших дошкольников с нормой в психическом развитии, могут препятствовать им выражению своих мыслей и чувств. Это в свою очередь затрудняет установление контактов со сверстниками и взрослыми. Дети могут испытывать трудности в произношении слов, строении предложений и понимании значений слов. Это может затруднять не только общение, но и усвоение знаний в целом.

В данном возрастном периоде у дошкольников редко возникают трудности с пониманием намерений других людей, намеков в речи и жестах, что не затрудняет взаимопонимание и совместную деятельность. В целом, особенности развития и функционирования психики детей в норме тоже сказываются на их межличностном общении и требуют внимания со стороны взрослых.

Т.А. Власова (1981) отмечает, что старшие дошкольники с нормой не испытывают затруднений в эмпатическом понимании других людей

и восприятию их эмоционального состояния. Но могут испытывать трудности в управлении своими эмоциями и регуляции своего поведения в социальных ситуациях, что сильно влияет на качество и эффективность межличностного общения.

Например, старший дошкольник понимает почему другой ребенок плачет или злится, поэтому такие ситуации не приводят к конфликтам в межличностном общении. Кроме того, они редко могут испытывать трудности в выражении своих эмоций и понимании эмоций других людей, что затрудняет установление контактов со сверстниками и взрослыми. В результате дети редко испытывают чувство неуверенности в социальных ситуациях и не избегают контактов с другими людьми.

Т.А. Власова (1981) отмечает, что старшие дошкольники к 5–6 годам формируют представление о внешнем мире. Они редко могут испытывать трудности в ориентации в пространстве и времени, что не затрудняет их участие в социальных ситуациях и не ограничивает доступ к ресурсам внешней среды. Также, они могут учиться устанавливать социальные связи в общении с другими людьми, что способствует их социальному взаимодействию и эмоциональной удовлетворенности.

Для детей старшего дошкольного возраста важно создание условий, которые могут помочь им развить навыки общения и укрепить социальные их связи. Это может быть организация индивидуальных или групповых занятий с использованием специальных методик и материалов, которые могут помочь им освоить навыки общения и социального взаимодействия. Также, важно обеспечить детям доступ к различным социальным средам, включая игровые площадки, детские сады и школы, где они могут общаться со сверстниками и развивать свои социальные навыки. Важно также поддерживать родительский контакт и вовлекать родителей в процесс развития детей, предоставляя им индивидуальную помощь и консультации.

У детей старшего дошкольного возраста складывается новая форма общения: внеситуативно–деловая. Возрастает избирательность в

предпочтении партнеров по общению. Девочки охотнее выбирают для коммуникации свой пол, в то время как мальчики стремятся к расширению партнеров для общения в целом.

Учеными отмечается тот факт, что ребенок старшего дошкольного возраста уже имеет собственное представление о себе. В данном возрасте активно формируются предпосылки к самооценке ребенка.

С другой стороны, старшие дошкольники могут испытывать трудности в установлении и поддержании контактов со сверстниками. Они могут проявлять нежелание играть в группе, предпочитая заниматься в одиночестве, избегать непосредственного контакта с другими детьми или настаивать на собственной игре и правилах. В некоторых случаях они могут проявлять агрессию или быть изолированными от остальных детей. Однако, не следует забывать, что каждый ребенок уникален, и установление контактов со сверстниками может зависеть от многих факторов, таких как характер, индивидуальные особенности личности и опыт общения с другими детьми.

В исследованиях М.И. Лисиной (1986) общение детей старшего дошкольного возраста развивается из-за потребности во внимании и доброжелательном отношении к себе. Ведущим мотивом общения у дошкольника является личностный мотив в принятии взрослым его как целостной и равной личности. Общение со взрослым и сверстниками способствует будущему развитию его моральных и нравственных ценностей, а также формированию интеллектуальной, мотивационной и коммуникативной готовности к новому этапу своей будущей деятельности – школьной. [33, с.80]

Таким образом, можно подвести итог по данному параграфу и сделать вывод о том, что формирование межличностного общения детей старшего дошкольного возраста обусловлено возрастными особенностями. Формирование и становление личности старшего дошкольника происходит под влиянием отношений со сверстниками и воспитателями. Межличностное

общение играет важную роль в удовлетворении таких потребностей как: эмоциональный контакт и чувство безопасности.

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

Изучение проблем межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является актуальной темой для современной педагогики и психологии.

Одним из основных направлений в изучении этой проблемы является разработка и применение специальных методик и программ, направленных на развитие навыков социального взаимодействия и коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития. Эти методики и программы могут включать в себя такие элементы, как игры ролевых ситуаций, тренинги социальных навыков, групповые занятия и т.д.

Многие исследователи занимались разработкой и применением специальных методик и программ, направленных на развитие социально-коммуникативных навыков у детей с ЗПР. Одним из таких авторов является Н.Н. Васильева (2006), которая в своих исследованиях предложила методику развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития с использованием игр и ролевых ситуаций. Она утверждает, что игры ролевых ситуаций могут помочь детям с ЗПР в развитии таких социальных навыков, как умение слушать, выражать свои мысли, понимать чужую точку зрения и т.д.

Н.Н. Васильева (2006) предлагает использование следующих инструментов для развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР:

1. Игры с ролевыми ситуациями, которые помогают детям с задержкой психического развития научиться эффективно общаться и взаимодействовать с другими людьми в различных ситуациях.

2. Работа с терапевтической куклой, которая может использоваться для моделирования и обсуждения различных социальных сценариев.

3. Тренинг социальных навыков, который может включать в себя такие элементы, как обучение эмпатии, умению решать конфликты, общаться с другими людьми и т.д.

4. Групповые занятия, которые могут помочь детям с задержкой психического развития научиться работать в коллективе, сотрудничать с другими детьми и развивать социально-коммуникативные навыки.

5. Работа с родителями и педагогами, которая может помочь им понимать особенности межличностного общения у детей с ЗПР и научить их эффективно поддерживать развитие социально-коммуникативных навыков у этих детей.

Г.Г. Турганова (2022) рассматривает проблемы межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития как комплексный феномен, который включает в себя множество аспектов, таких как отсутствие навыков социального взаимодействия, нарушения речи и языка, эмоциональная неустойчивость, ограниченность восприятия и т.д. Она предлагает использование комплексного подхода к развитию межличностного общения у детей с ЗПР, который включает в себя работу над улучшением речи и языковых навыков, развитием социально-коммуникативных навыков и улучшением качества взаимодействия с окружающей средой. Рекомендуются использование таких инструментов, как игры с правилами, ролевые игры, тренинги социальных навыков, работа с куклами, групповые занятия и др. для развития навыков межличностного общения у детей с задержкой психического развития.

Также Г.Г. Турганова (2022) подчеркивает важность сотрудничества родителей и педагогов в развитии межличностного общения у детей с

задержкой психического развития. Она рекомендует обеспечить родителей и педагогов необходимой информацией о специфике развития детей с задержкой психического развития и о том, какие методики и подходы могут быть эффективными в развитии их социально-коммуникативных навыков.

Н.А. Крушная (2019) описывает проблемы межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, такие как трудности в установлении контакта с окружающими, неумение проявлять внимание и интерес к другим людям, недостаточное развитие коммуникативных навыков и проблемы в общении со сверстниками.

Для решения этих проблем Н.А. Крушная (2019) предлагает использование комплексной программы коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР, которая включает в себя различные методы и приемы, такие как игры, упражнения, ролевые игры, индивидуальные и групповые занятия, направленные на развитие коммуникативных и социально-психологических навыков. Важным элементом программы является индивидуальный подход к каждому ребенку, учет его индивидуальных особенностей и потребностей в развитии социально-коммуникативных навыков.

Современные исследования также уделяют внимание вопросу о том, как использование современных технологий в обучении может помочь в развитии межличностных навыков у детей с задержкой психического развития. Например, использование компьютерных игр, приложений и онлайн-ресурсов может помочь детям с задержкой психического развития развивать коммуникативные и социальные навыки в интерактивной форме, что может быть особенно полезно для детей, испытывающих трудности в общении в реальном мире.

А.Д. Лосева (2018) в своем исследовании также описывает проблемы межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, такие как трудности в установлении контакта с другими людьми, ограниченность в использовании языковых и невербальных средств коммуникации,

недостаточное понимание социальных ролей и правил поведения в различных ситуациях.

Для решения этих проблем А.Д. Лосева (2018) предлагает использовать комплексную программу коррекционно-развивающей работы, которая включает в себя не только методы и приемы, направленные на развитие коммуникативных навыков, но и работу с эмоциональной сферой ребенка, развитие у него мотивации к общению и социализации.

Также предлагается использовать различные технологии и средства обучения, такие как компьютерные программы, интерактивные игры и упражнения, которые позволяют развивать навыки коммуникации в игровой форме и увеличивают мотивацию ребенка к обучению. Важным элементом программы А.Д. Лосевой (2018) является работа с родителями и педагогами, которые могут помочь ребенку в развитии коммуникативных навыков в его повседневной жизни.

Н.В. Балужева (2019), исследователь в области педагогики и психологии, обращает внимание на проблемы межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В своем исследовании, проведенном в 2019 году, исследователь отмечает, что такие дети могут испытывать затруднения в установлении контактов с окружающими, что может приводить к социальной изоляции и эмоциональной неудовлетворенности.

Н.В. Балужева (2019) описывает, что дети с ЗПР могут испытывать трудности в распознавании и интерпретации невербальных сигналов, таких как жесты, мимика, интонация голоса, что может существенно затруднять взаимодействие со сверстниками. Кроме того, она отмечает, что у таких детей может быть ограниченный круг интересов и знаний, что делает их менее способными к общению на различные темы.

Одним из ключевых аспектов межличностного общения, на который обращает внимание Балужева (2019), является эмпатия – это способность понимать и сопереживать чувствам и переживаниям других людей. Дети с ЗПР

могут испытывать затруднения в этой области, что может приводить к конфликтам и непониманию в общении.

Н.Н. Ежова (2006), описывая проблемы межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, указывает на несколько факторов, которые могут являться причинами этих проблем. Она отмечает, что одной из главных проблем является нарушение эстетического восприятия детей с ЗПР, что приводит к трудностям в оценке красоты и гармонии в окружающем мире. Это может привести к непониманию и конфликтам в межличностном общении с другими детьми.

Эстетические, моральные и интеллектуальные барьеры — три психологических барьера, которые могут повлиять на качество межличностного общения у детей с задержкой психического развития.

Эстетические барьеры относятся к субъективным суждениям и предпочтениям, которые люди делают о внешнем виде, поведении и стилях общения других. О детях с ЗПР могут судить негативно на основании их внешности, речевых моделей или поведения, что приводит к чувству неадекватности или социальной изоляции. Это может привести к отсутствию мотивации в межличностном общении или нежеланию полностью выразить себя.

Моральные барьеры относятся к этическим или моральным стандартам, которые люди используют, чтобы судить о поведении других. Детей с задержкой психического развития нельзя строго судить на основании их предполагаемых моральных качеств, что приводит к чувству стыда или вины. Это может затруднить их честное самовыражение или эффективное общение с другими.

Интеллектуальные барьеры относятся к когнитивным навыкам, необходимым для эффективного общения, таким как развитие речи, способность рассуждать. Дети с ЗПР могут испытывать трудности с этими навыками, из-за чего им сложно понимать сложные социальные ситуации или

ясно выражать свои мысли. Это может привести к разочарованию, недопониманию и отсутствию социальных связей.

Чтобы устранить эти психологические барьеры, важно предоставить детям с задержкой психического развития соответствующие для них коррекцию и поддержку. Это может включать обучение социальным навыкам, логопедию и когнитивно-поведенческие вмешательства, направленные на уменьшение негативного самовосприятия и повышение уверенности в себе. Кроме того, педагоги, родители и опекуны могут работать над созданием поддерживающей среды, которая способствует позитивному социальному взаимодействию и развитию навыков межличностного общения детей с задержкой развития.

М.С. Певзнер (1966) провела исследования, которые выявили, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются нарушения во всех видах речевой активности, включая импрессивную и экспрессивную речь. Дети данной категории проявляют слабую реакцию на обращенную к ним речь и испытывают трудности в выполнении инструкций.

Особенности развития межличностных отношений у детей с задержкой психического развития были рассмотрены известными педагогами, такими как В.В. Лебединский (2017), О.С. Никольская (2021), Е.Р. Баенская (2018) и М.М.Либлинг (2015). Они отмечают, что задержка психического развития может препятствовать благоприятной социальной адаптации и искажать формирование всех высших психических процессов, включая сенсомоторную, речевую и когнитивную сферы. Л.С. Выготский (1935) подчеркивает, что в таких случаях особенно выраженным становится единство когнитивного и аффективного развития.

Дети с задержкой психического развития сталкиваются с особыми трудностями в процессе социализации, которая связана с приобретением социальных норм и ценностей, необходимых для успешной интеграции в общество. Трудности возникают из-за того, что познавательное, аффективное и двигательное развитие этих детей часто нарушено.

Исследования В.И. Нодельман (2020) показали, что дети с задержкой психического развития могут испытывать трудности в приобретении основных социальных навыков, таких как установление зрительного контакта, интерпретация социальных сигналов и адекватное реагирование на социальные ситуации. У них также могут быть ограниченные коммуникативные способности и трудности с эффективным выражением своих мыслей и эмоций, что может затруднить социальное взаимодействие.

Кроме того, эти дети могут испытывать социальную изоляцию из-за негативных установок и стереотипов, существующих в обществе. В результате у них могут быть ограниченные возможности для социализации, им может не хватать положительных образов для подражания и отношений со сверстниками.

Эффективная социализация детей с задержкой психического развития требует комплексного подхода, учитывающего их специфические потребности и способности. Это может включать в себя индивидуальные планы обучения, специализированное обучение социальным навыкам и доступ к поддерживающей среде, которая способствует включению и принятию.

По мнению О.С. Никольской (2021), проблемы социализации детей с ЗПР тесно связаны с незрелостью их эмоционально-волевой сферы. Исследования показали, что дети с задержкой испытывают трудности в контроле своих эмоций и поведении, а также в понимании и выражении собственных эмоций. Это может привести к неадекватному и импульсивному поведению, а также к трудностям в установлении и поддержании социальных отношений.

Кроме того, дети с задержкой психического развития часто имеют низкую самооценку и негативное представление о себе, что может повлиять на их способность взаимодействовать с другими людьми и участвовать в социальной деятельности. У них также могут быть трудности с пониманием

социальных сигналов и норм, и они могут быть не в состоянии адекватно реагировать в обыденных ситуациях.

Еще одной проблемой для социализации детей с задержкой психического развития является стигматизация и дискриминация, с которыми они могут столкнуться со стороны окружающих. Это может привести к социальной изоляции, издевательствам и отсутствию возможностей для социального взаимодействия и участия в жизни общества.

Дети с задержкой психического развития часто испытывают трудности в установлении эмоционального контакта и адекватном выражении своих эмоций, что может привести к проблемам с социализацией. Эмоциональная незрелость также может способствовать возникновению этих трудностей.

У детей с задержкой психического развития могут быть ограниченные социальные навыки, и им сложно понимать и адекватно реагировать на социальные сигналы, такие как язык тела и выражение лица. Им часто трудно инициировать и поддерживать разговор, проявлять интерес к другим и участвовать в общественной деятельности. Кроме того, они могут не понимать эмоциональных потребностей и переживаний других или испытывать трудности с выражением собственных эмоций в социально приемлемой манере.

М.М. Либлинг (2015), считает, что эти трудности могут привести к изоляции, отвержению и негативному восприятию себя, что может еще больше ухудшить социализацию. Дети с ЗПР могут изо всех сил пытаться сформировать значимые отношения, а недостаток эмоционального осознания может мешать им сочувствовать другим, что приводит к недопониманию и конфликтам. Образовательные вмешательства, направленные на улучшение эмоциональной осведомленности, социальных навыков и навыков общения, могут помочь решить эти проблемы. Предоставление возможностей для социализации, таких как групповые занятия или обучение социальным навыкам, также может способствовать развитию этих навыков.

У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития часто возникают нарушения эмоционального контакта и социально-эмоционального функционирования. Эти дети могут демонстрировать трудности в развитии и поддержании отношений со сверстниками из-за своей эмоциональной незрелости и неготовности к социальному взаимодействию. Помимо проблем в отношениях со сверстниками, дети с задержкой психического развития также могут испытывать трудности с пониманием и соблюдением моральных, этических и культурных норм поведения. Это может привести к социальной изоляции и еще больше затруднить их способность развивать и поддерживать социальные отношения.

По убеждению педагогов и ученых, занимающихся проблемой межличностных отношений детей с задержкой психического развития социализация является результатом формирования и становления личности в течении жизни, которая осуществляется в процессе коммуникации между личностью и обществом. В своих трудах авторы, такие как В.В. Ковалев (1979), И.А. Коробейников (1989), К.С. Лебединская (1982), В.И. Лубовский (1987), Л.М. Шипицина (1995) отмечают, что у детей с ЗПР существенно ослаблены «социальные возможности личности», у них недостаточно сформирована мотивация к общению, значительно снижена потребность в общении.

Проблема социализации дошкольников с задержкой психического развития является одной из наиболее актуальных проблем в современной педагогике. Дальнейшая адаптация ребенка к школе и его обучение зависят от успешной социализации.

В своем исследовании общения в групповой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития, О.А. Макарова (2013) подчеркивает, что дети этой категории не проявляют инициативы и не включаются в игры со сверстниками. Некоторые из них просто наблюдают за другими детьми, а вся деятельность организуется только взрослым. Тем не менее, даже в этом случае дети неохотно принимают участие. Эти особенности

общения детей с задержкой психического развития сочетаются со значительным снижением познавательной активности и специфическими особенностями умственного развития, что мешает им адаптироваться в обществе и благоприятно социализироваться. Взаимодействие с другими людьми не позволяет им осознать свое место в системе отношений, что приводит к формированию негативных качеств и затрудняет интеграцию ребенка в нормальную социальную жизнь.

Исследование паттернов межличностного общения у детей выявило, что у детей с ЗПР преобладают устойчивые аффективно–личностные структуры, характеризующиеся повышенным уровнем тревожности, страха и агрессии. Эти стойкие эмоциональные тенденции у указанной группы детей могут быть связаны с присущей им интеллектуальной ограниченностью и могут существенно затруднить их социальное и эмоциональное развитие. Таким образом, удовлетворение аффективно–личностных потребностей детей с ЗПР имеет решающее значение для их общего социального и психологического благополучия.

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

В старшем дошкольном периоде у детей с задержкой психического развития не происходит фаза выраженного развития коммуникативных навыков и закрепления родственных отношений. Эта стадия развития должна включать в себя повышенную склонность к общению, что может быть связано

с процессами когнитивного и эмоционального созревания, происходящими в этот период.

В результате дети с задержкой психического развития не проявляют повышенную готовность участвовать в общественной деятельности, инициировать беседы и формировать дружеские связи со сверстниками. Эти социальные взаимодействия обеспечивают жизненно важные возможности для развития социальных компетенций и позитивной самооценки, которые являются важными компонентами здорового социального и эмоционального роста детей с задержкой психического развития.

Если детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития удастся установить хотя бы один дружественный контакт с другим ребенком, то их уровень тревожности значительно снижается, они перестают чувствовать себя «отверженными». Это служит своеобразной психологической защитой и способствует уравниванию некоторых психических переживаний.

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

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

Выводы по первой главе:

1. В теоретической части было рассмотрено понятие межличностного общения в современной психолого–педагогической науке. Межличностные отношения являются субъективно переживаемыми взаимосвязями между людьми, которые проявляются в характере и способах взаимодействия людей, в ходе совместной деятельности. Так же понятие «межличностные отношения» включает в себя определённую систему личностных установок, ожиданий, стереотипов и других позиций, через которые осуществляется оценка других людей. Была раскрыта психолого–педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.

2. В построении межличностного общения, как и в интеллектуальной сфере, у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития наблюдается некоторое отставание. Важную роль в развитии общения играет социальная практика. Характер межличностных отношений детей с ЗПР характеризуется несколькими аспектами, среди которых можно выделить: направленность дошкольника на отношение и оценку других детей под воздействием оценок воспитателя; упрощение систему оценок до крайностей: хороший – плохой; Дети склонны быть категоричность в обещании со сверстниками друг к другу и не менять первичную оценку, даже если поступки другого ребёнка приобрели совсем иной, чем в начале, характер.

3. Основываясь на изучении психолого–педагогической литературы по данной проблеме можно сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР имеют сложности в построении межличностного общения со взрослыми и сверстниками в силу их психофизических особенностей развития и условиях окружающей среды. Поэтому они нуждаются в целенаправленной коррекционной работе по развитию навыков общения и умению устанавливать гармоничные взаимоотношения с окружающими.

4. Дети с задержкой психического развития отстают в развитии от своих сверстников. У таких детей медленнее развивается речь, чаще всего в разговоре они используют существительные, они плохо склоняют слова. Прилагательные, причастия и глаголы дети с ЗПР в своей речи используют редко. Из-за трудностей речевого развития, дети с задержкой психического развития с трудом идут на контакт, речевая активность таких детей значительно снижена, зачастую дети отдают предпочтение невербальному общению, чем вербальному, часто при общении используют жесты, эмоции.

5. Старшие дошкольники с задержкой психического развития большее предпочтение отдают игровой деятельности, в результате чего, контакты ограничиваются только внутри игры. Большинство из них предпочитают играть со взрослыми, а не со сверстниками, поскольку в окружении взрослых такие дети чувствуют себя более комфортно. Что касается личных контактов со взрослыми, то дети с диагнозом ЗПР достаточно редко вступают в такие контакты. Также редки деловые и познавательные контакты у таких детей.

6. Межличностное общение и отношения у детей с задержкой психического развития достаточно трудно выстраиваются. Из-за того, что дети с ЗПР мало общаются, их познавательная активность обычно снижена, им тяжело находиться в социуме. Развитие детей с ЗПР как личности также претерпевает свои трудности. Дети с задержкой психического развития ограничены в общении. Их мыслительный процесс также тормозит, они не способны анализировать себя как личность, не способны примирять на себя другие «маски», не могут посмотреть на себя со стороны и увидеть себя так, как видят другие.

ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования

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

1. Подбор диагностических методик, учитывающих психофизическое развитие дошкольников с задержкой психического развития, для выявления уровня развития их межличностного общения.

2. Проведение качественного анализа полученных данных и формулирование выводов на основе анализа результатов исследования.

3. Предложение содержания коррекционной работы для развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

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

Исследование проводилось нами в двух группах по 16 воспитанников, включая 16 девочек и 16 мальчиков (по 8 в каждой), всего 32 исследуемых дошкольника.

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

В характеристике групп отмечается достаточная дисциплина и активность детей, но незрелая эмоционально–волевая сфера. Во время

диагностических заданий дети быстро устают и отвлекаются. Темп познавательной активности соответствует среднему уровню. Многие дети имеют трудности с контролем речи и поведения, а также речевые дефекты. Перед проведением исследования учитывались возрастные, психологические, физические и индивидуальные особенности каждого ребенка.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Инициативность проявляется в желании ребенка привлечь внимание других детей, побуждать сверстников к активной деятельности, делиться

своими эмоциями с ними. Чувствительность к воздействию сверстников проявляется в готовности дошкольника воспринимать их действия и откликаться на предложения. Преобладающий эмоциональный фон дошкольника с ЗПР отражается в эмоциональной окраске взаимодействия между детьми.

При наблюдении за дошкольниками необходимо учитывать определенные параметры, которые позволят оценить их межличностное взаимодействие. Отслеживание высказываний, поступков и реакций на них, возникновение конфликтов, а также проявления интереса и внимания друг к другу могут дать реальные факты из повседневной жизни детей, которые не могут быть получены никаким другим способом.

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

Технологический конструкт методики включает следующие шаги:

1. Оценка отношения ребенка к другим детям: равнодушное, эмоциональное отношение, отрицательное, у кого есть предпочтения к кому и почему.
2. Определение, способен ли ребенок оказать помощь своим сверстникам и по каким причинам (по собственному желанию, по просьбе, по предложению взрослого), насколько он готов помочь (охотно, неохотно, эффективно, формально).
3. Отслеживание проявления чувства долга в отношении других детей и в каких ситуациях оно проявляется.
4. Определение, проявляет ли ребенок заботу о своих сверстниках и как (постоянно, периодически, эпизодически), что стимулирует его заботиться о других, в каких действиях ребенок способен выразить свою заботу.
5. Оценка реакции ребенка на успехи и неудачи других (равнодушная, адекватная, неадекватная – зависть к успеху другого, радость от его неудач).

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

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

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

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

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

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

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

эмоциональное состояние, интеллектуальные способности и социальные навыки.

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

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

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

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

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

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

4. Техника. Эффективно ли ребенок использует цвета, линии и формы?

Техника рисования позволяет выявить уровень моторики, зрительного восприятия, художественного таланта ребенка.

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

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

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

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

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

На рисунке детей окруженных цветами и бабочками, солнцем над головой, присутствуют светлые и позитивные элементы – это свидетельствует о душевном покое и хорошем отношении к сверстникам. Однако, наличие множества мелких деталей указывает на то, что ребенок скрывает свои эмоции и не доверяет другим детям. Элементы с замочками и закрытыми дверцами могут свидетельствовать о внутренних запретах и зажимах.

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

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

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

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

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

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

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

грустные черты лица, унылое выражение своей фигуры и отсутствие детей, держащихся за руки.

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

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

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

5 баллов – ровные штрихи без нажима.

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

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

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

Высокий уровень: рисунок получает от 15 до 20 баллов.

Средний уровень: рисунок получает от 8 до 15 баллов.

Низкий уровень: рисунок получает 7 или менее баллов.

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

Целевой направленностью методики является изучение критериев выбора партнера по общению.

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

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

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

Методика «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981) [57, с. 69]

Целевой направленностью методики является определение уровня развития коммуникативных навыков у детей, включая понимание задач, которые взрослые предъявляют в различных ситуациях взаимодействия. Для выполнения заданий используются ситуативные рисунки (Приложение 4).

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

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

2.2. Анализ результатов исследования

В старшем дошкольном возрасте активно формируются навыки межличностного общения. Благодаря общению происходит развитие ребенка, которое влияет на социализацию и дальнейшее становление его личности,

дошкольник заводит друзей, формирует свой навык для дальнейшей способности выстраивания отношений и взаимодействия с окружающими его людьми.

Для изучения особенностей межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами было реализовано анкетирование воспитателей. Полученные данные показывают, что:

По мнению воспитателей у 9 (56%) дошкольников в первой и второй группе часто возникают трудности в коммуникации со сверстниками. У 6 (37%) из первой группы иногда возникают трудности при общении со сверстниками, а во второй группе у 7 (43%).

У 1 (6%) дошкольника из первой группы не возникает трудностей при коммуникации со сверстниками. Во второй группе воспитатели не отметили ни 1 ребенка, у которого не возникает трудностей при общении со сверстниками. (Анкета в приложении 2).

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

Параметр	Частота возникновения трудностей в общении					
	Часто возникают (n=32)		Иногда возникают (n=32)		Не возникают (n=32)	
	Абс.знч	%	Абс.знч	%	Абс.знч	%
Группа детей						
Воспитанники (ЭГ1)	9	56%	6	37%	1	6%
Воспитанники (ЭГ2)	9	56%	7	43%	0	0%

Согласно данным, которые приведены в таблице, у 9 (56%) воспитанников из первой и второй групп часто возникают трудности в общении, у 6 (37%) из первой и у 7 (43%) из второй группы иногда возникают

трудности в общении и лишь у 1 (6%) ребенка из первой группы, по мнению воспитателя не возникает трудностей в общении.

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

Большинство детей делятся по двое, а к остальным относятся равнодушно. В ситуациях, когда нужно оказать помощь, дети делают это не охотно, либо вовсе не делают. Проявление чувства долга по отношению к другим детям, не наблюдалось. Качественный результат, полученный в ходе проведения методик представлен в таблице 2.

Таблица 2. Результаты изучения уровня межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998)

группа	ЭГ 1 (n=16)	ЭГ 2 (n=16)
	инициативность выбора дошкольников	
уровень	количество набранных баллов	количество набранных баллов
высокий	0	0
средний	5	6
низкий	11	10

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что ни один ребёнок не имеет высокий уровень развития межличностного общения, не проявляет инициативу в общении, не заботится о сверстниках, не готов оказать

помощь. Развитие отношений детей находится на среднем и низком уровне. Дети не дружны между собой, не наблюдалось общности и сплочённости в двух группах. Результаты исследования представлены на рисунке 1. Иллюстративный материал представлен на рисунке 1.

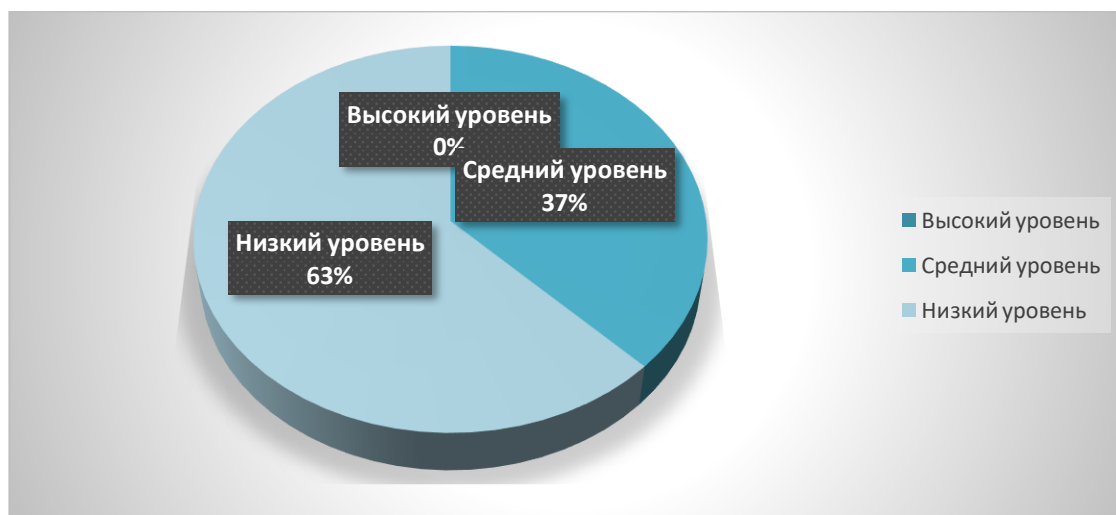


Рисунок 1. Диаграмма 1. Результаты изучения уровня межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998), %

Как показано на рисунке 1, ни один ребёнок, что составляет 0% не проявил высокий уровень развития межличностного общения, 12 детей (37%) от общей группы, проявили средний уровень. Большинство (20) детей (63%) обладают низким уровнем сформированности навыков к построению межличностных отношений.

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

Прежде всего обращает на себя в своих рисунках, представленных детьми в ходе диагностики, дети чаще всего изображали себя отдельно от остальных детей. Некоторые дети рисовали себя с единственным ребёнком, к кому испытывают дружеские отношения. Цветовая гамма в основном представлена пастельными тонами, реже – тёмными. Дети не использовали в рисунках

позитивные элементы, такие как солнце, цветы. В основном их рисунки содержали имеющуюся в детском саду обстановку: шкафчики, стулья и т.д. Персонажи, нарисованными детьми не выражают позитивных эмоций, чаще всего дети рисовали только глаза и рот. Лишь двое детей изобразили улыбчивые лица. Анализ результатов по данной методике приведён в таблице 3. (Приложение 3).

Таблица 3. Результаты изучения уровня развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927)

группа	1 (ЭГ) (n=16)		2 (ЭГ) (n=16)	
	уровень развития межличностных отношений			
результаты диагностики	средний	низкий	средний	низкий
результат по оценке цветовой гаммы	11	14	14	13
результат оценки расположения предметов, персонажей	8	13	18	14
результат оценки прорисованных частей тела	14	12	11	10
результат оценки нажима, штрихов	12	14	12	15

Исходя из полученных данных, видно, что 12 детей имеют средний уровень развития межличностных отношений. На рисунках детей преобладали спокойные, светлые тона, себя они нарисовали с другом, или рядом с остальными детьми, рисунок своего персонажа не выражал негативные или агрессивные эмоции, дети не забыли изобразить воспитателя. 20 детей имеют низкий уровень развития межличностных отношений, исходя из полученных данных по методике 2. Дети изобразили себя отдельно от всех детей, использовали серые, тёмные тона, один ребёнок сильно давил на карандаш, штриховал выходя за рамки силуэта, изображая другого ребёнка, что

позволяет сделать вывод об агрессии или обиды в сторону того ребёнка. Для наглядности данные по методике представлены на рисунке 2.

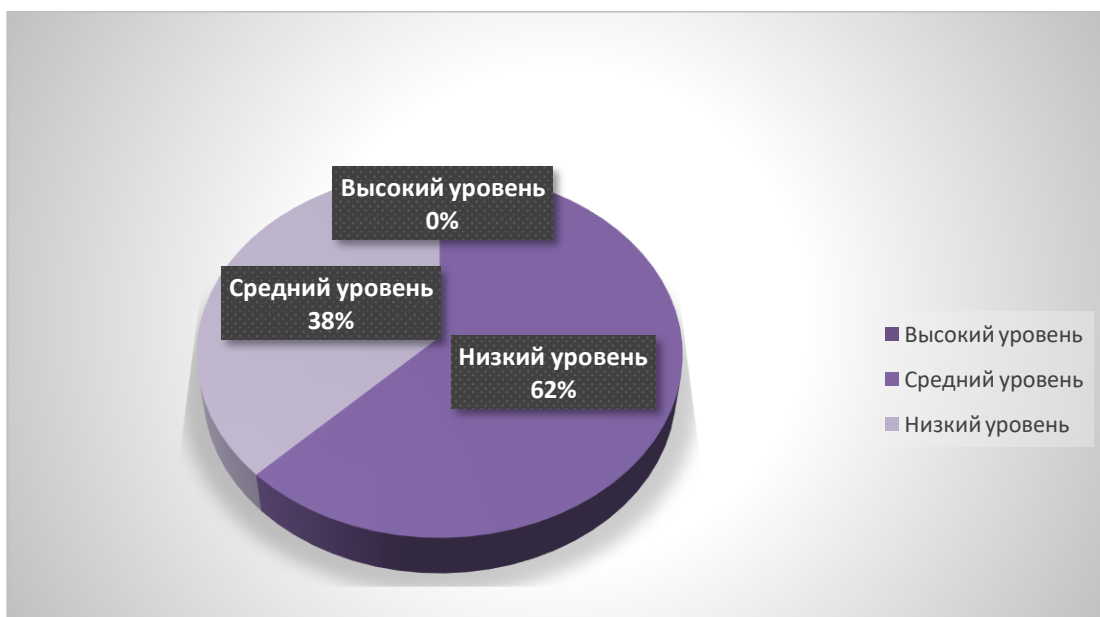


Рисунок 2. Диаграмма 2. Результаты изучения уровня развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927), %

Как показано на диаграмме 2, двадцать детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, что составляет 62%, имеют низкий уровень развития межличностных отношений. 12 детей, 38% находятся на среднем уровне развития навыков общения. По-прежнему ни один ребёнок не получил достаточное количество баллов, которые свидетельствовали бы о высоком уровне развития межличностных отношений.

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

В ходе оценки ответов на вопросы, было выявлено, что при выборе партнёров для общения, дети отталкиваются от отношения к ним воспитателя, если ребёнка хвалят чаще всего, то выбор был в пользу такого ребёнка. Так же девочки выбирали преимущественно девочек, а мальчики – мальчиков.

Результаты диагностики отображены в гистограмме 1.

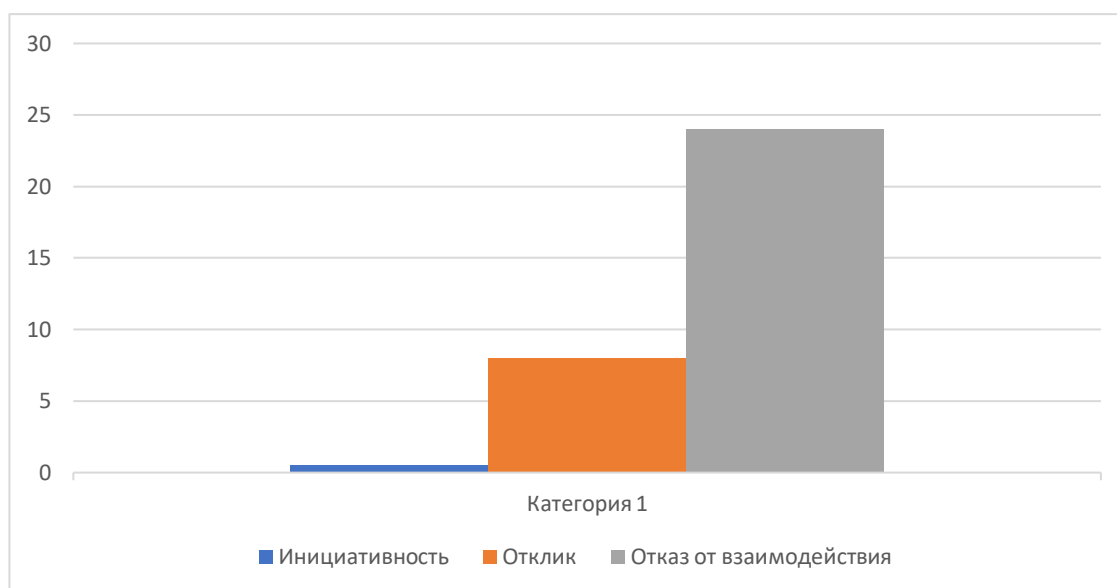


Рисунок 3. Гистограмма 1. Результаты изучения межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014)

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

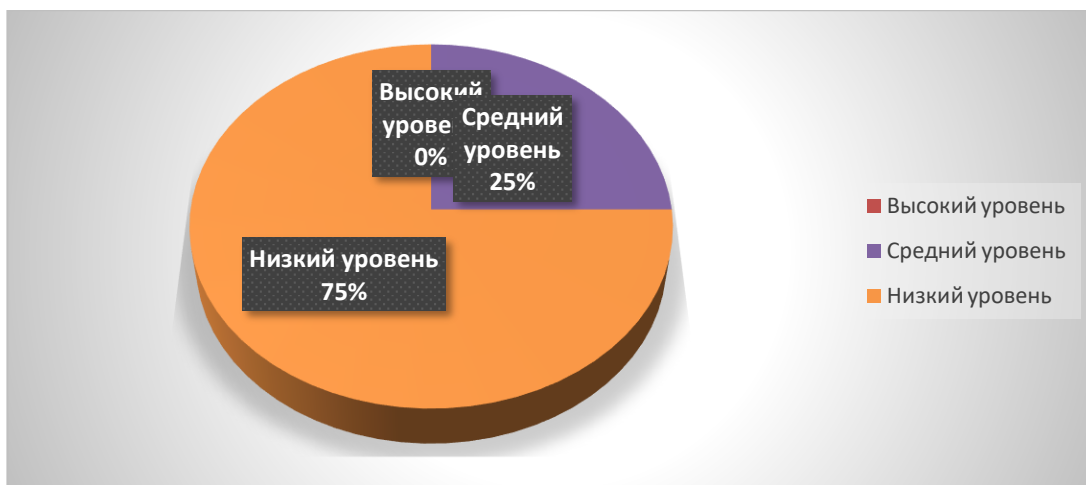


Рисунок 4. Диаграмма 3. Сравнительные результаты изучения уровня межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А.Урунтаевой (2014), %

По данной методике ни один ребёнок, что составляет 0% от общей группы не набрал наибольшее количество баллов. Восемь детей (25%) показали средний уровень развития общения. 24 ребенка (75%) находятся на низком уровне развития межличностных отношений. Они не стремятся проявлять инициативу в общении, неохотно идут на контакт с другими детьми, предпочитают держаться отдельно от всех детей. В их ответах на вопросы о выборе партнёра для общения преобладали преимущественно мотивы внешних качеств, либо дети не могли объяснить своего выбора.

Результаты диагностической методики «*Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка*» М.И. Лисиной (1981), целью которой являлось определение уровня развития коммуникативных способностей, понимание ребенком задач, предъявляемых взрослыми в различных ситуациях взаимодействия, показали, что большинство детей испытывали сложности при идентификации эмоций детей и взрослых с картинки. Дети путали эмоции и называли не правильные ответы. Результаты методики представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты изучения межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981)

уровень \ группа	(ЭГ1) (n=16)		(ЭГ2) (n=16)	
	абс. значение	%	абс. значение	%
высокий	0	0	0	0
средний	5	32	7	43
низкий	11	68	9	57

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



Рисунок 5. Диаграмма 4. Результаты изучения межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (ЭГ1) по методике «Диагностика межличностных отношений коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981), %

По данным, полученным по диагностической методике 4, видно, что в первой группе, ни один ребёнок не показал высокий уровень развития межличностных отношений (0%). 12 детей проявили средний уровень (38%). 20 детей находятся на низком уровне развития межличностных отношений (62%).



Рисунок 6. Диаграмма 5. Результаты изучения межличностного общения детей старшего дошкольного с ЗПР (ЭГ2) по методике «Диагностика межличностных отношений коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981), %

Анализ полученных нами результатов во второй группе по методике «Диагностика межличностных отношений коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной, показал, что 7 (43%) детей имеют средний уровень; 9 (57%) низкий уровень развития межличностных отношений и коммуникативных способностей.

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

Выводы по второй главе:

1. Эксперимент по исследованию межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития проводился на базе МБДОУ «№ 257» комбинированного вида. Принимали участие в исследовании 32 дошкольника в возрасте 5–6 лет с диагнозом F80 – «Задержка психического развития». Также в исследование были привлечены психолог и воспитатели МБДОУ.

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

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

4. Результат второго исследования по методике А.А. Смирнова «Детский рисунок» показал те же результаты с аналогичными выводами. В своих рисунках, представленных детьми в ходе диагностики, дети чаще всего изображали себя отдельно от остальных детей. Некоторые дети рисовали

себя с единственным ребёнком, к кому испытывают дружеские отношения. Дети не использовали в рисунках позитивные элементы, такие как солнце, цветы. В основном их рисунки содержали имеющуюся в детском саду обстановку: шкафчики, стулья и т.д. Персонажи, нарисованными детьми не выражают позитивных эмоций, чаще всего дети рисовали только глаза и рот. Лишь двое детей изобразили улыбчивые лица. Цветовая гамма в основном представлена пастельными тонами, реже – тёмными.

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

6. По данным, полученным по диагностической методике «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка», видно, что ни один ребёнок не показал высокий уровень развития межличностных отношений (0%). 12 детей проявили средний уровень (38%). 20 детей (62%) находятся на низком уровне развития межличностных отношений. Дошкольники с задержкой психического развития испытывали сложности при распознавании ситуаций взаимодействия, им было сложно понять задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях. Поведение детей

не всегда соответствовало правилам ситуации. Многим детям требовалась помощь взрослого.

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

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

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Научно-методологические подходы к коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В рамках данного исследования нами была проведена работа, которая направлена на психологическую коррекцию межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Впервые термин «коррекция психического развития» использовался в дефектологии, как вариант помощи детям, у которых имелись какие-либо проблемы в развитии.

В специальной психологии коррекцию принято рассматривать как еще один из способов психологического воздействия, который направлен на исправление девиаций в психическом развитии ребенка.

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

Развитие межличностного общения у дошкольника напрямую зависит от его способности осознавать свою индивидуальность и роль в обществе, а также умения выражать свои эмоции и понимать эмоции окружающих. Этот процесс важен для формирования здоровых и гармоничных взаимоотношений в будущем.

Однако у детей с задержкой психического развития могут возникнуть определенные трудности в развитии межличностных навыков. Дети с задержкой психического развития могут столкнуться с определенными трудностями в развитии межличностных навыков из-за различных причин.

Например, у таких детей может быть затруднено осознание своей индивидуальности и роли в обществе, что затрудняет развитие самооценки и уверенности в себе, а значит препятствует выстраиванию межличностного общения. Также такие дети могут испытывать трудности в понимании чувств и эмоций других людей, что может приводить к неадекватным реакциям на поведение окружающих. Поэтому в работе с такими детьми необходимо применять специальные подходы и принципы коррекции межличностного общения.

И.И. Мамайчук (2006), К. Роджерс (1994), У.В. Ульенкова (2011), А.С.Макаренко (2008) выделяют индивидуальную и комплексную коррекцию.

Один из основных подходов – это индивидуальные занятия с каждым ребенком, учитывающие его индивидуальные потребности и возможности. Также важным является использование игровой формы обучения, которая позволяет ребенку лучше усваивать новые знания и навыки, а также повышает его мотивацию. Индивидуальный подход в коррекции межличностного общения у детей с задержкой психического развития основывается на принципе индивидуализации взаимодействия, который заключается в том, что программа коррекции должна быть адаптирована к особенностям каждого ребенка. Этот подход учитывает различные факторы, такие как возраст, уровень развития, тип и степень ЗПР, а также социальную и культурную среду, в которой ребенок воспитывается.

Индивидуальный подход включает в себя индивидуальную программу коррекции межличностного общения, которая составляется на основе анализа результатов диагностики и определения индивидуальных целей и задач для каждого ребенка. Программа может включать в себя такие компоненты, как игры и упражнения на развитие навыков коммуникации и социальной адаптации, тренинги по развитию эмоционального интеллекта и другие методики, направленные на коррекцию межличностного общения.

Комплексный подход – это подход к коррекционной работе, который основывается на использовании различных методов и приемов, применяемых

в тесном взаимодействии с родителями, педагогами и специалистами различных профилей, таких как логопеды, психологи, дефектологи и др. Целью комплексного подхода является достижение максимального эффекта в коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития или другими нарушениями в развитии.

Комплексный подход включает в себя оценку индивидуальных потребностей каждого ребенка и определение наиболее эффективных методов работы с ним. Он также предусматривает разработку индивидуальной программы коррекционной работы, которая может включать в себя логопедические занятия, психологические консультации, игровую терапию и другие методы, необходимые для достижения цели.

Одним из ключевых принципов, который включает в себя комплексный подход – является сотрудничество с родителями и близкими взрослыми. Родители – по мнению Г.Н. Лукиной (2013) играют важную роль в развитии межличностных навыков у ребенка, поэтому необходимо обучать их методикам работы с детьми и поддерживать их в этом процессе. Родители могут получать рекомендации и обучение, чтобы оказывать помощь своему ребенку в повседневной жизни, а педагоги могут использовать полученные знания и навыки для улучшения обучения и взаимодействия с ребенком в классе.

Отечественные ученые В.М. Бехтерев (1994), И.П. Павлов (1963) и зарубежные психологи Б.Ф. Скиннер (1983), Д.Б. Уотсон (1930) выделяют *когнитивный* подход к коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития предполагает использование различных упражнений и заданий, направленных на развитие когнитивных функций ребенка, таких как внимание, память, мышление и воображение.

Одна из главных целей когнитивного подхода – это улучшение качества взаимодействия ребенка с окружающими людьми, включая сверстников и взрослых. В рамках этого подхода используются специально разработанные

задания и игры, которые помогают развивать у ребенка навыки эмоционального восприятия, распознавания эмоций других людей, а также умение регулировать свои эмоции.

Подход, основанный на игровой деятельности, является эффективным методом коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В рамках этого подхода игра считается основным средством коррекционной работы, так как она позволяет ребенку развивать социальные и коммуникативные навыки в непринужденной обстановке.

Основной целью подхода, основанного на игровой деятельности, является помощь ребенку в развитии социально-коммуникативных навыков, которые могут быть нарушены у детей с ЗПР. В ходе игровых ситуаций дети учатся взаимодействовать с другими людьми, проявлять эмпатию, понимать эмоциональные состояния окружающих и выражать свои собственные эмоции.

Кроме того, игровая деятельность может способствовать развитию моторики, внимания и памяти у ребенка, что в дальнейшем может повысить его успеваемость в обучении. Игры также могут помочь ребенку улучшить свои навыки регулирования поведения, что сделает его более адаптированным к общению в различных ситуациях.

В рамках подхода, основанного на игровой деятельности, могут использоваться различные игры и упражнения, такие как ролевые игры, игры на развитие мелкой моторики, игры на развитие логического мышления и т.д. Важно, чтобы игры были адаптированы к индивидуальным потребностям и возможностям каждого ребенка.

Одним из главных преимуществ подхода, основанного на игровой деятельности, является его привлекательность для детей. Ребенок испытывает удовольствие от игры и не ощущает стресса, что может быть характерно для других методов коррекционной работы. Кроме того, игровой подход позволяет проводить коррекционную работу в непринужденной и дружеской

обстановке, что может укреплять взаимоотношения ребенка с окружающими людьми.

При психолого–педагогической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста стоит опираться на такие методологические принципы, которые включают в себя принципы специальной, возрастной и общей психологии.

1. Принцип единства коррекции и развития. Для наиболее успешной коррекции общения, необходимо учитывать внешние и внутренние условия развития детей с задержкой психического развития.

2. Принцип развития. Данный принцип заключен в том, что любой ребенок может успешно развиваться при продуманных и соответствующих условиях.

3. Принцип этики. Соблюдение конфиденциальности, прав и уважения ребенка и семьи.

4. Принцип культурно–исторического подхода Л.С. Выготского. Нужно учитывать зону ближайшего развития ребенка и его индивидуальные возможности.

5. Принцип гуманизма, который проявляется в принятии ребенка со всеми его потребностями и особенностями, а также стремление к удовлетворению этих потребностей.

6. Ориентация на ведущий вид деятельности. Его необходимо учитывать при проведении коррекционной программы.

Важным принципом коррекции межличностного общения у детей с задержкой психического развития является использование позитивного подхода. Стоит делать акцент на поощрении проявления общения ребенка со сверстниками и взрослыми, способствовать его навыку вербализации и мотивировать его на дальнейшее выстраивание коммуникации и участие в коллективе сверстников.

3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Анализ проведенного нами исследования показал, что у детей с задержкой психического развития недостаточно сформировано межличностное общение. Это приводит к формированию недоверия к окружающим, пониженной самооценке, замкнутости, снижению стрессоустойчивости, формированию тревожности или чрезмерной агрессивности поведения. Творческие занятия или арт-терапия представляют собой форму психотерапии, которая использует процесс творчества, художественного выражения и экспрессии для улучшения физического, психологического и эмоционального благополучия пациента. У детей с задержкой психического развития творческие занятия могут способствовать развитию межличностных навыков, поскольку помогают ребенку выразить свои мысли, эмоции и чувства через искусство.

Такие занятия могут включать в себя использование различных художественных материалов, например, красок, мелков, карандашей, глины, ткани и т.д. Они могут помочь ребенку научиться выражать свои мысли и эмоции через искусство, улучшить свою самооценку и самопонимание, а также развить социальные навыки, такие как взаимодействие с другими участниками группы, сотрудничество и обмен идеями.

Кроме того, творческие занятия на основе Арт-терапии могут быть настроены индивидуально под каждого ребенка с учетом его возраста, уровня развития и индивидуальных потребностей, что способствует более эффективной коррекции межличностных отношений.

Научно обоснованными методами в дошкольном воспитании является внедрение творческой деятельности, включая арт-терапию. В разработчики таких методов включают Л.А. Аметову (2016), О.С. Никольскую (2005),

О.Постальчук (2006), М.Е. Бурно (1989), А.А. Воронову (2013), В.И.Нодельман (2020), С.Г. Рыбакова (2007) и других.

В своих трудах, В.И. Нодельман (2020) отмечает, что «Изобразительная деятельность – это средство, которое существенно улучшает воспитательные, коррекционные и педагогические процессы по многим показателям» [67, с.84].

С.Г. Рыбакова (2007) также пишет о применении арт-терапии для развития детей с ЗПР: «Арт–терапия позволяет детям с задержкой психического развития выражать свои чувства, эмоции и мысли, не используя словесное выражение, что может оказаться особенно важным для детей, у которых есть проблемы с речью и языковым развитием».

Для детей с задержкой психического развития может быть сложным выразить свои чувства и эмоции вербально, поэтому использование изображений является важным компонентом деятельности, помогающей детям взаимодействовать со старшими. Рисуя, дети могут снять с себя психологическое напряжение, волнение и враждебность, а также обрести уверенность, спокойствие и расслабление.

Применение арт–терапии у детей с задержкой психического развития может положительно влиять на их межличностное общение, отношения, эмоциональное состояние и поведение. Работа с творческими материалами, такими как краски, глина, ткани, может стать способом для ребенка выразить свои эмоции, которые ему сложно передать словами. Также арт-терапия может помочь ребенку развить чувство самооценки и уверенности в себе.

Одно из исследований, подтверждающих эффективность арт–терапии у детей с задержкой психического развития, было проведено Е.А. Медведевой (2011). В результате программы арт–терапии у детей с ЗПР были выявлены улучшения в таких областях, как эмоциональное состояние, коммуникативные навыки и социализация. Согласно исследованию Е.А. Медведевой (2011) результаты анализа данных свидетельствуют о том, что арт–терапия как дополнительная форма психологической коррекции является эффективной и позволяет достичь улучшений в эмоциональной сфере, улучшить

коммуникативные навыки и социальную адаптацию у детей с задержкой психического развития.

Еще одно исследование, проведенное К. Малкеоди и коллегами (2002), показало, что арт-терапия у детей с задержкой психического развития может способствовать развитию эмоциональной регуляции, улучшению поведения и уменьшению повторяющихся негативных поведенческих реакций.

Ц.П. Короленко (2001) в своих исследованиях отмечает, что метод арт-терапии эффективен при лечении различных патологических состояний у детей, таких как страхи, фобии, беспокойства, задержки психического развития, речевые дефекты, гиперактивность, одиночество, агрессия и обиды. Арт-терапия позволяет детям выразить свои эмоции и чувства через визуальные образы, что помогает им понять свою внутреннюю сущность, формирует предпосылки к самопознанию и самовыражению, а также способствует гармонизации их внутренних состояний.

Н. Роджерс (2015), педагог и психолог, выделяет четыре направления арт-терапевтических способов, которые включают визуальную арт-терапию, музыкальную терапию, танцевальную и двигательную терапию, а также сказкотерапию. *Визуальная* арт-терапия использует наглядные методы, такие как рисование, лепка, изготовление коллажей, песочная терапия, чтобы помочь детям выразить свои чувства и эмоции. *Музыкальная* терапия включает использование музыки, чтобы помочь детям расслабиться и выразить свои эмоции. *Танцевальная* и *двигательная* терапия использует движение, чтобы помочь детям улучшить свои моторные навыки и управлять своими эмоциями. *Сказкотерапия* использует сказки, чтобы помочь детям выразить свои чувства и понять себя и свои проблемы лучше.

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

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

На основе проведенного нами исследования было принято решение о создании плана коррекционной работы, направленной на улучшение межличностного общения старших дошкольников с задержкой психического развития. Занятия были разработаны с использованием арт-методик, способствующих нормализации психоэмоционального состояния, формированию представления о себе, улучшению взаимодействия с воспитателем и сверстниками, стимулированию творческой активности и осознанию своих эмоций и чувств через творческую деятельность.

Данные методики были взяты из книги Л.Д. Мардер (2007) «Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного возраста». Коррекционная программа была спланирована на проведение в течение одного месяца, с двумя занятиями в неделю, продолжительностью 25–30 минут на занятие, всего 8 занятий. При проведении коррекционной арт-терапевтической работы необходимо учитывать ряд специфических требований, которые помогут добиться большей эффективности занятий.

Методические требования к занятиям можно выделить следующие:

1. Все задания должны быть представлены в наглядной форме для детей.
2. Объяснение методик должно быть простым и понятным, повторяться несколько раз.
3. Инструкции должны произноситься с разной громкостью, с обращением внимания на тональность.
4. Занятия должны проводиться в определенное время и месте (за исключением занятий на прогулке).
5. В конце занятий воспитатель должен поощрять детей за достижения и успехи.

Цели программы:

1. Сформировать положительное эмоциональное отношение дошкольников к себе и окружающим детям.
2. Развить коммуникативные навыки у детей.
3. Повысить уровень межличностных отношений, мотивации к общению, умения оказывать помощь друг другу, и развить эмпатию к сверстникам.
4. Развивать активное творческое воображение у детей.
5. Корректировать имеющиеся интеллектуальные и поведенческие нарушения.

Задачи программы:

1. Развивать и корректировать межличностное общение детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
2. Формировать адекватную самооценку и самосознание.
3. Обучить детей простым навыкам контакта с окружающими, и устанавливать контакт с воспитателем.

План коррекционной арт–терапевтической работы представлен в Приложении 5. Комплекс занятий на развитие межличностного общения с помощью арт–терапевтических занятий может проводить как психолог, так и дошкольный педагог, учитывая все методические рекомендации. Время занятий не должно превышать 25–30 минут и проводиться в первую половину дня, так как это самое оптимальное время, когда психическая деятельность детей наиболее активна, а дети не утомлены.

В детском комбинированном дошкольном учреждении проводятся занятия, которые могут быть использованы для профилактики и предотвращения нарушений межличностного общения в ДОУ, которые не являются коррекционными. Психолог на базе коррекционного детского дошкольного учреждения МБДОУ «№ 257» проводил упражнения по арт–терапии, которые направлены на развитие навыков межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Таблица 5. Планирование занятий по коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

№ Занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
1	Упражнение «Мое настроение – техника брызг»	чтобы дети могли свободно выражать себя во время творческой деятельности и не бояться испачкаться красками. В ходе этого упражнения психолог просит детей создать абстрактный рисунок без определенного сюжета или замысла. Таким образом, дети учатся выражать свои мысли и чувства без ограничений и ограничений.	10 мин
	Беседа «Мое настроение»	Способствовать развитию взаимоподдержки, развивать умение слушать партнера и делиться своими ощущениями и чувствами.	5 мин
	Игра «Узнай по голосу»	Развитие внимания, умения узнавать друг друга по голосу, создание положительного эмоционального фона	10 мин
	Ритуал прощания «Солнечные лучи»	Снятие напряжения и формирование физического взаимодействия	5 мин
Всего: 30 мин			
2	Приветствие, ритуал «Клубок»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3 мин
	Аппликация из сухих листьев «Осенняя фантазия»	Формировать умение договариваться	5 мин

	Физминутка «Я-листочек»	Развивать умение ребенка общаться и взаимодействовать со взрослыми и сверстниками	10 мин
	Ритуал прощания «Круг друзей»	Развивать навыки невербальной коммуникации и взаимодействия	12 мин
Всего: 30 мин			
3	Ритуал «Улыбнись»	Отрабатывается речевой этикет в ситуациях приветствия, просьбы, отказа, прощания.	7 мин
	Упражнение «Свободный рисунок в круге»	Снятие скованности и замкнутости.	8 мин
	Релаксационное упражнение на расслабление мышц рук «Апельсин»	Формирование у детей самоконтроля за речью.	10 мин
	Ритуал прощания «Круг друзей»	Привитие навыка общения со сверстниками и взрослыми людьми.	5 мин
Всего: 30 мин			
4	Ритуал приветствия «Клубок настроения»	Помочь детям сблизиться друг с другом и преодолеть барьер стеснительности и застенчивости	2 мин
	Упражнение «Музыка-настроение»	Обучение учащихся приемлемым способам выражения обиды и гнева.	8 мин
	Упражнение «Волшебная фраза»	Обогащение репертуара поведенческих реакций в конфликтной ситуации,	9 мин
	Упражнение «Психологический театр»	Развитие умения анализировать собственное поведение.	11 мин
Всего: 30 мин			

5	Ритуал приветствия «Животные»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5 мин
	Рисунок красками «Несуществующий зверек»	Обучение стратегиям эффективного поведения в конфликтных ситуациях, снижает уровень агрессивного поведения, развивает социальный интеллект	15 мин
	Упражнение «Зоопарк»	Взаимодействие при конфликте интересов. Работа в команде, находить себе место в групповой работе.	5 мин
	Ритуал прощания «Круг друзей»	Помочь прочувствовать и разрешить конфликтную ситуацию	5 мин
Всего: 30 мин			
6	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3 мин
	Беседа на тему «Какие бывают эмоции»	Формирование представления о том, что такое дружба и каким должен быть друг	7 мин
	Рисунок на тему «Я и мои эмоции»	Развивать умение просить, принимать и оказывать помощь, развивает стратегии поиска социальной поддержки, развитие навыков взаимодействия и общения	15 мин
	Упражнение «Прощание с обидой и злостью»	Создание атмосферы доброжелательности, учить детей умению адекватно выражать радость: радовать других и радоваться вместе с ними.	5 мин
Всего: 30 мин			
7	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3 мин
	Работа со сказкой «Кораблик».	Формирование представлений о дружбе, развитие нравственных качеств,	15 мин

	Беседа о дружбе.	Развитие навыков слушания и коммуникации	5 мин
	Упражнение «Мой идеальный друг»	Осознание учащимися тех качеств, которые ценятся в дружбе.	7 мин
Всего: 30 мин			
8	Ритуал приветствия «Улыбнись»	Развить коммуникативные навыки, научить ребенка говорить комплименты, вежливости и создать гармоничную атмосферу, хорошее настроение.	5 мин
	Упражнение «Каракули»	Формировать коммуникативный навык, снятие напряжения	5 мин
	Упражнение «Подарок»	Активизация совместной деятельности, развитие навыка общаться путем высказываний своего желания	10 мин
	Ритуал прощания «Ладони» и подведение итогов	Направить работу на создание единой общности группы; развивать умение работать в группе на общую цель коллектива, исследовать ведущие тенденции в группе.	5 мин
Всего: 25 мин			

Из приведенных в таблице данных, мы можем увидеть, что каждое занятие включало в себя игры, упражнения и ритуалы направленные на коррекцию межличностного общения. Внутри каждого занятия мы распределяли задания так, чтобы дети в течение всего времени сохраняли интерес к занятию.

Структура занятий включает в себя следующие этапы:

1. Ритуал приветствия и прощания – важные составляющие успешного построения коррекционной работы с группой.

2. Упражнения, игры и ритуалы. Основная часть психологической коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста.

3. Беседа. Данный этап предполагает выявление осмысления смыслового и эмоционального уровня от проводимых занятий.

Таким образом, нами была разработана и реализована программа по коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

К этапу контрольного эксперимента мы перешли после того, как была проведена разработанная нами психолого–педагогическая программа по коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. По завершению проведения нами коррекционных занятий, была проведена повторная диагностика и сравнительный анализ по тем же методикам.

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

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

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

Количественный результат представлен в таблице 6.

Таблица 6. Сравнительные результаты повторной диагностики по методике «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998) до и после формирующего эксперимента

Группа Уровень	Возрастные группы			
	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=16)	КГ (n=16)	ЭГ (n=16)	КГ (n=16)
Низкий	10	10	5	10
Средний	6	6	7	6
Высокий	0	0	4	0

Проведенный анализ данных свидетельствует о том, что дети значительно улучшили свои результаты в рамках диагностических методик. Дети стали лучше справляться с поставленными заданиями, проявлять инициативу в общении, более заботиться о своих сверстниках и готовы оказать им помощь. Оценка уровня развития отношений детей в основном находится на среднем уровне. Количество детей с низким уровнем развития значительно снизилось. В группе сложилась дружная атмосфера, наблюдалась общность и сплоченность. Графическое представление результата приведено на рисунке 6.

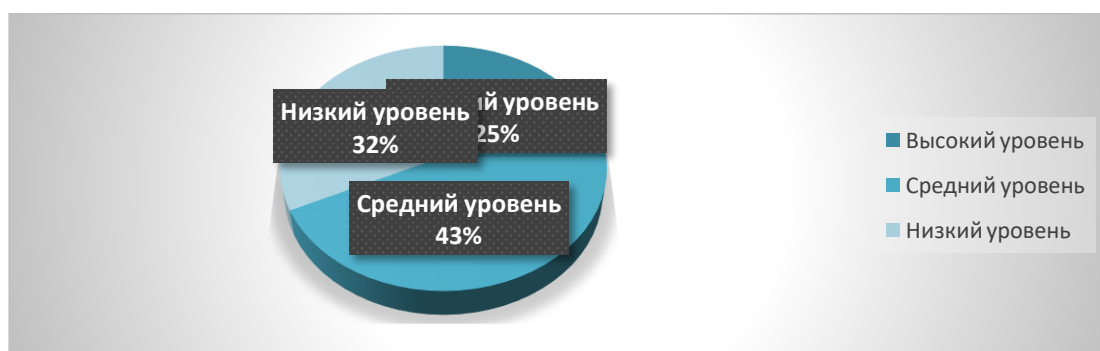


Рисунок 6. Диаграмма 5. Результаты повторной диагностики изучения уровня межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (ЭГ) по методике «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998), %

Как отображено на рисунке 5, 4 дошкольника (25%) проявили высокий уровень развития межличностных отношений, 7 детей (43%) из всей группы проявили средний уровень. Меньшинство детей (32%) имеют низкий уровень развития навыков построения межличностных отношений.

Проведенный анализ данных по методике «Детский рисунок»

А.А. Смирнова (1927) показал, что дети нарисовали фигуры людей, отличающиеся от представленных ими при первичной диагностике. Цветовая палитра стала более яркой, появились насыщенные акценты, дети включили в свои рисунки такие элементы, как радуга, цветы и солнце. Персонажи, изображенные детьми, выражали положительные эмоции, лица содержали в себе структурные элементы. Практически все дети нарисовали улыбающиеся лица. Результаты анализа по данной методике представлены в таблице 7.

Таблица 7. Сравнительные результаты диагностики уровня развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927) до и после формирующего эксперимента

Группа Уровень	Возрастные группы			
	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=16)	КГ (n=16)	ЭГ (n=16)	КГ (n=16)
Низкий	10	10	4	10
Средний	6	6	9	6
Высокий	0	0	3	0

Результаты анализа показывают, что четверо детей (25%) из группы имеют низкий уровень развития межличностных отношений, в то время как остальные 12 исследуемых детей значительно улучшили свои результаты в данной методике. Из них трое детей (18%) показали высокий результат, 9 детей (57%) – средний результат. Графическое изображение данных представлено на рисунке 7.



Рисунок 7. Диаграмма 6. Результаты повторного изучения уровня развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по диагностической методике «Детский рисунок»

А.А.Смирнова (1927), %

Результаты анализа исследования по методике изучающей критерии выбора партнера для общения Г.А. Урунтаевой (2014), показали, что дети ориентируются на отношение воспитателя к выбираемому партнеру. Если ребенка чаще всего хвалят, то выбор падает на него. Кроме того, девочки в основном выбирали девочек в качестве партнеров, а мальчики – мальчиков. Данные результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике изучения «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А.Урунтаевой (2014) до и после формирующего эксперимента

Группа Уровень	Возрастные группы			
	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=16)	КГ (n=16)	ЭГ (n=16)	КГ (n=16)
Низкий	12	12	2	12
Средний	4	4	10	4
Высокий	0	0	4	0

Сводя итоги диагностики, проведенной по методике «Изучение критериев выбора партнера для общения Г.А. Урунтаевой» (2014), можно сделать вывод о том, что дети существенно улучшили свои результаты. В ходе оценки ответов на вопросы было установлено, что при выборе партнеров для общения, дети опираются на свои отношения к воспитателю. Таким образом, если воспитатель чаще всего хвалит одного из детей, то остальные дети выбирают его в качестве партнера. Кроме того, девочки в основном выбирают девочек для общения, а мальчики – мальчиков.

Согласно данным диагностики, 10 детей (63% от общего количества детей) имеют средний уровень развития межличностных отношений, тогда как низкий уровень был отмечен у двух детей (12%). Высокий уровень развития показали 4 ребенка (25%). Иллюстративный анализ результатов представлен на рисунке 8.



Рисунок 8. Диаграмма 7. Сравнительный анализ результатов изучения межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А.Урунтаевой (2014) экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента, %

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

В ходе проведения нами диагностики методикой «Диагностика межличностных отношений коммуникативных способностей ребенка» М.И.Лисиной (1981) было установлено, что большинство детей предпочитали выбирать в качестве партнеров подвижных, активных и смешных ребят. Однако, результаты также показали, что дети испытывали сложности при идентификации эмоций детей и взрослых на картинках, путали их и давали неправильные ответы.

Результаты диагностики представлены в таблице 9.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981) до и после формирующего эксперимента

Группа Уровень	Возрастные группы			
	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=16)	КГ (n=16)	ЭГ (n=16)	КГ (n=16)
Низкий	10	10	2	10
Средний	6	6	11	6
Высокий	0	0	3	0

Из результатов диагностической методики «Диагностика межличностных отношений коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981), которая была направлена на определение уровня развития коммуникативных способностей, понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, следует, что дети с ЗПР успешно справились с заданием и смогли правильно распознать

эмоции и действия на картинках. Более того, они не нуждались в помощи взрослых. Иллюстративный результат – на рисунке 9.

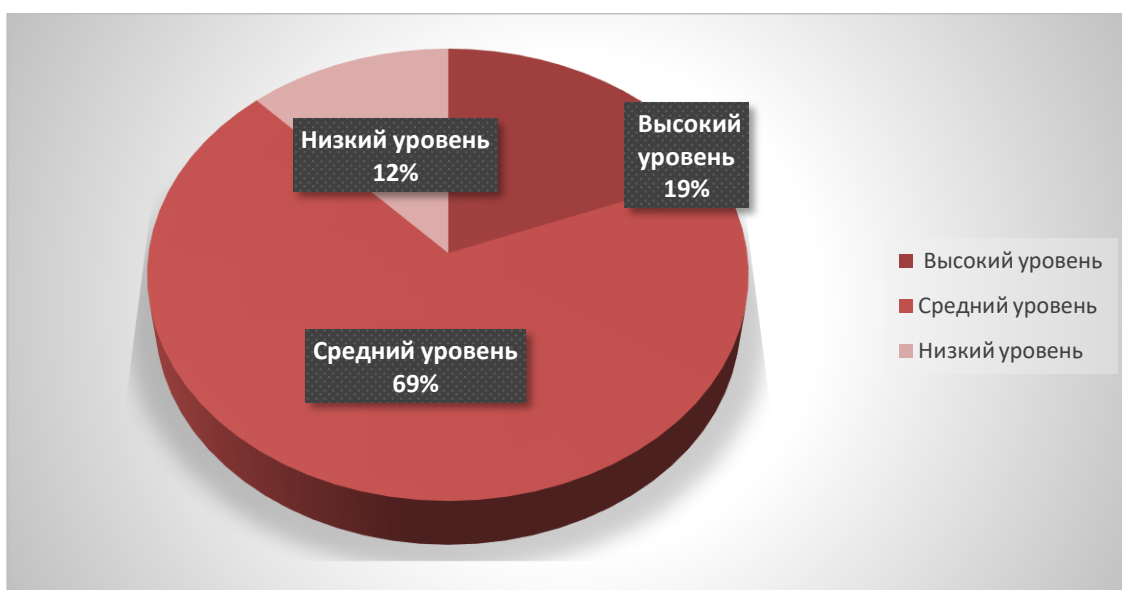


Рисунок 9. Диаграмма 8. Сравнительные результаты изучения коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М. И. Лисиной (1981) экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента, %

Согласно результатам, полученным нами в ходе *диагностической методики межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка* М.И. Лисиной, можно сделать вывод, что у 19% детей был высокий уровень развития межличностных отношений и коммуникативных способностей, у 69% детей наблюдался средний уровень навыков в этих областях, а только у 12% детей был низкий балл.

После проведения психокоррекционной программы было проведено исследование по той же диагностической методике с детьми, имеющими задержку психического развития, которые не участвовали в программе (группа 2), и с детьми, принимавшими участие в коррекционной программе

(группа 1). По окончании коррекционной работы только 3% детей с ЗПР получили низкий балл по проведенным методикам.

Результаты исследования представлены на рисунке 10.

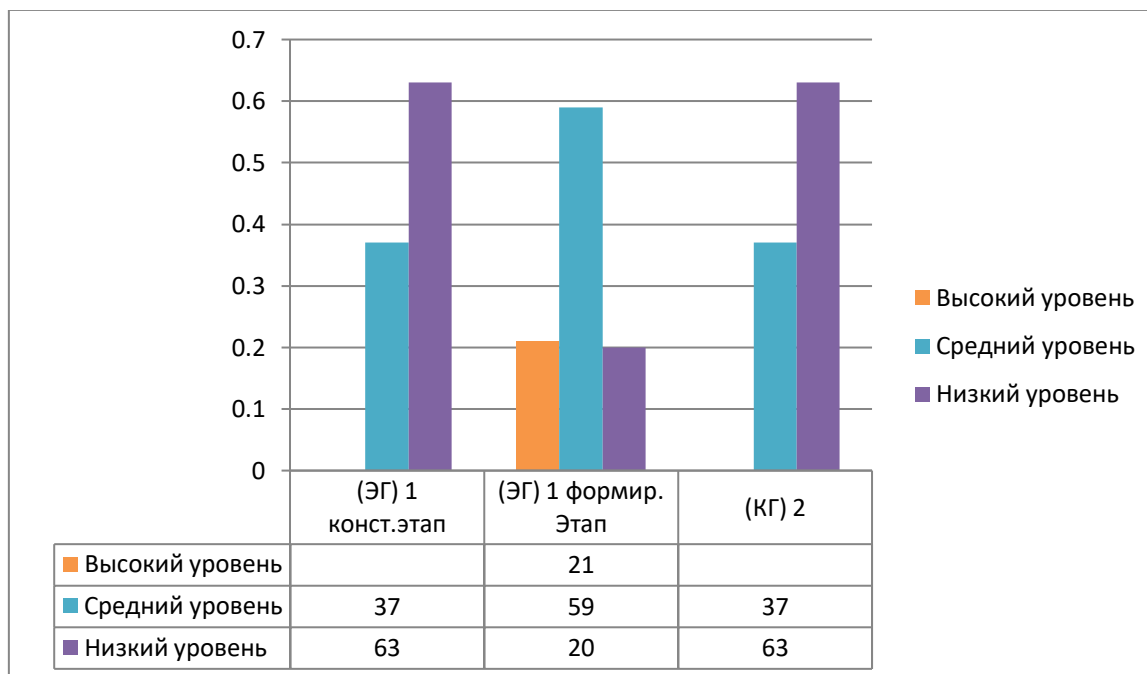


Рисунок 10. Гистограмма 2. Сравнительный анализ результатов уровня развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (ЭГ) и (КГ) групп после проведения психокоррекционной программы.

Из результатов проведенной коррекционно–развивающей программы по коррекции межличностного общения можно сделать вывод о том, что практически все дети из экспериментальной группы улучшили свои навыки. В результате программы, дети стали более открытыми и легче устанавливали контакты с другими детьми. В обществе царила более спокойная и дружественная атмосфера. Программа включала коррекционные психологические упражнения, базирующиеся на арт–терапии, что позволило улучшить навыки межличностного общения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Выводы по третьей главе:

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

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

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

4. Для проведения вторичного исследования межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития с целью

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

5. При помощи методики «Схема наблюдения» Г.А. Урунтаевой (1998) мы выявили, что дети значительно улучшили свои результаты в рамках диагностических методик. Дети стали лучше справляться с поставленными заданиями, проявлять инициативу в общении, более заботиться о своих сверстниках и готовы оказать им помощь. Оценка уровня развития отношений детей в основном находится на среднем уровне. Количество детей с низким уровнем развития значительно снизилось. В группе сложилась дружная атмосфера, наблюдалась общность и сплоченность. Четверть детей показали высокий уровень развития межличностных отношений. Почти половина (43%) проявила средний уровень.

6. Методика «Детский рисунок» А.А. Смирнова (1927) показала, что дети нарисовали фигуры людей, отличающиеся от представленных ими при первичной диагностике. Персонажи, изображенные детьми, выражали положительные эмоции, лица содержали в себе структурные элементы. Цветовая палитра стала более яркой, появились насыщенные акценты, дети включили в свои рисунки такие элементы, как радуга, цветы и солнце. Практически все дети нарисовали улыбающиеся лица. Результаты анализа показывают, что четверо детей из группы имеют низкий уровень развития межличностных отношений, в то время как остальные 12 исследуемых детей значительно улучшили свои результаты в данной методике. Из них трое детей показали высокий результат, 9 детей – средний результат.

7. При помощи методики «Изучение критериев выбора партнера для общения» Г.А. Урунтаевой (2014), мы выяснили, что дети существенно улучшили свои результаты. В ходе оценки ответов на вопросы было установлено, что при выборе партнеров для общения, дети опираются на свои отношения к воспитателю. Если ребенка чаще всего хвалят, то выбор падает на него. Таким образом, если воспитатель чаще всего хвалит одного из детей, то остальные дети выбирают его в качестве партнера.

8. С помощью методики «Диагностика межличностных отношений и коммуникативных способностей ребенка» М.И. Лисиной (1981) было установлено, что большинство детей предпочитали выбирать в качестве партнеров подвижных, активных и смешных ребят. Согласно результатам, полученным в ходе диагностической методики М.И. Лисиной (1981), можно сделать вывод, что у 19% детей был высокий уровень развития межличностных отношений и коммуникативных способностей, у 69% детей наблюдался средний уровень навыков в этих областях, а только у 12% детей был низкий балл. Дети с ЗПР успешно справились с заданием и смогли правильно распознать эмоции и действия на картинках. Более того, они не нуждались в помощи взрослых.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа посвящена изучению особенностей и коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Полученные нами результаты в ходе исследования подтвердили мнение ученых о том, что дети с задержкой психического развития испытывают стойкие трудности при выстраивании межличностных отношений со сверстниками. В соответствии с темой были поставлены следующие задачи исследования:

1. Изучить психолого–педагогическую литературу по теме исследования.
2. Выявить особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
3. Предложить содержание коррекционной работы по развитию межличностного общения старших дошкольников с задержкой психического развития.

В соответствии с поставленными задачами исследования были изучены особенности развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Дети с ЗПР сталкиваются со сложностями в общении, в построении доверительных отношений, познавательных интересов, коммуникативных навыков, речи. Рассмотрение различных подходов к пониманию и к успешному построению межличностного общения детей с ЗПР мы находим у таких авторов, как: Ю.В. Александрова (1995), Г.М. Андреева (2003), А.А. Бодалев (1994), Л. И. Божович (2009), Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, (2006), Л.С. Выготский (1999), В.В. Давыдов (2008), Н.Н. Ежова (2006), Я.Л.Коломинский (1999), Д.Н. Исаев (1992).

Наиболее распространёнными видами неблагоприятных эмоциональных состояний у старших дошкольников с ЗПР является высокий уровень тревожности, подавленное эмоциональное состояние, агрессивное поведение, депрессивное настроение, неадекватная самооценка, нежелание

коммуницировать с окружающими, что делает процесс установления межличностных отношений сложным. Это обуславливает необходимость проведения специальных коррекционных упражнений для развития межличностного общения детей с ЗПР. Анализируя научную педагогическую литературу, было отмечено, что одним из лучших методов является арт-терапия.

Учитывая психофизические особенности детей данной категории, были подобраны занятия по арт-терапии, целью которых являлось уменьшение общей тревожности у детей, повышения мотивации к посещению МБДОУ, общению со сверстниками, укрепление отношений с воспитателем. Игровые задания и арт-терапевтические упражнения были взяты из пособия Л.Д. Мардер (2007) «Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного возраста» [34].

Арт-терапевтическое воздействие, проведенное с детьми позволяет улучшить межличностные отношения между детьми, сплотить их, в ходе совместной деятельности, так же уменьшить уровень тревожности у всех детей, уменьшить проявление агрессии. Программа и приведённые в ней методики способны научить проявлять свои эмоции в процессе творческой деятельности, снять напряжение в психической сфере детей, укрепить отношения между детьми, научить работать в команде, оказывать помощь друг другу.

Обозначенные подходы к построению и реализации модели коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами арт-терапии позволяют достичь положительного эффекта в гармонизации их эмоционального состояния, достижении высокого уровня психологического здоровья, что делает процесс построения гармоничных межличностных отношений легче для детей.

Оценка эффективности коррекционных воздействий осуществлялась посредством организации и проведения повторной психодиагностики,

обработки данных диагностического обследования, заключения о результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Результаты исследования показали, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития межличностное общение улучшилось, возник интерес к коммуникации и снизился уровень тревожности.

Все это доказывает эффективность проведенной работы по коррекции межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Таким образом поставленные в начале исследования задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании [Текст] / Л.И. Аксенова. – Москва: Академия, 2011. – 192 с.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология Учебное пособие для студентов вузов —М.: Издательский центр «Академия», 1998.—661 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 376с.
4. Анастаси, А.Р. Психологическое тестирование [Текст] / А.Р. Анастаси, С. П. Урбина. – Спб.: Питер, 2001. – 688 с.
5. Александрова, Ю.В. Основы общей психологии. – Москва: Современный гуманитарный университет [Текст] / Ю. В. Александрова, 2018. –317 с.
6. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших дошкольников [Текст] / Е. А. Александрова. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
7. Аскоченская, Т.Е. Как развивать внимание [Текст] / Т.Е. Аскоченская, И.А. Бонк. – М.: Просвещение, 2017. – 233 с.
8. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] / Архипова Е.Ф. – Москва: Просвещение, 2007. – 73 с.
9. Бабкина, Н.В. Развитие внимания у детей с ЗПР [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии, 2013. №5. С.64.
10. Балужева, Е.Б. Развитие психологических основ учебной деятельности у старших дошкольников с ЗПР [Текст] / Е. Б. Балужева. – Ярославль, 2017. – 315 с.
11. Баскакова, И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников [Текст] / И. Л. Баскакова. – М.: «МОДЭК», 2005. – 364 с.
12. Белисова, А.А. Особенности детей с ЗПР [Текст] // Современное образование: актуальные вопросы, достижения, инновации. Сборник статей

XII Международной конференции. Пенза: Наука и просвещение, 2017. С. 94–96.

13. Боброва, А. А. Особенности детей старшего дошкольного возраста в норме и с ЗПР [Текст] // современные проблемы общей и специальной педагогики. Сборник материалов Всероссийской заочной научно–практической конференции. Пенза: Академия естествознания, 2015. С. 194–196.

14. Борякова, Н. Ю. Коррекционно–педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР [Текст] / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына. – Москва: Просвещение, 2010. – 275 с.

15. Богомолов Ю. П. Краткие сведения по применению некоторых медико–психологических тестов. Вопросы психологической адаптации [Текст] / Ю. П. Богомолов, А. И. Воронина. – Новосибирск.: НГУ, 2018. –94 с.

16. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Психология формирования личности [Текст] / Л. И. Божович. – Москва: Просвещение, 2009. – 326 с.

17. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – М.: Генезис, 2011. – 340 с.

18. Бутко, Г.А. Физическое воспитание детей с задержкой психического развития [Текст] / Г. А. Бутко. – М.: Просвещение, 2006. – 212 с.

19. Буторина, Т. С. Интегративное педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / Т.С. Буторина // Экология человека. – 2006. – № 1. – С. 59.

20. Васильева, Н.Н. Развивающие игры для дошкольников: Популярное пособие для родителей и педагогов [Текст] / Н.Н. Васильева, 2006. – Москва: Академия. – 121 с.

21. Валлон А.Г. Психологическое развитие ребенка [Текст] / А.Г. Валлон. – СПб.: Питер, 2000. – 208 с.

22. Веракса, Н.Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста [Текст] / Н. Е. Веракса. – Москва: ПЕРСЭ, 2003. – 144 с.
23. Вегнер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика [Текст] / А. Л. Вегнер. – Москва: Генезис, 2015. – 425 с.
24. Вильшанская, А. Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в условиях системы коррекционно–развивающего обучения [Текст] / А. Д. Вильшанская // Дефектология, 2007. – № 2. С. 56 – 57.
25. Виноградова, Н.Н. Учимся. Играем: о дидактических играх дошкольников. Семья и школа [Текст] / Н. Н. Виноградова. – Москва: Академия, 2012. – 125 с.
26. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1999. – 189 с.
27. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва: Инфра. 2006. – 406 с.
28. Выготский, Л.С. Лекции по психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва: Инфра. 2001. – 340 с.
29. Выготский, Л.С. Развитие мнемических и мнемотехнических функций [Текст] / Л. С. Выготский. – Спб.: Питер. – 381 с.
30. Гаджигамедова, Т. Г. Проблемы познавательной деятельности детей с ЗПР [Текст] / Т. Г. Гаджигамедова // Сибирский педагогический журнал, 2007. – №13. С. 300 – 307.
31. Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П. Я. Гальперин. – Москва: Просвещение, 2004. – 249 с.
32. Гришин В.В. Методики психодиагностики в учебно–воспитательном процессе [Текст] / В.В. Гришин, П.В. Лушин. – Москва: ИКА Москва, 2000. 163 с.

33. Гуревича, К. М. Введение в психодиагностику: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений [Текст] / К. М. Гуревича, Е. М. Борисова. – М.: Академия, 2005. – 265 с.
34. Давыдов, В. В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени [Текст] / В. В. Давыдов // Ребёнок и взрослый. – 2019. – № 2. – С. 25 – 33.
35. Дорониная, Ю.С. Клинико–психолого–педагогические особенности обучения детей с ЗПР [Текст] // Образование будущего: психолого–педагогический взгляд. Уфа: Аэтерна, 2019. С. 42–45.
36. Ежова Н. Диагностика ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. — 2006. — № 5. — С. 152–156.
37. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М. И. Еникеев. – Москва: Проспект, 2010. – 594 с.
38. Екжанова Е.А. Коррекционно–развивающее обучение и воспитание. [Текст] / Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. – М.: Профессиональное образование, 2003. –232 с.
39. Запорожец, А.В. Развитие общения у дошкольников [Текст] / А. В. Запорожец, М. И. Лисина. – Москва: Просвещение, 2014. – 150 с.
40. Захаров Я. И. Неврозы детей и подростков [Текст] / Я. И. Захаров. – Москва: Медицина, 2012. –219 с.
41. Забрамная, С. Д. Психолого–педагогическая диагностика [Текст] / С. Д. Забрамная. – Москва: Педагогика, 2000. – 347 с.
42. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О. В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2007. –402 с.
43. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. Специальная литература [Текст] / Д. Н. Исаев. – Москва: Высшее образование, 2015. – 240 с.
44. Каракулова Е.В. Теоретический анализ основных подходов в работе по формированию эмоционально–волевой сферы у дошкольников //

Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 21–28

45. Катаева, Л.И. Изучение познавательных процессов дошкольного возраста [Текст] / Л. И. Катаева. – М.: Академия, 2014. – 258 с.

46. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика. [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – Москва: Феникс, 2001. – 246 с.

47. Катаева А.А. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием показа и словесной инструкции / А.А. Катаева, С.И. Давыдова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 3. – С. 66–72

48. Колкер И.А. Другие дети: Органические поражения нервной системы у детей. [Текст] / Колкер И.А. – Москва; Просвещение.; 2007. – 196 с.

49. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст] / Я.Л. Коломинский. – Минск.: Феникс, 2011. – 364 с.

50. Концепция ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская. – Москва: Просвещение, 2014. – 97 с.

51. Королев В.В. Психологические аномалии: учебник для вузов [Текст] / В. В. Королев. – Москва: Высшее образование, 2018. – 300 с.

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

53. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии: учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. учеб. Заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др. / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: издательский центр Академия, 2002. – 89 с.

54. Кулганов, В.А Особенности эмоционально–волевой сферы детей с ограниченными возможностями здоровья / В.А. Кулганов, Е.В. Раева, А.В. Киселева // Дошкольная педагогика. – 2017. – № 10. – С. 51–53

55. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у старших дошкольников с задержкой психического развития. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – СПб.: Союз, 2014. – 224 с.
56. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у старших дошкольников с задержкой психического развития. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – СПб.: Союз, 2014. – 224 с.
57. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2019. – 318 с.
58. Лурия, А.Р. Внимание и память [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение 1979. – 436 с.
59. Лубовский В.И. Специальная психология: Уч. пос. для студ. Высш. Пед. учеб. Заведений / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Изд. Центр Академия. – 464 с.
60. Лысова, Н. П. Особенности детей старшего дошкольного возраста [Текст] // Вклад психологии и педагогики в социокультурное развитие общества. Сборник статей Международной научно–практической конференции, 2018. –№12. – С. 1178–1182.
61. Макарова, О.А. Аспектный анализ ЗПР в отечественной психологии [Текст] / О. А. Макарова // научно–методический электронный журнал концепт. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2013. – С. 30 – 40.
62. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2019. – 310 с.
63. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. [Текст] / Мамайчук И.И. – СПб: Питер, 2001. – 312 с.
64. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире [Текст] / Н. Н. Малофеев. М.: Просвещение, 2013. – 320 с.
65. Манелис Н. Г. Формирование высших психических функций у детей с ЗПР [Текст] / Н.Г. Манелис. – Москва. : Апрель Пресс, 2011. – 501 с.

66. Мастюкова Е. М. Основы генетики: Клинико–генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии [Текст] / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – Москва: Владос, 2005. – 481 с.
67. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей [Текст] / Т. Д. Марцинковская. – М.: Линка–пресс, 2020. – 176 с.
68. Мещерякова Э.И., Иванова В.С. Учет отношения родителей к заболеванию ребенка ДЦП в психологическом сопровождении семьи. – Томск, [Текст] / под ред. Э.И. Мещеряковой. – Москва: Владос, 2016. – 433 с.
69. Медведева Е. А. Арт–педагогика и арт–терапия в специальном образовании: Учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений [Текст] / Е. А. Медведева. – Москва: Академия, 2011. –246 с.
70. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка [Текст] / Н. А. Менчинская. – Москва: Институт практической психологии, 2019. – 448 с.
71. Мардер Л. Д. Цветной мир. Групповая арт–терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Л. Д. Мардер. – Москва: Академия, 2017. – 322 с.
72. Михайлова, З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников [Текст] / З. А. Михайлова. – М.: Педагогика, 2005. – 210 с.
73. Монроз А.В. Структура волевых качеств детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вопросы психологии. – 2012. – № 3. – С. 21 – 23.
74. Мустаева, Л. Г. Коррекционно–педагогические и социально–психологические аспекты сопровождения детей с ЗПР [Текст] / Л. Г Мустаева. – Москва: Академия, 2008. – 377 с.
75. Назарова Н.М. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н.М. Назаровой. – 3–е изд. Испр. – М.: изд. Центр Академия. – 2004. – 400с.
76. Немов, Р. С. Психология. Общие основы психологии [Текст] / Р. С. Немов. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

77. Никашин, Н. А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы [Текст] / Н. А. Никашин. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 632 с.
78. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] / В. Б. Никишина. – М.: Владос, 2010. – 520 с.
79. Нодельман, В. И. Психолого–педагогические условия формирования элементов самосознания дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / В. И. Нодельман // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 39 – 40.
80. Певзнер, М. С. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / М. С. Певзнер, Т. А. Власова. – Москва: Педагогика, 1973. – 634 с.
81. Погорелова Н. П. Сказка как способ социально–личностного развития старших дошкольников с ЗПР [Текст] // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века. Сборник научных трудов 1–ой Всероссийской научно–практической конференции, 2015. – №3. – С. – 547–550.
82. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1999. – 488 с.
83. Смоленцева, А. А. Сюжетно–дидактические игры [Текст] / А. А. Смоленцева. – Москва: Просвещение, 2000. – 286 с.
84. Соколова Н.Д. Дети с ОВЗ: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. – М.: изд–во ГНОМ и Д. – 2001. – 448 с.
85. Семенов И. Н. Тенденция психологического развития мышления, рефлексии и познавательной активности [Текст] / И. Н. Семенов. – Москва: МПСИ, 2000. – 116 с.
86. Сертакова Н.М. Методика сказкотерапии в социально–педагогической работе с детьми дошкольного возраста [Текст] : методическое

пособие для педагогов и психологов / Н. М. Сертакова. – Санкт–Петербург: Детство–Пресс, 2012. – 219

87. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Книга для педагога–дефектолога [Текст] / Е. А. Стребелева. – Москва: ВЛАДОС, 2015. – 180 с.

88. Стребелева Е. А. Психолого–педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / Е. А. Стребелева. – Москва: ВЛАДОС, 2017. – 200 с.

89. Сысоева С. О. Развитие детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] // Достижения современной науки. Сборник Материалов Международной научно–практической конференции, 2016. – №1. – С.248–253.

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

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

92. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Москва: ВЛАДОС, 1998. – 291 с.

93. Урунтаева, Г. А. Занимательные дидактические задания для детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Г. А. Урунтаева. – Москва: Просвещение, 2014. – 221 с.

94. Эльконин, Д. Б. Введение в психологию развития [Текст] / Д. Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1995. – 184 с.

95. Эльконин Д. Б. Детская психология. развития [Текст] / Д. Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1999. – 412 с.

96. Филлипова, Н. В. Современный взгляд на ЗПР [Текст] / Н. В. Филлипова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. Пенза: Академия естествознания, – 2015. – С. 256 – 262.

97. Черемошкина, Л. В. Развитие детей. Популярное пособие для родителей и педагогов [Текст] / Л. В, Черемошкина.– Спб.: Речь, 2007.– 241 с.
98. Чернега Т.В. Сказкотерапия в работе с детьми дошкольного возраста // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – № 2. – с. 56–59
99. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития / уч. для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Академия, 2012. – 224 с.
100. Шуваева Д. О. Классификация задержки психического развития как итог научной деятельности К. С. Лебединской [Текст] // Молодежь XII века: образование, наука, инновации. Материалы VII Всероссийской научно–практической конференции с международным участием. Новосибирск: Институт детства, 2018. – №1. – С.201–202.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1. Индивидуальная карта детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

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

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

Анкета для воспитателя

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

Имя ребенка _____ Возраст _____
Класс _____ Диагноз _____

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

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

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

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

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

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

4. Имеются ли у ребенка трудности в установлении контакта со сверстниками?

- а) Да;
- б) Нет;
- в) Иное _____

5. Имеется ли у ребенка тенденция к улучшению взаимодействия со сверстниками?

а) Да;

б) Нет;

в) Иное _____

6. Как ребенок ведет себя в коллективе?

а) Закрыт;

б) Открыт;

в) Нейтральный.

7. Считаете ли Вы, что ребенок чувствует себя одиноким в коллективе?

а) Да, он ни с кем не общается;

б) Нет, он активно взаимодействует с другими детьми;

в) Иное _____

8. Как, на Ваш взгляд, ребенок относится к мнению о нем своих сверстников?

а) Отрицательно;

б) Положительно;

в) Нейтрально.

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

а) Да;

б) Нет;

в) Иное _____

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

а) Да;

б) Нет;

в) Иное _____

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

а) Да;

б) Нет;

в) Иное _____

12. Как, по Вашему мнению, ребенок принимает критику?

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

б) Неадекватно (агрессивно);

в) Иное _____

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

а) Да;

б) Нет;

в) Иное _____

14. Стремится ли ребенок занять лидерскую позицию в коллективе?

а) Да;

б) Нет;

в) Иное _____

Спасибо за участие в анкетирование!

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

Группы ФИО ребенка	Количество баллов в оценке цветовой гаммы	Количество баллов оценки расположения предметов, персонажей	Количество баллов оценки прорисованных частей тела персонажей	Количество баллов оценки характера нажима, штрихов, контуров	Общее количество полученных баллов	Уровень развития межличностных отношений
<i>Группа 1</i>						
Вероника И.	3	2	2	2	9	Средний
Маргарита В.	2	1	3	2	8	Средний
Александра П.	1	2	1	2	6	Низкий
Евгения П.	2	1	1	1	5	Низкий
Максим Р.	1	1	1	2	5	Низкий
Денис М.	2	2	2	2	8	Средний
Влад Д.	2	2	1	2	7	Низкий
Арсений К.	1	2	3	2	8	Средний
Алёна М.	1	1	1	2	6	Низкий
Михаил С.	2	1	1	1	5	Низкий
Денис Л.	2	2	2	2	8	Средний
Евгений Ф.	2	1	1	1	5	Низкий
Мария Ш.	3	1	2	2	8	Средний
Вика Р.	1	1	2	1	5	Низкий
Александр Ф.	1	1	1	1	4	Низкий
Олеся Я.	1	2	2	1	6	Низкий
<i>Группа 2</i>						
Родион Д.	1	1	1	1	4	Низкий
Александр Ц.	1	2	1	2	6	Низкий
Катя П.	2	3	2	2	9	Средний
Таня Б.	1	2	1	1	5	Низкий
Илья С.	2	2	2	2	8	Средний
Милана С.	2	3	2	2	9	Средний
Гюзель Д.	1	1	1	1	4	Низкий
Иван С.	2	1	1	1	5	Низкий
Даша Б.	1	1	1	2	5	Низкий
Артем М.	3	3	1	2	9	Средний
Коля Г.	1	2	1	2	6	Низкий
Света З.	3	2	2	2	9	Средний
Игнат М.	2	1	1	2	6	Низкий
Марина К.	2	3	2	2	9	Средний
Кирилл Ш.	1	2	1	1	5	Низкий
Настя Д.	2	1	1	2	6	Низкий

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

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



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



Задание 3.

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



Таблица 3. План реализации по коррекционной арт–терапевтической работе психолога в дошкольном учреждении коррекционной направленности

Номер, время проведения занятия	Описание и цели занятия	Виды упражнений
Занятие №1 «Знакомство с арт–терапией» Длительность: 20 минут	Цель: установление межличностного контакта с каждым участником творческого процесса. Данные методики включают в себя игровые упражнения, способствуют формированию представлений об использовании предметов творческой деятельности, формируют интерес к изобразительной деятельности. Создание благоприятной атмосферы в классе. Знакомство с методами арт–терапии.	1.Ритуал приветствия «Давайте познакомимся» 2.Моё настроение» «Техника марания» 3.Рефлексия 4.Ритуал прощания «Солнечные лучики».
Занятие №2 «Осенняя фантазия» Длительность: 20 минут	Работа с сухими листьями. Цель: познакомить детей с объектами творчества, созданные природой. Сделать аппликацию. Укрепить межличностные отношения между детьми и воспитателем, снятие эмоционального напряжения, развитие смекалки, воображения, стимулирование положительных эмоций.	1.Ритуал приветствия «Клубок» 2.Аппликация из сухих листьев «Осенняя фантазия» 3. Физминутка «Я–листочек» 3.Ритуал прощания «Круг друзей».
Занятие №3 «Свободный рисунок в круге» Длительность: 25 минут	Групповое рисование ватными палочками Цель: формирование связей между практическим жизненным опытом и наглядно – чувственными представлениями, и развитие возможности выразить их в речи. Благодаря «раскачиванию» двигательных и функциональных стереотипов создать почву для общего укрепления эмоциональной сферы, уменьшение зависимости от стереотипов, повышение настроения, развитие воображения, налаживание коммуникации, объединение. Сформировать умение работать в команде, развитие навыков групповой работы.	1.Ритуал приветствия «Улыбнись» 2. Проведения упражнения «Свободный рисунок в круге» 3.Релаксационное упражнение на расслабление мышц рук «Апельсин» 4. Ритуал прощания «Круг друзей».

<p>Занятие № 4 «Музыка–настроение» Длительность: 20 минут</p>	<p>Занятие с включением метода Музыкатерапии. Цель: способствовать умению передавать настроение музыки, снятие эмоционального напряжения, развитие творческого самовыражения, мышления, фантазии. Развитие навыков взаимодействия, помочь установить дружеские отношения между детьми.</p>	<p>1.Ритуал приветствия «Клубок настроения» 2. Упражнение «Музыка–настроение». 3. Массажная гимнастика 3.Ритуал прощания «Солнечные лучики».</p>
<p>Занятие №5 «Несуществующий зверек» Длительность: 25 минут</p>	<p>Упражнение, включающее в себя взаимодействие с бумагой. Цель: сформировать навык ориентировки на бумаге, научить создавать новые образы животных, развитие креативности мышления, развитие творческого воображения, мелкой моторики, снятие эмоционального напряжения, развитие межличностного общения.</p>	<p>1.Ритуал приветствия «Животные» 2.Рисунок красками «Несуществующий зверек» 3. Упражнение «Зоопарк» 4. Ритуал прощания «Круг друзей».</p>
<p>Занятие №6 «Я и мои эмоции. Обида. Злость» Длительность: 20 минут</p>	<p>Цель: обучение ребенка выражать собственные эмоции, умение дифференцировать чувства и настроения окружающих, обучение навыкам саморегуляции. Формирование способности выплескивать негативные эмоции, коррекция детских обид между сверстниками. Развитие умения устанавливать дружеские отношения между детьми, формирование чувства такта, чувство долга по отношению к окружающим, умение оказывать помощь в затруднительной ситуации.</p>	<p>1.Ритуал приветствия «Улыбка» 2.Беседа на тему: «Какие бывают эмоции» 3. Рисунок на тему «Я и мои эмоции» 4. Упражнение «Прощание с обидой и злостью» 5.Ритуал прощания «Ладонки».</p>

<p>Занятие №7 Групповой коллаж. «Мой мир» Длительность: 20 минут</p>	<p>Цель: раскрытие потенциальных возможностей детей, эффективным методом взаимодействия в группе, развитие положительных эмоциональных переживаний, творческое саморазвитие. Формирование навыков саморегуляции поведения, улучшение когнитивных функций детей.</p>	<p>1.Ритуал приветствия «Клубок» 2. Совместное создание коллажа «Мой мир» 3.Релаксационное упражнение на расслабление мышц рук “Апельсин” 3. Ритуал прощания «Мой круг»</p>
<p>Занятие №8 Заключительное занятие. «Дарим радость». Подведение итогов. Длительность: 25 минут</p>	<p>«Путаница». Занятие с использованием упражнений изо-терапии и игротерапии. Цель: Формированием образного мышления, осознание и выражение своих чувств, развитие воображения. подведение итогов выполненной работы, формирование у детей умения распознавать свои эмоции, овладевать и управлять ими.</p>	<p>1.Ритуал приветствия «Улыбнись» 2. Упражнение «Каракули» 3.Упражнение «Подарок» 4. Подведение итогов 5. Ритуал прощания «Ладочки»</p>