

**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

**Танкова Алёна Алексеевна**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**Психологическая коррекция межличностных отношений детей старшего  
дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Профиль: «Специальная психология в медицинской и образовательной практике»

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой  
доктор психол. наук, доцент Е.А. Черенева  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

07.06.25. Е.А. Черенева  
(дата, подпись)

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

07.06.25. Н.Ю. Верхотурова  
(дата, подпись)

Обучающийся А.А. Танкова  
(фамилия, инициалы)

07.06.25. А.А. Танкова  
(дата, подпись)

Красноярск, 2025

**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

**Танкова Алёна Алексеевна**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**Психологическая коррекция межличностных отношений детей старшего  
дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Специальная психология в медицинской и  
образовательной практике»

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

доктор психол. наук, доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся А.А. Танкова

(фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Красноярск, 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ .....                                                                                                                                                      | 4  |
| ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ<br>ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С<br>РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....                               | 11 |
| § 1.1. Межличностные отношения как проблема исследования .....                                                                                                      | 11 |
| § 1.2. Становление межличностных отношений детей старшего дошкольного<br>возраста.....                                                                              | 25 |
| § 1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностных отношений<br>детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями .....                          | 32 |
| ГЛАВА II. ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ<br>МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО<br>ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....                    | 41 |
| § 2.1. Организация, методы и методики исследования .....                                                                                                            | 41 |
| § 2.2 Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного<br>возраста с речевыми нарушениями .....                                                       | 47 |
| Выводы по второй главе: .....                                                                                                                                       | 54 |
| ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ<br>ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С<br>РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....                                 | 58 |
| § 3.1. Научно–методологические подходы к коррекции межличностных отношений<br>детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями .....                      | 58 |
| § 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции<br>межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми<br>нарушениями ..... | 69 |
| § 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ .....                                                                                                                   | 81 |
| Выводы по третьей главе: .....                                                                                                                                      | 85 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....                                                                                                                                                    | 88 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....                                                                                                                                 | 93 |

|                  |     |
|------------------|-----|
| ПРИЛОЖЕНИЕ ..... | 106 |
|------------------|-----|

## ВВЕДЕНИЕ

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

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

Проблема межличностных отношений у старших дошкольников остается актуальной для психологов и педагогов.

В этот период дети переживают сложный этап формирования отношений со сверстниками, которые оказывают существенное влияние на развитие их личности. Старший дошкольный возраст характеризуется динамичным овладением навыками общения и активным построением дружеских связей.

Формирование способности к взаимодействию с другими членами общества и заведению дружбы среди сверстников является ключевой задачей развития на данном этапе. В процессе взаимодействия дети усваивают ценности заботы, любви, уважения и терпимости, что способствует их нравственному воспитанию. Совокупность межличностных отношений определяет социально-психологический климат группы и выступает в качестве социального контекста для развития и социализации ребенка.

Взаимодействие со сверстниками приобретает особую значимость в дошкольном возрасте. В детском саду общение с ровесниками стимулирует

познавательную активность, формирование опыта межличностного общения и соответствующее развитие нравственного поведения.

Потребность в общении у детей данного возраста делает группы сверстников чрезвычайно ценными и привлекательными. Участие в таких группах способствует развитию ценности общения и оказывает положительное влияние на физическое и психологическое развитие ребенка.

Каждый ребенок, будучи индивидуальностью, интегрируется в систему межличностных отношений. Поступая в детский сад, он приобретает навыки позитивного общения в группе, осознает ценность общения и развивает сострадание и сочувствие к сверстникам.

Характер взаимоотношений ребенка со сверстниками определяет его положение в группе, что способствует развитию общительности и формированию собственного отношения к межличностным связям.

Межличностные отношения развиваются параллельно с ростом ребенка под влиянием окружающих его детей и играют важную роль в формировании личности ребенка, становлении его социального и личностного развития.

Формирование гармоничных межличностных отношений у детей дошкольного возраста является актуальной проблемой, привлекающей внимание ведущих современных ученых.

Необходимость формирования межличностных отношений отмечается в работах таких исследователей, как Н.М. Брунчукова (2014), В.В. Давыдов (2012), А.К. Дусавицкий (2010), В.К. Дьяченко (2002), Г.А. Карпова (2013), А.В. Киричук (2002), Я.Л. Коломинский (2009), В.А. Краевский (2003), А.В. Мудрик (2012), А.А. Реан (2016), Д.Б. Эльконин (1974) и др. Исследования особенностей общения и межличностных отношений школьников со сверстниками представлены в работах Л.И. Божович (1968), Е.О. Смирновой (2013) и Д.И. Фельдштейна (1997).

Особую значимость приобретает изучение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, у которых процессы социализации протекают специфическим образом. В контексте современных

изменений в обществе и образовании возникает необходимость разработки новых подходов к формированию межличностных отношений у данной категории детей.

Это обуславливает задачу поиска и применения воспитателями различных форм, средств и методов психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

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

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

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

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

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

**Гипотезой исследования** послужило то, что взаимоотношения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи характеризуются специфическими чертами. К ним относятся: трудности в установлении и поддержании межличностных связей со сверстниками, обусловленные недостаточно развитыми потребностями в принадлежности к группе и несовершенством коммуникативных навыков, не желание пребывать в обществе

других детей и отсутствие стремления к сплочению; конфликтное поведение, вспыльчивость и стремление к изоляции.

Разработанная нами программа направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для коррекции межличностных отношений у данной группы дошкольников.

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

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы изучить проблему межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями и определить ее современное состояние.

2. Выявить особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

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

**Методологическую и теоретическую основу исследования составили:**

– исследования закономерностей развития детей старшего дошкольного возраста (Л.И. Божович (1968), Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, И.Ю. Кулагина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин (1974));

– психофизиологические основы формирования и развития речи, представленные в работах Л.С. Выготского (2004), П.К. Анохина (2018), А.Р. Лурии (2013), А.А. Леонтьева (2019), С.Л. Рубинштейна (2002).

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

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

Цукерман (2019) и др.);

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

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

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

1. «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жилия (1959), в адаптации И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатьевой (1976) [72];
2. «Анкета для оценки привлекательности группы» К.Э. Сишора (1985) [70];
3. «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984) [54].

**Организация исследования:** экспериментальное исследование проводилось в МБДОУ «Сказкоград» Детский сад №248, г. Красноярск. В эксперименте участвовало 20 детей из группы «Ромашки» и 20 детей из группы «Васильки». Возраст испытуемых 5–6 и 6–7 лет соответственно. Общий объем экспериментальной выборки составил 40 детей, из них 20 мальчика и 20 девочек.

**Этапы проведения исследования:** исследование проходило в четыре этапа с октября 2024 года по апрель 2025 года.

Первый этап – подготовительный (октябрь 2024 г.). На этом этапе формулировались проблема, гипотеза, объект, предмет, цели и задачи экспериментального исследования. В ноябре 2024 года осуществлялся анализ и изучение общей и специализированной психолого-педагогической и медицинской

литературе по теме исследования, а также определение её актуального состояния. Параллельно разрабатывались модели исследования.

Второй этап – констатирующий (ноябрь 2024 г.–декабрь 2024 г.). На данном этапе знакомились с деятельностью образовательного учреждения, проводился анализ анамнестических и катamnестических данных детей, осуществлялся подбор диагностического инструментария. Проходила реализация констатирующего эксперимента с последующим качественным и количественным анализом полученных данных.

Третий этап – формирующий (декабрь 2024 г. – март 2025 г.). Разрабатывалась и реализовывалась программа психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Четвертый этап – контрольный (март 2025 г. – апрель 2025 г.). На этом этапе проводился контрольный эксперимент, осуществлялся анализ результатов эмпирического исследования и оценка эффективности разработанной программы психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Также проводилось обобщение и сравнение результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования.

**Теоретическая значимость исследования:** настоящее исследование расширяет представления об особенностях межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями и способах их коррекции.

**Практическая значимость исследования:** предложенные направления, формы, методы психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями могут быть использованы в дальнейшем педагогами, психологами и родителями в образовательном процессе.

**Структура выпускной квалификационной работы.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (в количестве 151 источника). Включает 5 приложений. Работа проиллюстрирована 4 таблицами, 3 рисунками.

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

## **§ 1.1. Межличностные отношения как проблема исследования**

В современном социуме значимость общения и динамика формирования межличностных связей приобретают особое значение, поскольку коммуникативное взаимодействие представляет собой фундаментальный механизм любой совместной деятельности. Ввиду этого проблема взаимоотношений между людьми занимает ключевое место в предметном поле психологической науки, особенно в контексте гуманитарной парадигмы, ориентированной на понимание субъективных оснований человеческого бытия.

Проблематика межличностных отношений последовательно разрабатывалась в работах отечественных ученых, внесших вклад в углубление понятийного аппарата теории общения и взаимодействия. Вклад таких исследователей, как В.Н. Мясищев (2011), Е.П. Ильин (2014), А.В. Петровский (1982), стал значимым в обосновании концептуальных основ понимания природы межличностной связанности. Особенно существенным является изучение особенностей детско-взрослого общения и межличностных связей в раннем и среднем возрасте, что представлено в исследованиях Л.И. Божович (1968), В.В. Абраменковой (2008), М.И. Лисиной (2014), Е.О. Смирновой (2013), а также в трудах таких признанных авторитетов, как Д.Б. Эльконин (1974) и Л.С. Выготский.

Понятие межличностных отношений в психологической теории охватывает внутренне переживаемую систему эмоционально-ценностных связей между субъектами, находящимися в процессе регулярного социального взаимодействия. Это особая структура восприятия и реагирования, в которой проявляется индивидуальная направленность на других людей в рамках совместной деятельности и коммуникативных актов. Отношения межличностного характера включают в себя не только установки и ожидания, но также формируют устойчивые диспозиции, определяющие способы восприятия партнёров по

взаимодействию. Эти диспозиции могут иметь опосредованный характер, проявляясь через цели, смысловые акценты, ценностные приоритеты и формы организации совместной деятельности, что, в свою очередь, оказывает определяющее влияние на формирование социально-психологического климата в группах и коллективах [44].

Базисной формой реализации межличностных связей выступает общение, определяемое как присущая человеку форма существования в обществе и одновременно — как универсальная категория, отражающая особенности его сознательной активности. Общение выполняет роль своеобразного канала, обеспечивающего психическую регуляцию поведения, формирование личности и развитие высших психических функций. Оно охватывает как внешнюю, так и внутреннюю стороны взаимодействия — от поведенческих реакций до смыслового обмена.

Через общение происходит реализация социального бытия индивида, его интеграция в систему значимых связей и отношений. Содержательно оно включает когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты и направлено на достижение определённых коммуникативных целей — от выражения эмоций до установления договоренностей и выработки совместных решений. Таким образом, межличностное общение становится неотъемлемым условием развития индивидов, обеспечивая полноценное становление личности в социальном контексте.

Процесс межличностного общения, согласно современным психологическим концепциям, представляет собой комплексный феномен, включающий не только обмен информацией, но и эмоциональное сопричастие, развитие эмпатических связей, а также формирование устойчивых поведенческих паттернов. При этом сама коммуникация в психологическом смысле выходит за рамки передачи сообщений, выступая как особая реальность, в которой разворачиваются личностные смыслы, ценностные ориентации и субъектные стратегии.

Именно в общении зарождаются, трансформируются и получают выражение межличностные отношения, а также осуществляется социальное регулирование

взаимодействий. Без этой формы субъект-субъектного обмена невозможно было бы полноценное функционирование психики и становление человека как личности.

Проблематика межличностных взаимодействий находит активное отражение как в отечественной, так и в зарубежной психологической литературе, где представлены различные исследовательские подходы к интерпретации данного феномена. Зарубежные учёные, опираясь на разнообразие теоретико-методологических ориентиров, предлагают уникальные модели анализа межличностной динамики.

Так, Р. Бейлс (2012) выдвигает типологию форм взаимодействия, в которой значимым критерием анализа служит эмоциональная валентность общения. Он выделяет позитивные взаимодействия, характеризующиеся выраженной солидарностью и согласием, и негативные, при которых доминируют напряжённость, противоречие и конфликт. Кроме того, исследователь разграничивает стадии постановки и разрешения проблемы, фиксируя при этом активность участников, направленную либо на высказывание суждений, либо на поиск и апробацию решений. Такая дифференциация позволяет рассматривать взаимодействие как многоступенчатый процесс, обладающий внутренней логикой развития. [7]

Э. Холландер (2003), анализируя межличностные отношения, выделяет ряд критически важных признаков, таких как взаимная обусловленность действий партнёров, способность одной стороны провоцировать активность другой, наличие у участников устойчивых ожиданий относительно хода и исхода общения, а также субъективную интерпретацию значимости взаимодействия. Все эти характеристики раскрывают сложную структуру межличностной динамики, подчеркивая, что речь идёт не только об обмене реакциями, но и о тонком психологическом согласовании мотивационных и поведенческих параметров. [21]

Особое внимание заслуживает концепция символического интеракционизма, разработанная М. Мидом (2013) и Г. Блумером (2017). Согласно их взглядам, межличностное взаимодействие формируется на основе интерпретации символов, прежде всего — жестов и иных выразительных форм, обладающих значением в

конкретной культуре. Понимание таких символов формируется в процессе онтогенеза, опираясь на личный опыт, приобретённый в процессе социализации. Ключевым становится не просто восприятие поведения, а интерпретация его мотивов, то есть придание смыслов действиям других в соответствии с принятыми культурными кодами. Этот подход подчёркивает, что межличностные отношения являются ареной, на которой разворачивается формирование индивидуальных качеств через призму коллективных значений. [35]

Успешность коммуникативного акта предполагает соблюдение определённых норм, общепринятых в той или иной культуре, поскольку именно они служат механизмом упорядочивания поведения. Эти нормы формируют своего рода сценарии взаимодействия, которые обеспечивают предсказуемость и социальную приемлемость поведенческих реакций.

Согласно когнитивной парадигме, межличностное взаимодействие представляет собой результат обмена смысловой информацией между участниками общения. А. Бек (2019) подчёркивает, что главной задачей взаимодействующих является не просто информационный обмен, а достижение взаимопонимания, включающего в себя когнитивное моделирование позиций, ценностей и намерений партнёра. Субъект стремится не только интерпретировать, но и предсказать поведение другого человека, что требует способности к идентификации и эмпатии.

В работах Дж. Келли (2013) прослеживается мысль о том, что результативность взаимодействия напрямую зависит от способности объяснить действия партнёра, выстроить с ним идентификационную связь и адекватно интерпретировать мотивационные основания его поведения. [46, с. 12]

Анализ социальной коммуникации в русле теории обмена Дж. Хомансом (2017) позволяет рассматривать взаимодействие между людьми как процесс, подчинённый принципам рационального баланса между вложениями (затратами), вознаграждениями и используемыми ресурсами. В его модели субъект стремится к оптимизации социального обмена, исходя из принципа минимизации усилий и максимизации личной выгоды.

Поведенческая устойчивость, согласно данной концепции, напрямую связана с частотой и качеством получаемых поощрений: чем выше уровень удовлетворённости от взаимодействия, тем выше его повторяемость. При этом важно отметить, что субъект не является пассивным участником — напротив, он активно регулирует своё поведение, стремясь адаптироваться к ситуации и обеспечить наилучший возможный результат. Если издержки оказываются неоправданно высокими, субъект склонен сокращать свои усилия в дальнейших взаимодействиях. Таким образом, межличностное взаимодействие предстает как динамическая система, регулируемая логикой субъективной эффективности. [36]

С точки зрения социальных факторов, важную роль в инициировании и поддержании межличностного взаимодействия играет феномен взаимного притяжения. Эта психологическая категория выполняет не только эмоциональную, но и структурообразующую функцию в процессе установления значимых связей между людьми. Однако привлекательность партнёра, несмотря на её высокую роль, не является единственным предиктором устойчивых и гармоничных отношений.

Как указывает Т. Хастон (2016), личностные характеристики индивида, такие как уверенность в себе, адекватная самооценка и уровень внутренней согласованности, являются определяющими в успешности построения коммуникации. Умение поддерживать конструктивный диалог, контролировать эмоциональные реакции и учитывать позицию другого субъекта общения — всё это напрямую влияет на качество и продуктивность межличностных связей. [5]

Концепция И. Гофмана (2006), описывающая феномен управления впечатлением, предлагает театральную метафору человеческих взаимодействий, согласно которой каждый участник коммуникации выступает в роли «актера», реализующего определённый сценарий самопрезентации. Коммуникация здесь предстает как драматическое представление, где каждый субъект, вне зависимости от того, занимает ли он «фронтальную» или «закулисную» позицию, стремится сформировать у другого благоприятное восприятие собственной личности.

Этот процесс не является поверхностным или манипулятивным в негативном смысле: напротив, он отражает глубинную потребность человека быть понятым,

принятым и оценённым. Гофман подчеркивает, что создание положительного образа в глазах партнера по взаимодействию — это важнейший ресурс, с помощью которого субъект регулирует социальную реальность, формирует стабильные отношения и добивается желаемого результата от общения. Подобный подход особенно актуален в условиях современного общества, в котором личный имидж и символическое взаимодействие приобретают возрастающее значение. [4]

В рамках гуманистической психологии особое внимание уделяется качеству и глубине межличностных связей. С позиций К. Роджерса (2017), полноценное взаимодействие возможно только при соблюдении принципов диалогичности, основанных на искренности, эмпатии и принятии. Он утверждает, что межличностные отношения должны строиться не на манипуляции, а на доверии, открытости и стремлении к подлинному взаимопониманию. Только при условии эмоциональной включённости, искреннего выражения чувств и уважения к субъективному миру другого возникает возможность построения подлинной человеческой близости. [43]

Роджерс также акцентирует внимание на том, что взаимодействие с другими людьми выступает не только средством социализации, но и необходимым условием личностного роста и самореализации. Через межличностное общение раскрывается внутренняя сущность индивида, формируется его идентичность, происходит развитие способности к саморефлексии. В этом контексте гармоничные отношения рассматриваются как предпосылка для достижения состояния «полноценного функционирования», то есть целостного и согласованного существования личности в мире. [39]

Таким образом, в фокусе психологического анализа межличностных отношений оказывается не только внешняя форма взаимодействия, но и глубинные механизмы, лежащие в основе формирования субъектных позиций, эмоциональной связи и социальной адаптации. Разнообразие подходов — от бихевиоральных до гуманистических — свидетельствует о многомерности исследуемого феномена и его фундаментальном значении для понимания природы человека как социального существа. Отношения между людьми — это не только результат встречных

действий, но и пространство смыслов, в котором индивид реализует свой внутренний потенциал, строит идентичность и вступает в диалог с культурным и социальным контекстом своего времени. [39]

Отечественная психологическая наука на протяжении многих десятилетий уделяет значительное внимание концептуализации понятия «межличностные отношения», рассматривая его через призму социально-психологических, когнитивных и эмоциональных составляющих человеческого взаимодействия. Среди исследователей, внёсших существенный вклад в разработку данной проблематики, особого внимания заслуживают работы Г.М. Андреевой (2009), в которых предлагается структурированный подход к пониманию ключевых характеристик межличностных взаимодействий. Согласно её позиции, данные отношения, несмотря на выраженную индивидуализированность, укоренены в пространстве социальных связей, которые изначально предполагают безличный характер взаимодействия.

Однако специфика межличностных отношений проявляется в том, что в качестве объекта в них выступает другой человек, чьё присутствие не сводится к функциональной роли, но приобретает личностную значимость. Эти отношения всегда субъективны и затрагивают глубинные слои переживаний, проникая в сферу личностных смыслов и эмоциональных откликов. Они не только иницируются, но и поддерживаются эмоциональными реакциями, возникающими в процессе контакта между людьми, где психологическое состояние одного из участников способно оказывать непосредственное воздействие на динамику взаимодействия в целом. [1]

Г.М. Андреева подчёркивает также неразрывную связь межличностных связей с более широкими социальными структурами, в рамках которых они реализуются. В частности, она указывает, что межличностное взаимодействие часто выступает способом конкретизации и персонализации социальных отношений, имеющих формализованный и обезличенный характер. Таким образом, личностная вовлечённость индивидов в социальные процессы становится возможной именно через посредство межличностных отношений, которые

выступают своеобразным «мостом» между макроуровнем социальной системы и микропсихологическим уровнем индивидуального бытия. Эмоциональная насыщенность таких отношений позволяет говорить о них как об экспрессивной форме социального взаимодействия, где значимую роль играют чувства, переживания и субъективные оценки. [37]

Аналогичные положения о характере межличностных отношений содержатся в исследованиях В.Г. Крысько (2016), который акцентирует внимание на их субъектной природе, специфических формах эмоционального отклика и непосредственном характере коммуникации. Исходя из его анализа, межличностные связи предполагают непосредственный контакт лицом к лицу, в рамках которого возникают и развиваются устойчивые эмоциональные состояния, такие как симпатия и антипатия, определяющие направленность взаимодействия. [19]

Обращаясь к теоретическим положениям Т. Шибутани (2002), следует отметить, что в его трудах межличностные отношения рассматриваются как продукт продолжительного, систематического взаимодействия между индивидами, направленного на достижение взаимопонимания и формирование общей направленности. Отношения, по мнению автора, не являются случайным феноменом, они складываются под влиянием личностных качеств участников и их ценностных ориентаций, посредством которых и происходит интерпретация поведения другого субъекта.

В условиях тесного общения возникает взаимная ориентация, основой которой становятся системы убеждений и моральных принципов, служащие универсальными ориентирами в процессе интерперсонального взаимодействия. При этом, как подчёркивает Шибутани, участники межличностных связей несут ответственность не только за собственное поведение, но и за последствия, возникающие для другого в ходе совместной коммуникации. [48; 59]

Сходную позицию занимает Т.Г. Богданова (2013), определяющая межличностные отношения как особую форму связи между субъектами, обладающими сознанием и эмоциональной чувствительностью, формирующуюся

в рамках конкретных жизненных ситуаций. Эта трактовка подчёркивает реалистичность и жизненность таких отношений, их укоренённость в повседневном опыте и сопряжённость с личностными смыслами. [3]

Важные положения обобщённой концептуализации межличностных связей представлены в трудах В.Н. Куницыной (2001), где отношения интерпретируются как сложная система личностных отражений, переживаний и смыслов, возникающих и развивающихся в процессе совместной деятельности. Особый акцент делается на эмоционально-когнитивную структуру взаимодействия и на возможную дифференциацию отношений по таким критериям, как валентность (позитивные, негативные, нейтральные) и степень понимания, различаемая как адекватная или неадекватная интерпретация происходящего. [23; 21]

Фундаментальный вклад в развитие теории межличностных отношений внесла К.А. Абульханова-Славская (1977), утверждая, что различные формы социальных связей обладают неодинаковой ценностью для участников и могут либо содействовать раскрытию индивидуальности, либо, напротив, обезличивать субъекта, сводя его к функциональной единице в социальной структуре. [1]

Важным теоретическим ресурсом для анализа межличностных связей служит концепция многоуровневой структуры группы, предложенная А.В. Петровским (1982), получившая название «деятельностно-опосредованной концепции межличностных отношений» или «слоистой модели групповой активности». В рамках этой концепции отношения между членами коллектива рассматриваются не изолированно, а сквозь призму коллективной деятельности, ценностно-смысловых ориентиров группы и характера включённости субъекта в совместную активность.

Межличностные связи, по Петровскому, не просто сосуществуют с коллективной деятельностью, но структурно зависят от неё и формируются по законам внутренней иерархии социальных ролей, выполняемых участниками. Иными словами, характер межличностных отношений обусловлен не только психологическими параметрами личности, но и её функцией в групповой системе, что делает анализ таких связей особенно актуальным в социально-психологическом контексте. [36]

Е.О. Смирнова (2016), развивая представления о природе межличностных взаимодействий, указывает на их амбивалентный характер. Она подчёркивает, что человек находится одновременно в системе отношений с другими и с самим собой, причём оба вектора этих связей имеют как когнитивную, так и аффективную составляющую. Внутреннее отношение к себе и к другим предопределяет тип восприятия партнёра по взаимодействию: он может быть объектом оценки, рефлексии, а также эмоционального включения, что подтверждает необходимость учитывать в анализе межличностных связей структуру субъективной реальности личности. [44]

Особый интерес представляет позиция, согласно которой межличностные отношения включены в более широкий контекст функционирования малых социальных групп. В рамках социальной психологии термин «клика» обозначает замкнутую группу с высокой степенью межличностной вовлечённости и выраженной ориентацией на внутреннюю сплочённость. Несмотря на частое отождествление понятий «клика» и «коллектив», между ними существуют принципиальные различия: если первая характеризуется избирательностью и закрытостью, то коллектив, напротив, предполагает открытую социальную структуру, в основе которой лежат взаимные обязательства, цели и кооперативное взаимодействие. [4]

Л.С. Выготский (2004) в своих трудах акцентировал внимание на значении коллектива как одного из центральных факторов личностного развития ребёнка, подчёркивая его роль в формировании сознания, воли и способности к социальной ответственности. [7]

Развивая эту линию, А.С. Макаренко (2013) описывал коллектив как сложную, многоуровневую, самоорганизующуюся систему, обладающую внутренними институтами, механизмами контроля, ответственности и воспроизводства норм. Он подчёркивал, что без наличия внутренней структуры, обеспечивающей регуляцию поведения и взаимодействия, никакая социальная группа не может быть признана подлинным коллективом. В гуманистической интерпретации коллектива он видел пространство, где возможно не только

выполнение социальных задач, но и раскрытие творческого и личностного потенциала каждого члена. [14]

Особенно важно отметить, что эффективность развития детского коллектива напрямую зависит от наличия общих целей, согласованности задач и организующего начала в лице педагога. Последний в рамках своей профессиональной функции реализует не только контроль и координацию, но и создаёт условия для самореализации детей через деятельность. Управление коллективом, по Макаренко, должно быть направлено на выстраивание устойчивых норм и ценностей, что способствует формированию целостной, ответственной личности. [4]

Актуальность межличностных отношений в групповой динамике подчёркивается и в современных эмпирических и теоретических исследованиях. Одно из наиболее целостных и систематизированных определений этого феномена принадлежит Я.Л. Коломинскому (2009), который рассматривает межличностные отношения как систему взаимосвязанных взаимодействий между субъектами, переживаемых ими субъективно, но имеющих объективное выражение в форме поведенческих актов, эмоциональных реакций и моделей общения. В его концепции подчёркивается, что межличностные связи реализуются в процессе совместной деятельности и представляют собой неразрывное единство внутреннего отношения и внешнего выражения этого отношения. [18; 19]

С.В. Духновский (2016), в свою очередь, развивает понятие «диалогической ориентации» в контексте анализа межличностных отношений, полагая, что полноценное взаимодействие возможно только при признании субъектной ценности другого человека. Он утверждает, что в центре межличностной связи всегда находится личность как уникальная и автономная структура.

Следовательно, степень успешности отношений напрямую зависит от способности воспринимать партнёра не как функцию или носителя ролей, а как суверенную личность, обладающую своими ценностями, опытом и правом на самовыражение. Такая установка способствует снижению влияния социальных

стереотипов и формирует толерантную и эмпатическую модель взаимодействия. [11]

В рамках исследований, направленных на структуризацию межличностных связей, особое значение приобретают попытки их систематизации по различным основаниям. Так, целый ряд учёных предложил развернутые классификации, отражающие специфику межличностных отношений в зависимости от их контекста, формы, направленности и эмоционального содержания. В частности, А.В. Киричук (2002) выдвигает модель, основанную на эмоциональной валентности взаимодействия, различая безразличные, негативные и позитивные отношения.

Такая дифференциация позволяет учитывать как субъективное восприятие партнёра, так и характер коммуникативной среды, в которой разворачивается взаимодействие. Важной составляющей этой классификации является представление о зависимости качества межличностных отношений от степени благоприятности группового психологического климата и уровня взаимопонимания в коммуникативной системе. [17]

Схожие идеи высказывает В.В. Абраменкова (2008), предлагая трёхуровневую структуру человеческих отношений, включающую: эмоциональный уровень, где доминируют чувства и переживания; оценочный уровень, предполагающий формирование отношения на основе индивидуальных суждений; и уровень линейной семантики, связанный с устойчивыми значениями, приписываемыми субъекту или взаимодействию в целом. Такая многоступенчатая модель позволяет более глубоко понять, каким образом формируется отношение к партнёру, как оно закрепляется в сознании и влияет на поведенческую стратегию. [5]

Межличностные отношения охватывают широкий спектр феноменов, начиная от восприятия и понимания, в рамках которых осуществляется когнитивная реконструкция внутреннего мира другого человека, и заканчивая выражением притяжения, то есть устойчивого стремления к поддержанию контакта. Последний компонент традиционно обозначается термином «аттракция»,

который включает симпатию, дружбу, эмоциональную близость и взаимную заинтересованность. Сюда же относят понятия «антипатии» — устойчивого отторжения или напряжённости в отношении к партнёру. Эти феномены формируют эмоциональный фон взаимодействия, во многом предопределяя его динамику и возможный исход.

Отдельного внимания заслуживает концепция А.А. Бодалева (2001), предложившего трехкомпонентную модель межличностных отношений, включающую когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент охватывает весь спектр познавательных процессов, через которые осуществляется восприятие и оценка другого человека: это и узнавание, и идентификация, и интерпретация поведения. Особое значение здесь приобретает категория «адекватности», то есть соответствие психического отражения реальным особенностям партнёра. Аффективный компонент включает в себя такие чувства, как симпатия, антипатия, эмпатия, удовлетворение или раздражение, возникающие в ходе взаимодействия. Поведенческий же компонент охватывает жесты, мимику, речь и действия, через которые реализуется отношение к другому человеку и выражается его внутренняя позиция по отношению к партнёру. Этот компонент играет определяющую роль в регуляции общения и формировании модели устойчивого взаимодействия. [4]

Кроме перечисленных элементов, исследователи выделяют стадии развития межличностных отношений, включая этапы знакомства, установления доверия, формирования партнёрства, совместимости и сотрудничества. Знакомство связано с первичной оценкой, в которой субъект формирует базовые представления о другом. Дружба, как следующая стадия, предполагает сближение мировоззренческих позиций и повышение уровня эмпатической чувствительности. Партнёрство строится на формальном или неформальном договоре, определяющем ответственность и правила взаимодействия. Совместимость, в свою очередь, представляет собой оптимальное сочетание личностных характеристик, способствующее согласованности действий. Высшая форма межличностного взаимодействия — сотрудничество — характеризуется не только эффективным

взаимодействием, но и взаимной удовлетворённостью от отношений, стремлением к общим результатам и высоким уровнем согласованности. [4; 7]

Эмпатия как сложный многоуровневый процесс включает в себя когнитивную интерпретацию состояния другого, эмоциональное сопричастие и поведенческое откликание. Именно она обеспечивает подлинную включённость в отношения, разрушает отчуждение и способствует формированию доверительных связей.

Рефлексивный подход в психологии подчёркивает, что эффективность межличностных отношений должна оцениваться не только по формальным параметрам, но и по степени удовлетворённости субъектов взаимодействия. Позитивная динамика отношений коррелирует с состоянием психологического комфорта, уменьшением уровня межличностных напряжений и формированием конструктивных моделей поведения в группе.

В обобщённом виде межличностные отношения могут быть определены как система устойчивых, субъективно-объективных связей между людьми, основанных на эмоциональных откликах и когнитивных установках, выражающихся в формах взаимодействия, направленных на кооперацию, партнёрство или иной тип социальной близости. Их эмоциональная природа, уникальность и ситуативная обусловленность делают данное явление центральным в контексте социально-психологического анализа личности.

Таким образом, представленные теоретико-эмпирические подходы к изучению межличностных отношений демонстрируют их многоаспектность, структурную сложность и значимость для полноценного существования человека в социуме. Понимание этих отношений, их динамики, типов, эмоциональных и когнитивных компонентов — критически важно для практики психологии, педагогики, управления, а также для построения продуктивных и гармоничных социальных связей в любом профессиональном и личностном контексте.

## **§ 1.2. Становление межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста**

Проблематика межличностного общения и взаимодействия в среде детей старшего дошкольного возраста неизменно занимает приоритетное положение в рамках научного анализа, несмотря на трансформации социокультурной среды, смену поколений и ротацию аксиологических установок. Актуальность изучения этих отношений сохраняется не только в связи с возрастающей сложностью детской социализации, но и ввиду ключевой роли, которую межличностные связи играют в становлении личности на ранних этапах онтогенеза.

Исследования многих отечественных ученых, включая Г.М. Андрееву (2003), А.А. Арушанову (1998), А.А. Бодалева (1994), Д.В. Буфетова (2004), А.Н. Вераксу (2006), О.А. Виноградову (2006), Л.С. Выготского (1999), В.В. Давыдова (2008), Н.Н. Ежову (2006), Д.В. Зайцева (2006), Л.Г. Нисканен (2016), А.А. Когута (2012), Я.Л. Коломинского (2009), Е.А. Панько (2011), К.С. Лебединскую (2003) и других, позволили выявить многогранные аспекты и разнообразные теоретические подходы к пониманию механизмов становления межличностных связей у детей старшего дошкольного возраста. Объединяющим мотивом этих исследований является стремление к постижению закономерностей формирования устойчивых эмоциональных и когнитивных связей между детьми, а также к разработке педагогических условий, обеспечивающих успешную социализацию.

А.С. Макаренко (2013) определял дошкольный коллектив как объединение детей, сплочённых общей деятельностью и социальной целью, функционирующее на принципах равноправия, ответственности и взаимозависимости. [23, с. 67] Подобная трактовка коллективной организации соотносится с системной моделью, согласно которой любая группа, включая детскую, развивается по внутренним законам и проходит определённые стадии становления. На начальном этапе вхождения ребёнка в сообщество сверстников, например при поступлении в дошкольное учреждение, взаимоотношения детей формируются преимущественно на ситуативной основе, детерминированной внешними условиями —

предпочтениями воспитателя, территориальным размещением за столом, внешней схожестью и другими случайными признаками.

Однако уже к третьему году пребывания в детском саду наблюдается смещение акцента в сторону личностно-значимых критериев выбора партнёра. На этой стадии дети начинают выстраивать устойчивые дружеские связи, опираясь на общность интересов, эмоциональную близость и индивидуальные особенности характера. Хотя в этом возрасте продолжает преобладать тенденция к однополой дружбе, и выбор товарища зачастую сохраняет ситуативность, всё чаще возникают контакты, выходящие за пределы формализованных образовательных и игровых рамок. [28, с. 91]

Фундаментальные исследования Л.И. Божович (1968), Ю.Л. Коломинского (2009) и других отечественных психологов демонстрируют, что для дошкольников критически важным оказывается положение в группе сверстников. Социальное признание, стремление к самоутверждению и получению позитивной оценки со стороны окружающих становятся центральными мотивационными детерминантами их активности. Общение со сверстниками, как и с взрослыми, приобретает произвольный характер, подчиняется нормам и правилам и наполняется содержанием, выходящим за рамки ситуативной импульсивности. Это свидетельствует о начале формирования рефлексивной позиции и накопления обобщённого опыта межличностного взаимодействия. [30, с. 137]

Особо следует подчеркнуть решающую роль педагога в регуляции и поддержании межличностных связей внутри детской группы. Именно воспитатель, как значимый взрослый и организатор образовательного пространства, оказывает непосредственное влияние на формирование статусной иерархии внутри группы, задаёт тон взаимодействию, способствует социализации и установлению нравственных норм поведения. Через продуманную организацию совместной деятельности, распределение ролей и формирование позитивной атмосферы педагог создаёт условия для гармоничного развития отношений между детьми. [29, с. 132]

По мере взросления дошкольников структура их межличностных отношений усложняется. Совместная деятельность становится более организованной, дети всё чаще участвуют в коллективных формах взаимодействия, где возникает потребность в скоординированных действиях, распределении функций и инициации лидерства. Первоначально функции координации осуществляет педагог, однако с течением времени эти роли частично переходят к самим детям. На этой основе формируется структура детской микрогруппы, в которой выделяются лидеры и актив, а также устанавливаются устойчивые межличностные связи, нередко играющие решающую роль в процессе социализации.

Развитие эмоционально окрашенных предпочтений в отношении сверстников приобретает всё более выраженный характер. Выбор друзей начинает основываться не только на общих интересах, но и на личностных качествах, способности к сотрудничеству, эмпатии и доброжелательности. Однако на этом этапе значительную роль продолжают играть и внешние факторы — такие как совместное проживание, близость мест проживания, нахождение рядом за одним столом или в одной игровой зоне. Эти аспекты многократно подчёркивались в работах Л.И. Божович (1968), где указывалось, что пространственная близость способствует формированию первичных контактов, тогда как устойчивость дружбы обусловлена эмоциональной насыщенностью и личностной совместимостью. [11]

Следует отметить, что по мере нарастания опыта взаимодействия происходит переход от ситуативных, краткосрочных форм общения к более длительным и содержательным отношениям, где возникают определённые ожидания по отношению к партнёру. Постепенно дети начинают выстраивать свои оценки сверстников не только на основании мнения взрослых, но и на основе собственного восприятия, что свидетельствует о развитии моральной автономии.

Старший дошкольный возраст — это и этап становления нравственно-ценностной сферы. Межличностные отношения в этот период становятся носителями личностного смысла, а такие категории, как уважение, честность, справедливость, начинают осваиваться в практическом взаимодействии с другими.

Наличие общего интереса, эмоционального резонанса и совместных переживаний становится основой для формирования подлинной дружбы. Её содержание постепенно обогащается, включает взаимную поддержку, эмпатическое понимание и готовность к сотрудничеству.

На этом фоне формируется личностная значимость тех или иных отношений, что позволяет говорить о становлении эмоционального опыта, опосредующего взаимодействие. Как подчеркивается в работах современных исследователей, таких как Н.А. Шкуричева (2006), даже негативные явления в детском коллективе, например, обзывания или использование прозвищ, могут рассматриваться как индикаторы проблемной межличностной динамики, требующей вмешательства и коррекции. [65]

Формирование межличностных связей у детей старшего дошкольного возраста неразрывно связано с процессом освоения ценностей и норм, лежащих в основе общественного взаимодействия. На этом возрастном этапе прослеживается тесная взаимосвязь между когнитивным развитием, волевой регуляцией и появлением устойчивых поведенческих стратегий, направленных на социализацию и кооперацию. В структуре ценностных ориентиров доминируют установки, направленные на собственное благополучие, успех, признание со стороны значимых взрослых и сверстников. Наряду с этим, постепенно оформляются и ценности, связанные с коллективной деятельностью, этическими нормами и уважением к другому как к личности. Всё это способствует становлению внутренней системы регуляции межличностного поведения.

Наряду с когнитивными и эмоциональными факторами, всё большее значение приобретают культурные и этнические детерминанты. Согласно результатам исследований Д.И. Фельдштейна (1997), в последние десятилетия наблюдается тенденция к усилению этнонационального компонента при выборе партнёров по общению. Отмечается, что около 70% детей старшего дошкольного возраста при выборе друзей отдают предпочтение представителям своей этнической группы, что во многом обусловлено установками, транслируемыми в семейной среде. Таким образом, отношение взрослых к межнациональным

контактам оказывается ключевым фактором, формирующим толерантность или, напротив, закрытость детского сознания по отношению к иному. [62]

Понимание особенностей межличностных связей требует также опоры на методологические основания, выработанные в психолого-педагогической науке. Так, выделяются несколько устойчивых предпосылок, определяющих специфику развития этих отношений в дошкольной среде:

- межличностные связи формируются преимущественно в процессе совместной деятельности;
- характер взаимодействий зависит от ранее сформированных установок и опыта общения;
- динамика отношений обусловлена особенностями групповой активности и социальной структуры коллектива;
- мотивационная сфера личности оказывает прямое влияние на тип и направленность формируемых связей.

Существенный вклад в типологизацию межличностных отношений внесли В.В. Абраменкова (2008), Т.А. Репина (1988), Н.И. Шевандрина (1995), выделившие три основных типа: операционные (или ролевые), основанные на совместном выполнении задач; аффективные, сформированные на базе эмоциональной близости и симпатии; и личностно-значимые — глубинные, устойчивые связи, опирающиеся на установки, убеждения и индивидуальные предпочтения. [1, 49, 64–65]

Важным аспектом анализа становится осознание того, что межличностные отношения не формируются одномоментно — они проходят определённые стадии. Начальная стадия знакомства базируется на социокультурных шаблонах и первичных установках. За ней следует стадия товарищества и приятельства, характеризующаяся ростом доверия и расширением коммуникативных форм. Завершающая стадия — дружба — предполагает наличие обоюдной симпатии, устойчивых интересов и готовности к взаимной поддержке. При этом переходы между стадиями возможны как в сторону углубления отношений, так и их ослабления, что указывает на динамическую природу межличностной сферы.

Уже в дошкольном возрасте можно наблюдать формирование неформальных групп по интересам, обладающих собственными нормами, ролевыми позициями и внутренней иерархией. Эти микрогруппы могут оказывать на ребёнка влияние, превышающее воздействие официальной структуры детского учреждения. Внутри них складываются устойчивые паттерны общения, основанные на эмпатии, лояльности, идентичности и групповом самосознании.

Одной из наиболее значимых личностных характеристик, формирующихся у детей старшего дошкольного возраста, является эмпатия — способность к сопереживанию, пониманию эмоционального состояния другого человека, готовность к моральной поддержке. Развитие эмпатии тесно связано с общим уровнем нравственного становления ребёнка, и в значительной степени определяет успешность его вхождения в систему социальных связей.

На этом этапе наблюдается качественный сдвиг: ребёнок начинает осознавать значимость чувств других, улавливать эмоциональные нюансы в поведении партнёра и строить взаимодействие не только на основе своих желаний, но и с учётом потребностей другого. Таким образом, межличностные отношения становятся полем, на котором происходит практическое освоение моральных норм, формируются элементы гражданской зрелости и социальной ответственности. [29, с. 136]

При анализе условий, в которых формируются детские отношения, существенное значение приобретают социокультурные и территориальные различия. Так, городской и сельский контексты накладывают различную структуру ожиданий и коммуникативных возможностей. В городской среде, характеризующейся высокой плотностью населения, ускоренным темпом жизни и более выраженной социальной стратификацией, межличностные связи приобретают более кратковременный, но интенсивный характер. Повышенная сменяемость контактов снижает устойчивость социальных привязанностей, одновременно повышая коммуникативную гибкость детей. В сельских коллективах, напротив, наблюдается большая стабильность контактов и более

длительное удержание связей, что создаёт благоприятные условия для глубоких и эмоционально насыщенных отношений.

На структуру взаимодействий также влияет фактор географической близости. Регулярность контактов и совместность повседневной активности (проживание в одном доме, посещение одной группы, близость игровых площадок и т. д.) способствуют формированию устойчивых предпочтений и эмоциональных привязанностей. Нарушение пространственной непрерывности, например, в случае переезда, приводит к разрыву связей, так как в этом возрасте дети ещё не обладают навыками поддержания общения вне непосредственного взаимодействия. [65]

Дополнительные трудности в формировании межличностных связей создаются в тех случаях, когда дети не владеют элементарными коммуникативными навыками. По данным ряда современных исследований, значительная часть старших дошкольников испытывает затруднения в установлении контактов, разрешении конфликтов, регулировании эмоциональных состояний.

Эти затруднения часто проявляются в виде агрессивных форм поведения, социальной изоляции, создания прозвищ и обзываний, что свидетельствует о нарушении этической компоненты взаимодействия. Как указывает Н.А. Шкуричева (2006), прозвища в детском коллективе — это не просто речевые ярлыки, а важнейший индикатор межличностной напряжённости и социального позиционирования. Их анализ позволяет выявить не только динамику микрогрупп, но и психологическую атмосферу, в которой формируется личность ребёнка. [65]

В более широком культурно-историческом контексте, как подчёркивает Д.И. Фельдштейн (1997), современное поколение детей демонстрирует признаки «примитивизации сознания», снижения уровня эмпатии и роста агрессивности, что отражает общий кризис гуманитарных оснований социализации. За внешними проявлениями — цинизмом, жестокостью, отстранённостью — стоят глубокие внутренние конфликты: тревожность, неуверенность, дефицит эмоционального тепла, а порой и полная дезориентация в нравственных координатах. [61, с. 14]

Именно поэтому воспитание межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста должно рассматриваться как целенаправленный, системный и педагогически организованный процесс. Это не спонтанная стихия взаимодействий, а структурно заданная и социально регулируемая деятельность, направленная на формирование эмпатии, толерантности, моральной ответственности и коммуникативной компетентности. В рамках образовательной среды данный процесс должен реализовываться через интеграцию игр, совместных проектов, специально организованных ситуаций общения, а также через индивидуальную работу педагога по коррекции деструктивных форм поведения.

Таким образом, анализ межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста свидетельствует о высокой степени их значимости как фактора психического, эмоционального и социального развития личности. Эти отношения не только отражают уровень сформированности психических функций, но и задают вектор будущего личностного и школьного развития. Именно поэтому диагностика, поддержка и педагогическая направленность межличностных связей должны быть интегральной частью дошкольного образования. Их развитие — неотъемлемое условие полноценного вхождения ребёнка в общество, формирования устойчивой самооценки и готовности к конструктивному взаимодействию в будущем.

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

В современном мире фиксируется устойчивая тенденция увеличения числа несовершеннолетних, нуждающихся в целенаправленной помощи со стороны специалистов, представляющих различные сферы — медицинскую, психологическую, педагогическую, социальную. Эта потребность обусловлена как расширением диагностических возможностей, так и усилением внимания общества к раннему выявлению нарушений развития. Среди широкого спектра детских аномалий особое место занимают речевые патологии, являющиеся наиболее

распространёнными и существенно влияющими на формирование личности ребёнка. Старший дошкольный возраст представляет собой критический этап, на котором речевые расстройства начинают оказывать комплексное влияние не только на коммуникативное поведение, но и на весь спектр психических процессов. Недостаточная сформированность языковых средств, снижение темпов развития связных форм коммуникации, а также незрелость обобщающих языковых механизмов создают существенные препятствия для полноценного общения, вызывая трудности в установлении контактов и формировании социального опыта. Влияние на эти процессы оказывают как внешние факторы (негативный речевой опыт, бедность мотивации к коммуникации, неадекватные реакции при взаимодействии), так и внутренние механизмы (ограниченность речевых средств, трудности в выборе адекватных вербальных и невербальных форм). [3]

Хотя проблемы межличностных взаимодействий могут возникать у любого ребёнка, именно у детей с речевыми расстройствами эти сложности приобретают устойчивый характер и выражаются более остро. Разнообразие в механизмах речевой дисфункции, различия в когнитивном и психоэмоциональном статусе, а также вариативность степени языковой несформированности формируют гетерогенную группу, объединённую только внешними проявлениями речевого дефицита. [4]

Современные психолого-педагогические классификации стремятся к систематизации этой группы детей, исходя из наблюдаемых феноменов, несмотря на разнородность их патогенеза. Общее недоразвитие речи (ОНР), как наиболее часто встречающаяся форма системного речевого нарушения, характеризуется выраженной несформированностью всех компонентов речи: от фонетико-фонематического до лексико-грамматического и семантического. При этом у детей с сохранным слухом и интеллектом наблюдается дисфункция всей речевой системы, включая и экспрессивную, и импрессивную сторону (Р.Е. Левина (1968), Т.Б. Филичева (1995), Г.В. Чиркина (2003)). [26; 56; 57]

С учётом различий в клинической картине и выраженности речевой недостаточности, выделяются три основные категории ОНР. К первой относятся

дети с минимальными проявлениями мозговой дисфункции, включающей слабость регуляции тонуса и моторных координаций, сопровождающейся эмоционально-волевой незрелостью. Вторая группа представлена формами, утяжелёнными неврологическими синдромами различной этиологии, включая гипердинамический, судорожный, гидроцефальный и др. Самую тяжёлую третью форму составляют дети с глубокими нарушениями, вызванными органическим поражением речевых структур мозга, характерным примером которого является моторная алалия.

В генезисе ОНР значительную роль играют как эндогенные, так и экзогенные факторы. Среди них – несовместимость резус-фактора и группы крови матери и плода, перенесённые матерью инфекционные заболевания, токсикозы различного срока, травматизация при родах, а также постнатальные травмы, особенно поражающие ЦНС.

Эти причины создают органическую или функциональную основу для недоразвития речевых структур. Понимание механизмов этих нарушений позволило разработать систему уровневой классификации речевого развития, предложенную Т.Б. Филичевой (1995), которая легла в основу педагогических подходов к коррекции речевых расстройств. [56]

В логопедии принято различать несколько уровней речевой несформированности. На первом уровне речевая продукция ребёнка крайне ограничена, преобладают лепетные формы и отдельные звукоподражания; смысловая насыщенность речевого акта минимальна. Второй уровень характеризуется усложнением структуры высказываний, но сохраняется нарушение слоговой организации, искажённое произношение и ограниченность в использовании морфологических форм. Третий уровень отражает способность строить элементарно развернутые фразы, но остаются ошибки в грамматике и фонетике. В качестве дополнительного этапа выделяется четвёртый уровень, описывающий минимальные отклонения от нормы при сохранённой общей речевой структуре.

Формирование речевой деятельности, как показывают теоретико-экспериментальные исследования, тесно связано с развитием высших психических функций (Л.С. Выготский (2004)). [7]

У детей с ОНР отмечаются как количественные, так и качественные отклонения в развитии внимания, памяти, восприятия, моторики. Работы Р.Е. Левиной (1968) и Н.А. Никашиной (1993) подтверждают, что нарушения речевой функции сочетаются с несформированностью ряда психических процессов, включая зрительно-пространственную ориентацию, моторное планирование, когнитивные стратегии. [26]

Состояние внимания у детей с речевой патологией отличается нестабильностью, сниженной концентрацией, ограниченной способностью к переключению и произвольной регуляции. Г.В. Чиркина подчёркивает слабую выраженность волевой компоненты внимания и его быструю истощаемость, что препятствует длительной активности. [57]

Особенности когнитивного развития также затрагивают мыслительные процессы: недостаточность наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, трудности в абстрагировании, классификации и обобщении. Ригидность мышления препятствует гибкому использованию уже освоенных формул, особенно в непривычных коммуникативных ситуациях. [41]

Т.Б. Филичева (2009) отмечает диспропорцию между сохранной логической памятью и сниженной вербальной продуктивностью. Специфика запоминания речевого материала у этих детей характеризуется низкой результативностью и пассивностью, что отрицательно сказывается на общем уровне когнитивного функционирования. Недоразвитие речи сопровождается не только артикуляционными и грамматическими трудностями, но и соматическими, моторными и поведенческими нарушениями. Для таких детей характерны нарушения координации, моторная неловкость, слабая инициативность и утомляемость. Ограниченность лексического ресурса, бедность синтаксических структур и замедленное развитие символических функций мешают реализации речевого творчества. [56]

Особенности речевого поведения выражаются в стереотипности, медлительности, наличии пауз и напряжения. Исследования Т.Б. Филичевой и Н.А. Чевелевой подчёркивают наличие расстройств в аффективной сфере, проявляющихся в неустойчивости интересов, сниженной самооценке, тревожности и раздражительности. Недостаточное развитие саморегуляции усугубляется нарушениями общения со сверстниками. Дети испытывают трудности в установлении и поддержании контактов, отличаются низкой инициативой и избирательностью в выборе партнёров. [56]

Как показывают наблюдения, неспособность к полноценному включению в коллектив обусловлена не только уровнем речевого развития, но и личностной фиксацией на собственном дефекте. Согласно классификации В.И. Селиверстова (2011), степень такой фиксации варьирует от полного игнорирования дефекта до тяжёлых форм тревожного ожидания речевой неудачи, сопровождающейся соматическими реакциями, изоляцией и избеганием общения [1, с. 120].

Исследование О.С. Павловой (2018) выявило, что в структуре межличностных отношений у младших школьников с ОНР сохраняется базовая социальная иерархия, однако критерии выбора партнёра часто носят внешний характер и опосредованы мнением взрослого. Среди детей с низкой социальной включённостью преобладают те, кто демонстрирует дефицит коммуникативных умений. Их инициативы могут быть агрессивными, а ориентация на сверстников – сниженной, что усугубляет изолированность. При этом уровень игровой активности в группе остаётся низким, игры носят примитивный, ритуализированный характер, сопровождающийся слабой речевой активностью.

Неврологические компоненты поведения также существенно влияют на особенности взаимодействия. Повышенная возбудимость без адекватного контроля со стороны взрослого приводит к неорганизованности поведения и быстрой потере интереса. Как подчёркивают М. Гриншпун (2013), Г.В. Гуровец (2016), Р.Б. Халилова (2017), С.Н. Шаховская (2017) и др., коммуникативная недостаточность у детей с ОНР связана с эмоциональной лабильностью, недостаточной зрелостью психических функций и когнитивной ригидностью. [57]

Различия в поведенческих стратегиях варьируются от гиперреактивности до апатии. Некоторые дети проявляют протестное поведение, навязчивые страхи, склонность к деструктивному взаимодействию. В условиях затруднённого вербального общения возникает эмоциональный дистресс, усиливающий замкнутость, раздражительность и соматические жалобы. Наличие таких особенностей обуславливает значительные затруднения в самопрезентации и продуктивной коммуникации.

У детей с ОНР коммуникация характеризуется специфическим набором ограничений. Вступление в новое социальное окружение происходит медленно, вербальные сообщения отличаются низкой связностью и бедным содержанием. Недостаток умений в ведении диалога ограничивает возможность активного участия в социальном взаимодействии. Коммуникативная компетентность формируется с опозданием, проявляясь в неспособности к совместному планированию действий и согласованию позиций. Эти дети замкнуты, избирательны в общении и редко выходят за рамки ограниченного круга общения.

Речевые нарушения препятствуют развитию таких функций, как когнитивная, регулятивная и аффективная. Несмотря на наличие интереса к общению, его устойчивость невелика: темы часто меняются, высказывания непродолжительны и бедны по структуре. Как показывают наблюдения за спонтанной речью, культура общения у многих детей с ОНР снижена – в их репликах преобладают фамильярные интонации, они часто не соблюдают дистанции и демонстрируют настойчивость в предъявлении требований.

Уровень речевой подготовки определяет степень успешности общения ребёнка со взрослыми и сверстниками. Взаимодействие этих детей с окружающими затруднено, что требует создания специализированных условий для формирования речевых и коммуникативных навыков. Согласно наблюдениям О.Е. Грибовой, И.С. Кривовяз и Ю.Ф. Гаркуши, структура языковых продуктов у детей с ОНР менее развита, чем у их нормально развивающихся сверстников, что препятствует эффективной социализации. [35]

Таким образом, общее недоразвитие речи представляет собой нарушение системного характера, охватывающее все уровни речевой деятельности при сохранном интеллекте и слухе. Вариативность клинических проявлений определяется глубиной поражения речевых механизмов и степенью сформированности языковых компонентов. Диагностика ОНР осуществляется на основе комплексного логопедического обследования, в рамках которого уточняется структура речевого дефекта и сопутствующих когнитивных, поведенческих и моторных нарушений.

Формирование коммуникативных умений у детей с ОНР обусловлено как качеством коррекционно-развивающей помощи, так и индивидуальными особенностями ребёнка. При этом выраженность речевого дефекта не всегда соотносится с уровнем социальной дезадаптации: важным фактором остаётся субъективное отношение ребёнка к собственным трудностям. Только интегративный подход, сочетающий логопедическую, психологическую и педагогическую поддержку, способен обеспечить полноценное включение таких детей в социальную среду и коррекцию их коммуникативного поведения.

### **Выводы по первой главе:**

1. Межличностные отношения являются сложной системой взаимосвязей между индивидами, формирующейся под воздействием как субъективных характеристик восприятия, так и объективных аспектов совместной деятельности. Они опосредованы индивидуальными оценками, эмоциональными реакциями и поведенческими стратегиями, возникающими в контексте реального межличностного взаимодействия.

2. Современная научная парадигма социальной психологии и смежных дисциплин предлагает четыре основные исследовательские перспективы, раскрывающие природу межличностных отношений:

- анализ межличностных взаимодействий в условиях социальной стратификации, отражающих структуру и иерархию общественных групп;
- изучение межгрупповых взаимодействий с доминантной позицией одной из групп и подчиненным положением других участников;
- исследование особенностей коммуникации и ролевого распределения в малых социальных группах;
- анализ влияния межгрупповой динамики на процессы внутри групп, включая формирование микросоциальных ролей и межличностных связей.

3. Теоретико-методологический подход к пониманию межличностных отношений включает рассмотрение их в рамках трёх базовых компонентов: когнитивного (познавательно-ценностное восприятие другого человека), аффективного (эмоциональная окраска и чувствование по отношению к партнёру по взаимодействию) и поведенческого (реализация взаимодействия через конкретные действия, направленные на установление и поддержание контактов).

4. Период старшего дошкольного возраста (5–7 лет) является этапом активного психического развития, в рамках которого формируются ключевые новообразования, такие как произвольность психических процессов, осознанность собственного поведения, способность к ретроспективному и перспективному анализу поступков (рефлексия). Эти изменения закладывают основу для формирования устойчивых социальных отношений и саморегуляции поведения ребёнка в группе.

5. Взаимоотношения между детьми старшего дошкольного возраста отражают систему социальных ожиданий и оценок, складывающихся в процессе совместной игровой и познавательной деятельности. На данном этапе активно формируются эмоциональные привязанности, развиваются представления о статусе в группе, а также выстраиваются поведенческие стратегии. Уже в дошкольной среде начинают появляться неформальные объединения, значимость которых может превышать влияние формальных детских объединений. Характерной чертой общения в этом возрасте остаётся преобладание однополых

контактов, а межгендерные взаимодействия носят преимущественно ситуативный характер.

6. Формирование межличностных отношений в младшем школьном возрасте имеет фазный характер и представляет собой поступательный переход от стадии первого знакомства к формированию устойчивой дружбы. Этот процесс может сопровождаться возвратами к предыдущим этапам при наличии коммуникативных барьеров или эмоционально значимых затруднений.

7. У детей с нарушениями речевого развития выявляется ряд выраженных коммуникативных трудностей, негативно влияющих на их социальную адаптацию. Интеграция в социум у данной категории детей происходит с заметной задержкой. Наблюдается существенное ограничение в объёме и качестве речевых высказываний, использование примитивных и бедных по структуре конструкций. Недостаточная сформированность диалогических умений ограничивает возможности поддержки беседы и затрудняет адекватное реагирование на реплики собеседника. Развитие коммуникативной компетентности у таких детей имеет пролонгированный характер и требует систематической коррекционно-развивающей работы. Затруднения в установлении первичного контакта, ограниченный круг общения, а также выраженные сложности в построении связных монологических и диалогических высказываний свидетельствуют о функциональной недостаточности как когнитивной, так и регуляторной составляющих речи.

## **ГЛАВА II. ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

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

С целью получения достоверных эмпирических данных о специфике формирования межличностных отношений у детей с нарушениями речевого развития в старшем дошкольном возрасте был реализован констатирующий этап экспериментального исследования. Эмпирической базой послужило муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – МБДОУ «Сказкоград» Детский сад № 248 города Красноярск, где были сформированы исследовательские группы, обладающие необходимыми критериями репрезентативности и однородности.

Экспериментальная выборка была представлена двумя дошкольными группами: «Ромашки» (дети 5–6 лет) и «Васильки» (дети 6–7 лет), каждая из которых включала по 20 воспитанников. Общее количество участников составило 40 детей, сбалансированных по половому признаку – 20 девочек и 20 мальчиков. Такой подход к подбору испытуемых позволил обеспечить демографическую сбалансированность и варьирование возраста в пределах одного возрастного этапа, что является важным условием для сопоставимого анализа психосоциальных показателей.

Комплектование выборки опиралось на строго определённые параметры, направленные на контроль ключевых переменных. Среди них: соответствие хронологического возраста (от 5 до 7 лет), принадлежность к одному образовательному учреждению (единая социокультурная среда) и наличие диагностированных речевых нарушений, подтверждённых медицинской и психолого-педагогической документацией. Таким образом, обеспечивалась внутригрупповая однородность и контроль за влиянием внешних переменных.

Организация исследования предполагала последовательную реализацию трёх этапов: подготовительного, основного (экспериментального) и

заключительного. На подготовительном этапе была осуществлена комплексная предварительная диагностика и сбор анамнестических данных. Анализу подвергались сведения медицинского и педагогического характера, включая данные анамнеза, заключения логопеда и психолога, а также протоколы психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), в которых фигурировал клинический диагноз «задержка речевого развития». Изучение психолого-медико-педагогических характеристик испытуемых позволило уточнить типологию речевого дефицита и провести предварительную дифференциацию по параметрам уровня речевого недоразвития.

Значимую роль в уточнении индивидуальных особенностей детей сыграл метод наблюдения, проводившийся в естественных условиях взаимодействия воспитанников: в ходе фронтальных и индивидуальных занятий, режимных моментов, свободной и организованной деятельности. Особое внимание уделялось поведенческой динамике детей, особенностям их эмоциональной отзывчивости, коммуникативной инициативности и выраженности волевых усилий при включении в коллективные формы деятельности. Метод включённого наблюдения дополнялся ситуативной беседой, позволившей установить эмоциональный контакт с каждым испытуемым и сформировать позитивную установку на участие в предстоящих диагностических процедурах.

Экспериментальный этап включал реализацию комплекса валидных и надёжных психодиагностических методик, отобранных с учётом возрастных особенностей и речевых возможностей детей. Основу методического инструментария составили качественно апробированные средства диагностики межличностных предпочтений, принятые в отечественной психологической практике. В частности, были использованы:

1. Методика «Исследование сферы межличностных отношений ребёнка», разработанная Р. Жилем, И.Н. Гильяшевой и Н.Д. Игнатъевой (1976) [72], обеспечивающая комплексное выявление структуры предпочтений, симпатий и антипатий в группе сверстников.

2. Анкета К.Э. Сишора (1985) [70], направленная на оценку субъективной привлекательности группы как социальной общности с точки зрения каждого её участника. Данный инструмент позволяет уточнить степень идентификации ребёнка с коллективом, его эмоциональную включённость в социальную ткань группы и субъективную удовлетворённость отношениями.

3. Методика «Поздравь товарища», предложенная Я.Л. Коломинским (1984) [54], акцентированная на исследовании ситуативных и устойчивых предпочтений среди сверстников в игровой форме. Она позволяет выявить уровень социометрического статуса ребёнка, характер симпатий и степень эмоциональной вовлечённости в межличностное пространство детского коллектива.

Сочетание различных диагностических подходов позволило не только всесторонне описать особенности межличностного взаимодействия у детей с речевыми нарушениями, но и сопоставить данные с наблюдаемыми формами поведения и вербальной продуктивности в ходе повседневного общения. Такой многокомпонентный подход к изучению межличностных связей обеспечил как качественную, так и количественную достоверность результатов и создал основу для дальнейшего этапа анализа.

**«Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жила (1959),  
в адаптации И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1976) [72]**

Данная методика представляет собой комбинированный визуально-вербальный психодиагностический инструмент, относящийся к числу гибридных диагностических средств, эффективно сочетающих в себе элементы проективного тестирования и анкетирования. Комплекс включает 42 задания, из которых 25 выполнены в формате иллюстрированных сюжетов, изображающих взаимодействие между детьми, а также детей с взрослыми фигурами. Каждому изображению сопутствует текстовое описание, сопровождаемое вопросом, направленным на актуализацию внутреннего опыта и рефлексии ребёнка. Оставшиеся 17 заданий представлены исключительно в текстовой форме и

ориентированы на оценку поведения ребёнка в различных межличностных ситуациях (см. Приложение 4).

Психодиагностическая процедура направлена на выявление особенностей межличностных предпочтений ребёнка, структуры его социального восприятия и способов взаимодействия с субъектами ближайшего социального окружения. Ребёнку последовательно предъявляются изображения и описания ситуаций, после чего он должен выбрать персонажа, с которым себя ассоциирует, либо обозначить своё местоположение среди других участников ситуации. В текстовой части задания представлены в виде вопросов, предполагающих выбор одного из нескольких поведенческих вариантов, характерных для самого ребёнка.

Тестирование проводится в индивидуальной форме в специально организованной обстановке, исключающей влияние третьих лиц, включая родителей. Такой подход обеспечивает необходимый уровень доверия и способствует актуализации спонтанных реакций испытуемого. Полученные данные подлежат как качественной, так и количественной интерпретации, что позволяет исследователю получить как описательную, так и формализованную картину межличностных взаимодействий.

Психологическая информация, полученная с помощью данной методики, делится на два ключевых типа переменных. Первый тип описывает характер отношения ребёнка к значимым социальным фигурам, включая членов семьи (мать, отец, бабушка, дедушка, братья и сёстры), сверстников (друзья и подруги) и значимых взрослых (воспитатели, педагоги). Второй тип переменных связан с личностными характеристиками ребёнка, проявляющимися в социальных взаимодействиях: общительность или отгороженность, стремление к лидерству или склонность к подчинению, уровень социальной адекватности. В рамках методики выделяется 12 диагностических признаков, среди которых: отношение к матери, отношение к отцу, отношение к родителям как к единой паре, отношение к братьям и сёстрам, отношение к бабушке и дедушке, отношение к другу, отношение к воспитателю, проявление любознательности, доминантности, уровень общительности, склонность к изоляции и социальная адекватность поведения.

Оценка осуществляется на основе подсчёта выборов, сделанных ребёнком в отношении каждого социального объекта. Методика демонстрирует высокий уровень формализуемости и одновременно позволяет сохранить глубину анализа, присущую проективным методам. Такая универсальность делает её эффективным инструментом как для психологического обследования, так и для научного анализа.

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

Данная анкета предназначена для количественной оценки уровня эмоциональной привлекательности детского коллектива с позиции субъективного восприятия ребёнка. Методика представляет собой стандартизированный опросник, состоящий из пяти вопросов, каждый из которых оценивается по пятибалльной шкале. Суммарный показатель варьируется от 0 до 25 баллов, что позволяет отнести испытуемого к одной из четырёх диагностических категорий (см. Приложение 5).

Анкетирование может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме, однако наиболее достоверные и информативные результаты достигаются при индивидуальном подходе. Индивидуальное анкетирование позволяет получить не только числовой показатель, но и выявить скрытые аспекты отношения ребёнка к коллективу через последующую беседу с интерпретацией ответов.

Интерпретация результатов проводится следующим образом:

- от 25 до 18 баллов – высокая привлекательность коллектива, положительное отношение ребёнка к группе, высокий уровень эмоционального комфорта;
- от 17 до 12 баллов – удовлетворительная адаптация, в целом благоприятное восприятие групповой атмосферы;
- от 11 до 6 баллов – нейтральная или амбивалентная позиция, возможные признаки отчуждения или недостаточной включённости;
- 5 баллов и менее – отрицательное отношение, выраженное недовольство

своим положением, тенденция к социальной изоляции.

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

Указанная методика представляет собой модифицированный вариант социометрического исследования, адаптированный под возрастные особенности старших дошкольников. В её основу положена игровая ситуация с элементами выбора, позволяющая выявить социальные предпочтения ребёнка в естественной и непринуждённой форме.

Для проведения методики подготавливаются иллюстрации – три одинаковые картинки с праздничной атрибутикой (например, с изображением поздравительной открытки или подарка). Каждой картинке присваивается порядковый номер, соответствующий индивидуальному номеру ребёнка в списке испытуемых. Все дети поочерёдно участвуют в эксперименте, при этом каждый из них в момент проведения задания находится в помещении один на один с исследователем, а остальные участники временно переводятся в другое пространство.

Ребёнку предлагается представить, что он может «поздравить» трёх своих товарищей и вручить им картинки. Экспериментатор фиксирует сделанные выборы в социометрической таблице, где имена участников располагаются по вертикали и горизонтали в порядке соответствующих номеров. Выборы фиксируются в клетках на пересечении: числом обозначается очередность выбора (1, 2, 3), совпадения номеров заштриховываются.

На основании суммарного количества полученных выборов определяется социометрический статус ребёнка:

- 5 и более выборов – категория «звёзды»;
- 3–4 выбора – «предпочитаемые»;
- 1–2 выбора – «принятые»;
- отсутствие выборов – «непринятые».

Такая процедура позволяет выявить неформальную структуру межличностных предпочтений в группе, уровень популярности и отверженности,

характер внутригрупповых взаимодействий. Методика демонстрирует высокую чувствительность к изменениям межличностного климата в детской группе и является эффективным инструментом для мониторинга социальной адаптации.

Использование трёх комплементарных методик позволило обеспечить многоплановый анализ межличностных отношений у детей с нарушениями речевого развития. Комбинированный подход включал как проективно-аналитические, так и количественно-оценочные компоненты, что обеспечило достоверность и интерпретативную надёжность результатов. Проведение всех диагностических процедур сопровождалось наблюдением и беседой, а также применением экспериментального подхода в рамках констатирующего этапа.

Таким образом, совокупность выбранных диагностических инструментов — методики Р. Жилия, К.Э. Сишора и Я.Л. Коломинского — позволила не только количественно и качественно оценить уровень сформированности межличностных отношений, но и выявить характер коммуникативных трудностей, обусловленных спецификой речевого развития детей старшего дошкольного возраста. На заключительном этапе была проведена комплексная интерпретация результатов с использованием обобщающих и сравнительных методов анализа.

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

В рамках экспериментального этапа исследования была организована последовательная и целенаправленная регистрация поведенческих реакций, коммуникативной активности и эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста в различных контекстах их взаимодействия с окружающей средой. Наблюдение проводилось в естественных условиях, в ходе включённого участия воспитанников в образовательной, игровой и коррекционно-развивающей деятельности. Особое внимание уделялось формам поведения, возникающим в процессе участия в коллективных занятиях, праздничных мероприятиях, а также

при взаимодействии с педагогами-специалистами — психологом, логопедом и учителем-дефектологом.

С целью установления эмоционально комфортного контакта и создания условий для продуктивного включения детей в диагностические процедуры, предварительно проводились индивидуальные беседы с каждым ребёнком. Эти беседы носили непринуждённый характер, способствовали снижению тревожности, актуализации доверия и формированию позитивного отношения к последующим этапам исследования.

Основным диагностическим инструментом, использованным для выявления специфики межличностных отношений у испытуемых, выступила проективная методика «Детский вариант» Рене Жиля, адаптированная И.Н. Гильяшевой и Н.Д. Игнатъевой (1972). Методика была выбрана в силу своей валидности, диагностической чувствительности и возможности всесторонне отразить личностно-социальную сферу ребёнка, его предпочтения, отношения и тенденции поведения в рамках социальной микросреды.

В фокусе анализа находились как параметры, характеризующие структуру межличностных связей ребёнка с различными субъектами окружающего мира, так и показатели, раскрывающие особенности личности испытуемого, проявляющиеся в социальном взаимодействии. Диагностическое внимание было сосредоточено на интерпретации ответов испытуемых по следующим шкалам, отражающим отношение ребёнка к значимым социальным фигурам:

1. Отношение к братьям и/или сёстрам — данная шкала позволяет выявить степень эмоциональной близости, доверительности и симпатии в системе родственных связей, а также возможное наличие соперничества, отстранённости или напряжённости;

2. Отношение к другу и/или подруге — отражает уровень сформированности индивидуально значимых дружеских отношений, умение выбирать и сохранять устойчивые позитивные межличностные контакты;

3. Отношение к коллективу сверстников в целом — характеризует степень включённости ребёнка в группу, уровень его эмоционального комфорта в

коллективной среде, а также наличие социальной изоляции или стремления к активной интеграции;

4. Отношение к соседу по парте — рассматривается как индикатор ситуативных взаимодействий в условиях парного общения и отражает поведенческие паттерны сотрудничества, доминирования, подчинения или отчуждённости.

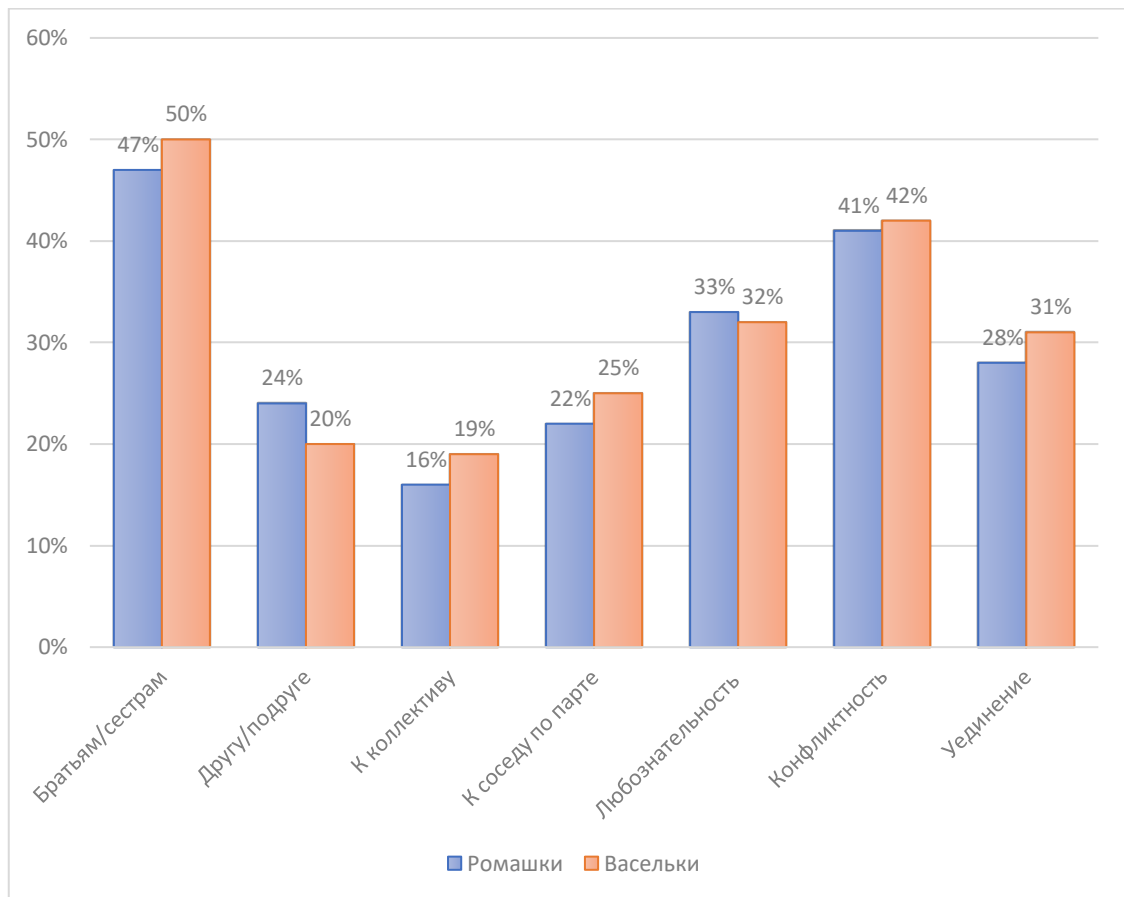
Дополнительно анализировались индивидуально-личностные характеристики испытуемых, проявляющиеся в межличностном пространстве, а именно:

1. Любознательность — показатель, отражающий степень познавательной активности ребёнка, его открытость к взаимодействию, интерес к окружающим людям и стремление к исследованию социальных ситуаций;

2. Конфликтность, агрессивность — шкала, фиксирующая тенденции к возникновению напряжённых или враждебных форм общения, уровень эмоционального самоконтроля и способность к конструктивному разрешению конфликтов;

3. Стремление к уединению — индикатор интровертированных поведенческих моделей, отражающих избегание общения, потребность в личном пространстве, эмоциональное отстранение от группы.

Полученные результаты, зафиксированные по каждой из указанных шкал, обобщены и представлены в графической форме на рисунке 1. Их анализ позволяет сделать выводы о характерных особенностях межличностных установок и поведения детей с речевыми нарушениями, что будет представлено в последующих разделах исследования.



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жия (1959), в адаптации И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1976)**

Как показал анализ данных, различия между двумя исследуемыми группами – «Ромашки» и «Васильки» – не являются принципиальными и могут быть объяснены особенностями формирования выборки. Так, братья и/или сёстры были названы как значимые фигуры в 47% ответов детей группы «Ромашки» и 50% – в группе «Васильки». Этот показатель может свидетельствовать о большей плотности взаимодействия с родственниками в домашних условиях, что создаёт условия для формирования устойчивых и эмоционально насыщенных межличностных связей.

При этом упоминания о друзьях встречались у 24% детей из младшей группы и у 20% – из старшей, что демонстрирует начальный уровень формирования

выборочных межличностных предпочтений. Обсуждение группы сверстников в целом дало ещё более низкие показатели – 19% и 16% соответственно. Эта особенность, вероятно, обусловлена затруднённой социальной адаптацией детей с речевыми нарушениями и их ограниченными возможностями по полноценной интеграции в коллектив.

Интересно отметить, что партнёр по парте как объект позитивного выбора был упомянут 22% испытуемых из группы «Ромашки» и 25% – из группы «Васильки». Это может свидетельствовать о потребности в эмоциональной поддержке и стремлении к близкому контакту с конкретным ребёнком в условиях социальной среды.

Показатель уровня любознательности оказался занижен во всех исследуемых группах, что требует дополнительных мер по формированию познавательной мотивации. В этой связи целесообразным является использование стратегии «ситуаций успеха» и игровых методик, направленных на стимулирование когнитивной активности и повышение самооценки. У ряда детей наблюдались признаки эмоциональной неустойчивости, выражающиеся в повышенной конфликтности и склонности к импульсивным реакциям, что сопряжено с трудностями саморегуляции и выраженным дефицитом коммуникативных навыков.

Склонность к уединению, зафиксированная у значительной части испытуемых, представляется реакцией на негативный опыт взаимодействия, полученный как в ходе общения со сверстниками, так и в ситуациях взаимодействия со взрослыми. Это подтверждает необходимость создания безопасной эмоциональной среды, способствующей установлению доверительных отношений.

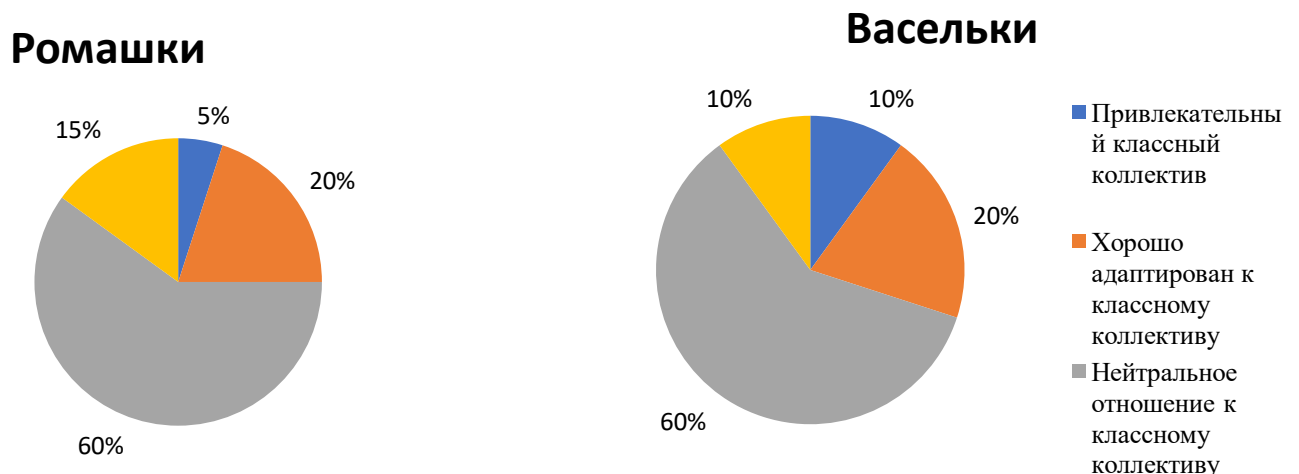
В целях проверки выявленных тенденций и подтверждения гипотезы о состоянии социальной интеграции детей с речевыми нарушениями в рамках коллектива, была использована методика **«Анкета для оценки привлекательности коллектива»** К.Э. Сисора (1985). Сводные данные,

полученные в результате применения методики, представлены в **Таблице 1**, а также визуализированы в **Рисунке 2**.

**Таблица 1. Результаты изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Анкета для оценки привлекательности коллектива» К.Э. Сишора (1985)**

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

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



**Рисунок 2. Диаграмма 1. Результаты изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Анкета для оценки привлекательности коллектива» К.Э. Сишора (1985)**

Согласно результатам, 5% воспитанников группы «Ромашки» и 10% детей из группы «Васильки» охарактеризовали коллектив как эмоционально притягательный и благоприятный. В обеих группах по 20% респондентов продемонстрировали признаки успешной адаптации и положительного восприятия социального окружения. Однако большинство испытуемых (по 60% в каждой группе) выразили нейтральное отношение к группе, что может указывать на ограниченность коммуникативных связей, дефицит эмоциональной включённости и социальную отчуждённость. Негативное отношение к коллективу выразили 15% детей группы «Ромашки» и 10% – из группы «Васильки», что свидетельствует о возможной дезадаптации в социальной структуре группы.

Для дальнейшего уточнения межличностных связей и социометрического статуса детей была применена методика «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984). Обобщённые результаты представлены в Таблице 2, индивидуальные протоколы – в Приложениях 1 и 2.

**Таблица 2. Результаты изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984)**

| <div> <div>Возрастная группа</div> <div>Статусная категория</div> </div> | Ромашки<br>(n = 20) |    | Васильки<br>(n = 20) |    |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------|----|----------------------|----|
|                                                                          | Абс.                | %  | Абс.                 | %  |
| «Звезды»                                                                 | 3                   | 15 | 4                    | 20 |
| Предпочитаемые                                                           | 11                  | 55 | 10                   | 50 |
| Принятые                                                                 | 4                   | 20 | 3                    | 15 |
| Не принятые                                                              | 2                   | 10 | 3                    | 15 |

Данные, полученные в результате проведения методики, позволили выявить определённые расхождения между предполагаемыми и наблюдаемыми статусными позициями. В группе «Ромашки» к категории «звёзд» было отнесено 15% детей, в группе «Васильки» – 20%. Низкий социометрический статус («не

приняты») зафиксирован у 10% и 15% детей соответственно. Эти показатели соотносятся с результатами анкетирования и подтверждают гипотезу о фрагментарности и нестабильности межличностных связей у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Обобщая данные по статусным категориям, можно заключить, что дети с высоким социометрическим статусом отличаются выраженной инициативностью, коммуникативной активностью и устойчивыми социальными навыками. В то же время дети с низким статусом демонстрируют эмоциональную нестабильность, склонность к замкнутости и трудности в установлении взаимопонимания со сверстниками. Это свидетельствует о структурной неоднородности микросоциальной среды и указывает на необходимость психологической и педагогической поддержки в процессе социализации.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что дети с нарушениями речевого развития характеризуются целым рядом специфических трудностей в сфере межличностных отношений, включая низкий уровень привязанности к коллективу, эмоциональную отчуждённость, склонность к конфликтности и избеганию. Эти особенности следует рассматривать как следствие ограниченных возможностей в области речевого взаимодействия и недостаточной сформированности коммуникативной компетентности.

В следующей главе будет представлена разработанная и апробированная программа психолого-педагогической коррекции, направленная на гармонизацию межличностных отношений у детей с речевыми нарушениями.

### **Выводы по второй главе:**

1. Эмпирической базой для реализации констатирующего этапа исследования выступило муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Сказкоград» – Детский сад № 248 города Красноярск. В экспериментальной выборке приняли участие 40 воспитанников, равномерно распределённых по двум дошкольным группам: «Ромашки» (возраст 5–6 лет) и

«Васильки» (возраст 6–7 лет). В исследовании было соблюдено гендерное равновесие: в каждой возрастной подгруппе участвовали по 10 мальчиков и 10 девочек, что позволило обеспечить репрезентативность и однородность выборки по основным социально-демографическим критериям.

2. С целью выявления специфики межличностных отношений у детей с речевыми нарушениями был использован диагностический комплекс, включающий три валидные и надёжные методики, адаптированные к возрастным и психофизическим особенностям дошкольников:

- проективную методику «Исследование сферы межличностных отношений ребёнка» (Р. Жиль, И.Н. Гильяшева, Н.Д. Игнатьева, 1976);
- шкалу анкетной оценки «Анкета для оценки привлекательности коллектива» (К.Э. Сигор, 1985);
- модифицированный социометрический тест «Поздравь товарища» (Я.Л. Коломинский, 1984).

3. По результатам методики Р. Жили было установлено, что основным объектом социальной значимости в обоих возрастных сегментах являются близкие родственники: 47% испытуемых из группы «Ромашки» и 50% из группы «Васильки» указали в качестве наиболее значимых для себя лиц братьев или сестёр. Упоминание друзей встречалось у меньшего числа детей (24% и 20% соответственно), что свидетельствует о начальном этапе формирования устойчивых дружеских связей.

4. При анализе отношения к коллективу в целом отмечено: положительное восприятие группового окружения наблюдалось у 19% детей младшей группы и 16% – старшей. При этом предпочтение в выборе партнёра по совместной деятельности (например, сосед по парте) выразили 22% респондентов из группы «Ромашки» и 25% – из группы «Васильки», что может свидетельствовать о потребности в эмоционально значимом контакте и стремлении к устойчивым межличностным связям.

5. Полученные данные также указывают на низкий уровень выраженности любознательности, характерной для испытуемых с нарушениями

речи, в сочетании с отчётливой тенденцией к социальной изоляции и уходу от межличностного взаимодействия. Это свидетельствует о сниженной внутренней мотивации к познанию и ограниченном интересе к социальному взаимодействию.

6. В соответствии с результатами анкетирования по методике К.Э. Сишора уровень восприятия коллектива в обеих группах оказался неравномерным. Позитивное отношение к группе продемонстрировали лишь 5% детей младшего возраста и 10% старшего. Удовлетворительная адаптация к условиям коллективной жизни была отмечена у 20% респондентов в каждой группе. При этом 60% испытуемых охарактеризовали своё отношение к коллективу как нейтральное, что может быть показателем эмоциональной отстранённости и недостаточной включённости. Негативное восприятие коллектива и выраженное недовольство своим социальным положением зафиксировано у 15% детей из группы «Ромашки» и 10% – из группы «Васильки» (см. Таблица 1, Рисунок 2).

7. Применение социометрической методики «Поздравь товарища» позволило уточнить статусные позиции детей в микросоциальной среде. В группе «Ромашки» к категории «звёзд» были отнесены 15% детей, к категории «непринятых» – 10%. Аналогичные показатели в группе «Васильки» составили 20% и 15% соответственно. Данные результаты в целом коррелируют с анкетными оценками и подтверждают наличие как позитивных, так и дезадаптивных форм групповой интеграции (см. Таблица 2).

8. Взаимоотношения между сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями характеризуются рядом устойчивых специфических признаков. Наиболее выраженными из них являются:

- негативное отношение к коллективу и затруднённая интеграция в группу сверстников;
- повышенная склонность к конфликтным взаимодействиям и аффективным реакциям;
- выраженное стремление к уединению и избеганию коллективной деятельности.

Указанные особенности в значительной мере детерминированы ограниченностью

речевого и коммуникативного репертуара, а также недостаточной сформированностью механизмов межличностной регуляции.

На основании анализа полученных данных можно утверждать, что речевые нарушения оказывают существенное влияние на качество межличностных взаимодействий у старших дошкольников, снижая уровень их социальной адаптации и усложняя процессы эмоционально-личностной интеграции в детский коллектив. В следующей главе будет представлена авторская программа коррекционного сопровождения, направленная на развитие навыков эффективного взаимодействия и гармонизацию межличностных отношений у данной категории детей.

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

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

Формирование системы межличностных взаимодействий у детей старшего дошкольного возраста представляет собой чрезвычайно значимый психолого-педагогический процесс, непосредственно сопряжённый с общим вектором личностного становления и социальной адаптации ребёнка. Учитывая возрастающие требования общества к социальным компетенциям личности, вопросы развития коммуникативной сферы у дошкольников приобретают особую актуальность. Функционирование и эволюция межличностных связей на данном возрастном этапе не только влияют на успешность образовательной деятельности и степень социализированности ребёнка, но и закладывают фундамент будущей способности к построению продуктивных социальных взаимодействий.

Современные реалии диктуют необходимость учитывать динамические изменения социального контекста, влияющего на детское развитие, включая внедрение инновационных технологий, медиасреды и трансформацию межпоколенческих коммуникационных практик. В этой связи педагогическая практика нуждается в систематическом пересмотре методических концептов, способных учитывать новые вызовы и эффективно интегрироваться в образовательное пространство. Методологический инструментарий, применяемый специалистами, должен быть адаптирован к новым реалиям, включая как диагностические подходы, так и формы коррекционно-развивающей работы с детьми в условиях детского сада.

Формирование позитивных форм социального взаимодействия в старшем дошкольном возрасте носит комплексный характер и предполагает активное участие всех субъектов образовательного процесса. Имея в виду, что ни один из элементов системы не существует изолированно, необходимо подчеркнуть

важность взаимодействия ребёнка с окружающей взрослой средой и сверстниками. Только в условиях партнёрского сотрудничества между педагогами, родителями и детьми становится возможным создание благоприятной развивающей среды, способствующей формированию социально приемлемых моделей поведения. Такая деятельность требует не только учёта возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников, но и соответствия базовым нравственным ценностям, что придаёт ей гуманистическую направленность и общественную значимость [6, с. 85].

Отсутствие целенаправленного руководства детской деятельностью, равно как и игнорирование научно обоснованных педагогических методик, снижает воспитательный эффект совместной активности. Смысловое наполнение деятельности, её организация, цели и способы реализации должны формироваться с учётом психофизиологических характеристик детей и уровня развития микроколлектива. Только при таком подходе создаётся почва для формирования устойчивых социальных установок. Особенно важно, чтобы ребёнок не просто участвовал в совместной деятельности, но и осознавал её цели, что стимулирует его внутреннюю мотивацию и формирует личностную включённость.

В соответствии с подходом Н.К. Крупской (1993), эффективность воспитательной работы напрямую зависит от степени вовлечённости детей в деятельность, предполагающую коллективный опыт, развивающую стремление к совместным усилиям [9, с. 131].

На практике это означает необходимость продуманного проектирования образовательного процесса, включающего такие виды деятельности, которые способствуют формированию чувства сопричастности, ответственности и солидарности. Именно в многообразии совместных форм активности закладывается потенциал коллективного развития.

Основополагающими видами деятельности, способствующими становлению коллективных ориентаций у воспитанников, выступают: деятельность познавательная и учебная, сфера социальной активности, эстетико-художественная практика, труд, занятия физической культурой, а также туристические и игровые

формы. Каждое из этих направлений обладает специфическим воспитательным ресурсом, а потому требует дифференцированного подхода при планировании и реализации в контексте образовательного процесса.

Особое значение приобретает этап поступления ребёнка в дошкольное образовательное учреждение. Этот период знаменует собой включение в новый социокультурный контекст, который постепенно становится центральным элементом повседневной жизни ребёнка. Именно в рамках групповых форм взаимодействия у детей формируется первичное осознание важности общественного признания успехов и сопереживания в случае неудач. С первых дней пребывания в детском коллективе ребёнок сталкивается с необходимостью учитывать мнение окружающих и регулировать собственное поведение в зависимости от реакций других.

Игровая и учебная деятельность требуют особого внимания со стороны воспитателя. Их структура и содержание должны быть организованы таким образом, чтобы стимулировать у детей ощущение принадлежности к целостному коллективу. Умело организованная совместная работа активизирует процессы самоидентификации и способствует становлению чувства коллективной ответственности. Сегодня всё шире применяются фронтальные и групповые формы взаимодействия, в рамках которых реализуются модели познавательной активности, предполагающие взаимное наблюдение, дискуссионное обсуждение, сотрудничество в малых группах. Воспитатель в такой ситуации выступает координатором, определяющим общую цель и обеспечивающим согласованность действий. [1, с. 208]

Организация командной деятельности даёт возможность каждому ребёнку проявить инициативу и осознать собственную значимость в общем деле. Индивидуальные знания и умения становятся вкладом в достижение коллективного результата, что не только укрепляет микроклимат в группе, но и усиливает мотивацию к взаимодействию. Такая практика формирует чувство сопричастности и коллективной идентичности, что, в свою очередь, способствует

формированию устойчивых межличностных связей и эмоциональной стабильности.

Трудовая деятельность, особенно в старшем дошкольном возрасте, обладает выраженным интегративным эффектом. Она оказывает воздействие не только на структуру организации жизни детского коллектива, но и на ценностные ориентации его участников. При этом особое значение имеют формы трудовой деятельности, предполагающие кооперацию и распределение обязанностей. Эффективность такой работы требует чёткого определения функций участников, выработки механизмов взаимодействия и согласованных норм поведения. Примеры практической деятельности, такие как выращивание растений, уход за животными, изготовление предметов для игры, становятся не только средством формирования навыков, но и площадкой для проявления креативности и самореализации. [6, с. 190]

Многочисленные наблюдения передовых педагогов подтверждают: участие в трудовой деятельности способствует как развитию чувства ответственности, так и повышению самооценки ребёнка. В процессе совместного труда формируются навыки конструктивного общения, возникает чувство удовлетворения от результата, коллективные достижения переживаются как личные успехи. Это создаёт позитивный эмоциональный фон, способствующий сплочению группы и закреплению продуктивных моделей взаимодействия [1, с. 205].

Существенным элементом развития детского коллектива выступают традиции, выступающие формой трансляции культурных норм и социальных ценностей. Как подчёркивал А.С. Макаренко (2013), именно «общие традиции» являются мощным фактором консолидации коллектива. Они формируют у детей чувство сопричастности, преемственности, приверженности идеалам группы. Подобные практики, начиная от совместной посадки деревьев до соблюдения ритуалов начала мероприятия, выполняют функцию символической поддержки единства коллектива и обеспечивают устойчивость его структуры [16, с. 93; 17, с. 367].

По мнению В.А. Бухвалова (1996), традиции образовательного коллектива могут быть классифицированы по содержательным основаниям: в качестве познавательных, спортивных, праздничных, трудовых, организационных и эстетических [3, с. 122]. Познавательные традиции формируют культуру совместного поиска, кооперации в образовательной деятельности. Праздничные – создают атмосферу торжественности и социальной сопричастности. Организационные – структурируют повседневную деятельность. Эстетические – способствуют формированию вкуса и эмоциональной восприимчивости. Таким образом, каждая категория традиций выполняет определённую воспитательную функцию и способствует формированию у детей устойчивых моделей поведения.

Различие между так называемыми большими и малыми традициями заключается не в значимости, а в масштабе и уровне организации. Первые направлены на мобилизацию коллектива в рамках значимых событий, вторые – формируют ежедневную норму поведения. Малые традиции, будучи легко реализуемыми, позволяют ребёнку включаться в жизнь коллектива без особых усилий, постепенно формируя устойчивые привычки. Трансформация традиций со временем представляет собой показатель живого, динамичного коллектива, способного адаптироваться к изменяющимся условиям [11, с. 203].

Педагогическое наследие А.С. Макаренко (2013) подчёркивает необходимость использования системного подхода к формированию воспитательного коллектива. Он предлагал интегрировать различные педагогические методы в единую методологическую систему, обеспечивающую согласованное развитие личности ребёнка [12, с. 365]. Эта идея остаётся актуальной и в современных условиях, особенно в контексте психолого-педагогической коррекции, направленной на развитие межличностной сферы.

Среди современных методов коррекционно-развивающего воздействия выделяются тренинговые формы работы, обладающие высоким потенциалом в плане формирования социально-коммуникативных компетенций. Тренинг, как активная форма обучения, ориентированная на практическое усвоение навыков и моделей поведения, особенно эффективен в дошкольной среде. Разработка

тренинговых программ требует учёта возрастных и психологических характеристик участников, их коммуникативных затруднений и эмоционального фона.

Наиболее значимыми в данном контексте являются коммуникативные и игровые тренинги. Первый тип направлен на оптимизацию процессов общения, выстраивание образа «Я», развитие эмпатии и способности к сотрудничеству [16]. Целью таких тренингов выступает достижение взаимопонимания и формирование гармоничных межличностных связей. Игровые тренинги, в свою очередь, используют ресурсы игровой деятельности как основного вида активности дошкольника. Они способствуют эмоциональной разрядке, преодолению тревожности и агрессии, формированию позитивной самооценки и самосознания [21].

Как подчёркивает О.П. Антонова (2016), игровые тренинги позволяют ребёнку не только получить опыт взаимодействия, но и наблюдая за поведением других, перенимать успешные стратегии и применять их в своей практике. Именно в этой форме ребёнок начинает осознавать ценность общения, учится устанавливать границы, решать конфликты и принимать ответственность за качество собственных отношений [3]. Всё это в совокупности делает игровую и тренинговую деятельность незаменимым инструментом развития межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте.

Актуальность совершенствования межличностных связей у детей старшего дошкольного возраста определяет необходимость тщательной проработки педагогических подходов, ориентированных на комплексное развитие коммуникативных, эмоциональных и регулятивных компетенций. Как подчёркивает А.А. Крылов (2019), эффективность игровой тренинговой практики напрямую зависит от чёткого соответствия целей конкретным задачам, стоящим перед педагогом в процессе развития социальной сферы ребёнка. Исходя из этого, при выборе содержания и методик игрового тренинга важно отталкиваться от целевого вектора, структурированного в образовательные и воспитательные компоненты.

К задачам обучающего характера следует отнести формирование у ребёнка способности воспринимать и интерпретировать речевые сигналы окружающих, в особенности – ровесников и педагогов. Необходимость развития умения внимательно и осмысленно слушать обусловлена тем, что именно через слуховое восприятие происходит первичное закрепление социальных норм и моделей поведения. Осознание вербальных сообщений и соответствующая реакция на них – это база, на которой строится эффективная коммуникативная деятельность. Умение концентрироваться на услышанном, корректно реагировать на просьбы и замечания способствует формированию устойчивых навыков саморегуляции в группе.

Не менее значимым направлением является развитие у детей рефлексивной способности анализировать как собственное поведение, так и действия окружающих. Через демонстрацию конструктивных моделей поведения, в том числе с помощью игровых ситуаций, педагог формирует у ребёнка базовые социальные представления о желательном и недопустимом. Этот элемент способствует формированию у детей не только поверхностного понимания норм, но и внутреннего принятия моральных оснований группового взаимодействия. Поощрение наблюдательности, вовлечённости и осмысления поступков других детей позволяет воспитывать чувство социальной сопричастности и развивает моральную зрелость, необходимую для адаптации в социуме.

Особое внимание уделяется развитию невербальных форм общения. На дошкольной стадии мимика, жесты, интонация, тембр и ритм речи обладают значительно большей экспрессивной силой, чем вербальное содержание. Это обусловлено тем, что в раннем возрасте именно визуальные и слуховые признаки являются основными каналами переработки информации. Следовательно, использование элементов имитации и выразительности должно быть частью системной тренинговой работы, направленной на развитие выразительности ребёнка как коммуникативной личности.

Педагогическая практика требует особого подхода к организации речевого взаимодействия. Голосовая коммуникация должна осуществляться в эмоционально

сдержанном ключе. Исключается использование повышенного тона или методов воздействия, основанных на принуждении или крике. Такой подход подрывает не только доверие между воспитателем и ребёнком, но и негативно сказывается на формировании саморегулятивных механизмов. С первых дней необходимо создать условия для восприятия речевых сигналов в спокойной, доброжелательной атмосфере, обеспечив чёткую и доступную регламентацию поведения, не перегруженную излишним количеством правил. Эти нормы, как показывает практика, должны быть понятны каждому ребёнку, воспроизводимы и поддерживаемы всеми участниками образовательного процесса.

В числе приоритетных задач – развитие навыка делиться своими переживаниями и личным опытом. Эта способность является неотъемлемой частью социализации, формирующей у ребёнка уверенность в себе, открытость к диалогу и доверие к группе. Использование парных и малых групповых форм работы способствует созданию условий, в которых ребёнок получает возможность быть услышанным и научиться слушать других. Это особенно важно в эпоху индивидуализации, где сохранение ценности коллективного общения требует особого педагогического усилия.

Что касается задач воспитательного характера, здесь приоритетным является развитие эмоционального интеллекта, включая способность к осознанию и выражению собственных чувств. Дети, вовлечённые в совместную деятельность, осваивают элементы эмпатии, учатся распознавать эмоциональное состояние других, сопереживать и оказывать поддержку. Поддержка вербального и невербального самовыражения через социально приемлемые формы (движение, речь, творчество) даёт ребёнку инструменты для гармоничного включения в коллектив.

Ключевым педагогическим ориентиром становится формирование готовности к сотрудничеству, открытости к новым контактам и поиску конструктивных решений в ситуации конфликта. Эти качества способствуют формированию зрелой социальной позиции, базирующейся на умении учитывать интересы группы, уступать, договариваться. Особое значение имеет развитие

эмпатии как способности воспринимать эмоции других людей, откликаться на них и помогать. Этот вектор педагогического воздействия особенно актуален в условиях информационной нестабильности и социокультурных трансформаций, оказывающих влияние на детей через медийные и сетевые каналы.

Формирование гуманных установок, в частности заботливости, сострадания и эмоциональной отзывчивости, позволяет выработать у ребёнка устойчивость к негативным влияниям извне и способствует формированию моральной устойчивости. Творческое самовыражение, в свою очередь, является мощным ресурсом в развитии полноценной личности. Через творчество ребёнок не только осознаёт своё эмоциональное состояние, но и обретает средства его регуляции. Педагог обязан учитывать индивидуальные склонности и предпочтения ребёнка, создавая условия для раскрытия его потенциала. В этой связи творчество следует рассматривать не как факультативную сферу, а как необходимый канал построения доверительных отношений с миром. Это также путь к формированию нравственных оснований поведения, внутренней моральной устойчивости и коллективного сознания «мы» [14].

Особое место в системе формирования межличностных отношений отводится обучению механизмам эмоциональной саморегуляции, поскольку способность управлять собственными эмоциональными реакциями и переживаниями составляет фундамент устойчивых и гармоничных социальных связей. Под эмоциональной саморегуляцией подразумевается система психологических стратегий, направленных на контроль эмоционального возбуждения, предотвращение негативных всплесков и развитие умения адаптироваться к внешним и внутренним изменениям среды. Как показывает анализ работ К. Изарда (2018), основными средствами эмоциональной регуляции выступают: эмоциональный контроль через актуализацию альтернативной эмоции, когнитивная обработка ситуации и двигательные формы разрядки.

Выделяются три фазы эмоциональной адаптации: первичная эмоциональная активизация, включающая «заражение» темой общения; стадия эмоционального соотнесения – идентификация себя с другими и проигрывание возможных

сценариев поведения; и наконец, адаптивная подстройка к реальной ситуации межличностного взаимодействия. Каждая из стадий требует специфических педагогических условий, включая создание безопасной среды, поддержку со стороны взрослого и организацию пространств, где допустимо выражение эмоций в приемлемой форме.

Высокий развивающий потенциал проявляют ролевые игры, выступающие как инструмент моделирования и актуализации социальных ролей. В таких играх дети осваивают формы поведения, адекватные различным социальным позициям и ситуациям. В процессе ролевого взаимодействия ребёнок не только репетирует потенциальные модели поведения, но и учится анализировать эмоциональные и поведенческие реакции других участников. Это формирует основу для роста самостоятельности и социализированности. Ролевая игра, будучи близкой к природной детской активности, позволяет закрепить элементы дружелюбия, взаимопомощи, инициативности, а также развивает способность к разрешению микроконфликтов в группе [3; 29].

Важно, чтобы педагог учитывал возрастные и индивидуальные особенности детей при организации таких игр. Для старших дошкольников необходимо создавать условия для освоения командных ролей, формирования умения делиться, координировать усилия и проявлять радость за успехи других. Развитие доброжелательного отношения к сверстникам требует систематической работы и поддержки со стороны взрослых [17, с. 128].

Эффективным методом психолого-педагогического воздействия признана групповая дискуссия. Это метод, основанный на устной коммуникации в группе, направленный на осознание и разрешение актуальных межличностных или личных проблем. В зависимости от характера обсуждения различают тематические, биографические и интерактивные дискуссии. Последние нацелены на анализ возникающих в группе взаимодействий, их особенностей и скрытых проблем, что делает метод особенно полезным в контексте коррекции детско-взрослых отношений и развития навыков группового анализа.

Проведение дискуссий требует особого педагогического такта, умения направлять диалог, не подавляя его естественную динамику. Эффективность метода обеспечивается за счёт обратной связи, возникающей в процессе обсуждения. Тематические дискуссии актуализируют коллективные переживания, тогда как биографические позволяют глубже понять внутренний мир ребёнка.

Арт-терапия, как форма терапевтической педагогики, занимает особое место в практике формирования социальных навыков. Включающая множество направлений – от изотерапии и драматерапии до танцевально-двигательной терапии и куклотерапии – она позволяет воздействовать на личность ребёнка в обход сопротивлений, свойственных прямым методам коррекции. Работа с цветом, пластикой, музыкальными импульсами и сюжетами стимулирует внутренние механизмы саморегуляции и личностного роста. Как отмечает В.С. Мухина (2006), «рисунок – это не искусство ребёнка, а язык». Это утверждение отражает суть арт-терапевтического подхода, где основным становится не результат, а процесс – спонтанный, эмоционально насыщенный, соответствующий внутренним переживаниям личности.

Принцип добровольности, выбор темпа, материалов и форм выражения – это не просто организационные условия, а элемент этики взаимодействия с ребёнком. Арт-терапия обладает диагностическим потенциалом, позволяя педагогу или психологу считывать скрытые эмоциональные состояния и внутренние конфликты, не прибегая к вербальному анализу. Эффект арт-терапии заключается в снижении уровня тревожности, росте самооценки, улучшении отношений с окружающими, в первую очередь – со сверстниками и родителями.

В совокупности вышеперечисленные методики и формы педагогического взаимодействия позволяют строить многоуровневую систему формирования и коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста. Акцент на разнообразии видов деятельности, включая образовательные, эстетические, трудовые, игровые и коммуникативные, способствует накоплению коллективного опыта и формированию позитивной идентичности. Это формирует

необходимую базу для последующей адаптации в школьной среде и социуме в целом.

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

Разработка и внедрение эффективной модели психолого-педагогической коррекции межличностных отношений среди детей старшего дошкольного возраста, имеющих речевые отклонения, опирается на богатое теоретическое и эмпирическое наследие отечественной психологии. В рамках настоящей работы за основу концептуального подхода были приняты методологические принципы, представленные в трудах ведущих исследователей в области детской психологии и коррекционной педагогики, включая И.С. Кривовяз (2013), Е.Г. Федосееву (2010), Т.Н. Волковскую (2001) и Г.Х. Юсупова (2013). Эти авторы уделяют пристальное внимание специфике психической деятельности детей с ограничениями речевого развития, раскрывая как психолого-эмоциональные, так и поведенческие механизмы, участвующие в формировании устойчивых межличностных связей.

При конструировании комплексной системы коррекционной работы в дошкольной образовательной организации необходимо строго опираться на действующее законодательство и нормативную базу. В качестве методологического основания рассматривались ключевые правовые акты, регламентирующие сферу дошкольного и инклюзивного образования: Конституция Российской Федерации (редакция с учётом поправок от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ и № 7-ФКЗ); Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении ФГОС дошкольного образования»; актуальные редакции ФГОС начального общего образования, включая положения, утверждённые Приказом Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1598 в отношении обучающихся с ОВЗ; письмо Министерства образования и науки РФ от 07.06.2013 г. № ИР-535/07, касающееся особенностей организации коррекционного и инклюзивного

образования; программа «Столичное образование» (2012–2016 гг.); СанПиН 2.4.1.3049–13 (ред. 2014 г.); а также локальные акты, включая Устав образовательной организации.

Реализация системы психологической коррекции межличностных отношений у дошкольников с нарушениями речевого развития предполагает поэтапный подход, направленный на постепенное, но целенаправленное формирование и закрепление позитивных коммуникативных стратегий. На первом, установочном этапе, создаётся пространство безопасного социального взаимодействия, в котором дети могут постепенно выстраивать эмоционально окрашенные связи, переживая чувство защищённости и включённости в группу. Основной задачей этого этапа является формирование эмоционального фона, благоприятного для доверительного взаимодействия, снижения тревожности и повышения социальной открытости.

На втором, восстановительно-коррекционном этапе, осуществляется комплексное воздействие, охватывающее когнитивную, аффективную и поведенческую сферы. На когнитивном уровне формируются базовые представления о себе и других как субъектах межличностного взаимодействия, развиваются способности к самопониманию и оценке собственных поступков. На эмоциональном уровне приоритет отдается освоению механизмов саморегуляции, включая развитие способности к эмоциональной отстранённости, осознанному контролю импульсивных реакций, формированию позитивной Я-концепции. На поведенческом уровне осуществляется формирование альтернативных коммуникативных паттернов, направленных на замещение деструктивных реакций адаптивными моделями поведения.

Третий, стабилизирующий этап, имеет целью закрепление достижений, полученных на предыдущих стадиях. Особое внимание уделяется формированию у детей устойчивого самоощущения собственной ценности, развитию уверенности в себе и способности проявлять эмпатию по отношению к сверстникам. Это достигается посредством реализации комплекса упражнений, стимулирующих

социальное взаимодействие, поддержку и признание значимости каждого участника группы.

К числу приоритетных направлений работы по формированию межличностных контактов у детей с выраженными речевыми затруднениями относятся: развитие умений вступать в кооперативно-соревновательные отношения со сверстниками; организация ситуативных форм общения с взрослыми в разных ролевых позициях; формирование произвольного поведения и освоение стратегий саморегуляции.

Первое направление реализуется посредством ролевых и драматургических игр, включающих инсценировки по мотивам классических сказок. При подготовке к занятиям учитываются речевые возможности детей: подбираются доступные языковые конструкции, инструктивный материал оформляется в максимально упрощённой форме, при этом сохраняется стимул к творческой инициативе. Важна организация предварительного обсуждения сюжетов с целью актуализации личностного смысла, а также последующего анализа поведенческих паттернов героев.

Второе направление требует разработки игровых сценариев, моделирующих типичные конфликтные ситуации «ребёнок–ребёнок» и «ребёнок–взрослый». Важным методическим приёмом здесь является участие взрослого в роли условного лидера, демонстрирующего конструктивные способы разрешения противоречий. Завершается игра обсуждением мотивов поведения героев, рефлексией восприятия происходящего и поиском альтернативных решений.

Третье направление включает в себя формирование навыков саморегуляции через техники рекреационного аутотренинга. Здесь эффективно использование элементов биологической обратной связи, упражнений на самонаблюдение и самоподдержку. Специально разработанные упражнения направлены на формирование представлений о связи между внутренним состоянием и внешним поведением.

Комплекс методов, задействуемых в рамках данной системы, включает как традиционные формы педагогического взаимодействия, так и специализированные

психокоррекционные технологии. В частности, активно применяются: развивающие игры и драматизации; подражательные и творческие упражнения; этюды, инсценировки, импровизационные задания; наблюдение за реальными или художественно воспроизведёнными ситуациями; тематические экскурсии и прогулки; анализ визуальных образов (фотографии, рисунки); моделирование и проигрывание социальных ситуаций; продуктивные виды деятельности – рисование, лепка; чтение художественной литературы и составление собственных рассказов; беседы, мини-конкурсы и командные соревнования.

Ключевые принципы, на которых базируется концепция психологической коррекции, включают: приоритет интересов ребёнка как субъекта образования; системность, обеспечивающую взаимосвязь целей, содержания, методов и форм воздействия; непрерывность, предполагающую последовательное развитие ребёнка в течение всего периода его пребывания в дошкольной организации; вариативность – возможность выбора стратегии коррекции в зависимости от индивидуальных особенностей; комплексность, то есть участие в реализации программы специалистов разных профилей (логопеда, психолога, дефектолога, воспитателя).

Реализация данной модели должна сопровождаться адекватной материально-пространственной организацией. Важным условием является создание трансформируемого пространства, допускающего свободное перемещение и экспрессивное поведение. Используемые материалы включают стандартный набор творческих и игровых принадлежностей: бумага, краски, кисти, ножницы, фломастеры, пластилин, игрушки, аудиовизуальное оборудование. Помещение должно быть достаточно просторным, светлым, не перегруженным отвлекающими стимулами.

Содержание программы адаптируется с учётом возрастных и индивидуально-типологических характеристик воспитанников. Возрастной диапазон – от 6 до 8 лет; форма организации – групповая и индивидуальная; частота занятий – два раза в неделю; продолжительность одного занятия – 30 минут. Характер освоения программы – коррекционно-развивающий с практической направленностью.

Ожидаемые результаты реализации коррекционной программы касаются как когнитивной, так и личностной и поведенческой сфер развития ребёнка. К ним относятся: становление устойчивых форм саморегуляции; развитие коммуникативных компетенций и способности к совместной деятельности; формирование образа «Я» в системе социальных координат; развитие мотивации и эмоциональной устойчивости; снижение количества затруднений при освоении ООП; формирование навыков социального взаимодействия, уверенного поведения, самоподдержки, конструктивного разрешения конфликтов, а также реалистичной самооценки.

Таким образом, предложенная система психологической коррекции не только ориентирована на устранение речевых барьеров, препятствующих эффективному межличностному взаимодействию, но и направлена на формирование у ребёнка интегральной модели социальной идентичности, в которой гармонично сочетаются индивидуальные качества и способности к кооперации, что, в конечном итоге, способствует успешной адаптации в образовательной среде и формированию основы для полноценной социальной зрелости.

Содержание психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями представлено в таблице 3:

**Таблица 3. Содержание психологической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

| №                                                                                                  | Тема                                                | Применяемые игры, упражнения, психотехники                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Знакомство. Адаптация к условиям школьной среды. Диагностика уровня межличностных отношений</b> |                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 1.                                                                                                 | Изучение актуального уровня межличностных отношений | «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сишор (1985)<br><br>«Поздравь товарища» Я.Л. Коломинский (1984)<br><br>Исследование сферы межличностных отношений ребенка Р. Жилы(1959), в адаптации И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатьевой (1972) |

| <b>Коррекция и развитие эмоционально–волевой сферы и компонентов личности.</b><br><b>Формирование коммуникативной компетентности</b> |                                                                                                    |                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.                                                                                                                                   | Знакомство. Обучение релаксации. Создание предпосылок для более свободного выражения своих чувств. | Знакомство.<br>Учимся расслабляться.<br>«Глаза в глаза».                                                                                                                |
| 3.                                                                                                                                   | Осознание себя. Внимание к поведению другого. Умение вести разговор.                               | Части моего «Я».<br>Игра–тренинг «Таможня».<br>Умение вести разговор.                                                                                                   |
| 4.                                                                                                                                   | Умение слушать. Люди, значимые для меня. Работа с чувствами.                                       | «Слушаем молча».<br>Значимые люди.<br>Список чувств.                                                                                                                    |
| 5.                                                                                                                                   | Типичные проблемы.<br>Игровой тренинг.                                                             | «Мои проблемы».<br>Ассоциации.                                                                                                                                          |
| 6.                                                                                                                                   | Необычный опыт общения. Осознание своих идеалов и различных черт.                                  | «Спина к спине».<br>Мои идеалы.<br>«Монстр».                                                                                                                            |
| 7.                                                                                                                                   | Осознание проблем в отношениях с людьми.                                                           | «Мои проблемы».<br>Свое пространство.<br>Игра «Крокодил»                                                                                                                |
| 8.                                                                                                                                   | Осознание мотивов межличностных отношений.<br>Выражение чувств.                                    | Мотивы наших поступков.<br>«Чувства без слов».                                                                                                                          |
| 9.                                                                                                                                   | Чем мы обязаны другим.<br>Чувство благодарности.                                                   | Особые дары.<br>«Благодарность без слов».<br>«Волшебный магазин».                                                                                                       |
| 10.                                                                                                                                  | Мотивы наших поступков.<br>Обратная связь.                                                         | Мотивы наших поступков.<br>Горячее место.<br>Медитация.                                                                                                                 |
| 11.                                                                                                                                  | Есть контакт                                                                                       | «Приветствие»<br>«Перевоплощения»<br>«Интервью в парах»<br><b>«Мы с тобой похожи тем, что...»</b><br>« Групповой портрет»<br>«Я и мой сосед»                            |
| 12.                                                                                                                                  | Эмпатия, доброжелательное отношение друг к другу.                                                  | «Здравствуйте»<br>«Мне нравится, что ты...»<br>«Друг – это...»<br>«Угадай эмоцию друга»<br>«Цветок дружбы»<br>«Я рад, что у меня есть такой друг как ты, потому что...» |
| 13.                                                                                                                                  | Чувственное восприятие.<br>Управляю эмоциями.                                                      | «Приветствие»<br>«Упражнение с мячом»<br>«Этюды»<br>«Групповой рисунок по кругу»<br>«Безопасное место»                                                                  |
| 14.                                                                                                                                  | Вербальные и невербальные средства общения.                                                        | «Солнце светит для тех, кто»<br>«Построимся»<br>«Тарелка с водой»                                                                                                       |

|     |                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     |                                                            | «Проективный рисунок»<br>«Аплодисменты»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 15. | Невербальное/вербальное взаимодействие.<br>Взаимопонимание | «Хрюкните те, кто...»<br>«Иголочка и ниточка»<br>«Счёт до десяти»<br>«Зеркало»<br>«Рисунок на спине»<br>«Автобус»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 16. | Сплочение, повышение взаимного доверия участников          | «Объятие»<br>«Атомы и молекулы»<br>«Путанка»<br>«Поезд»<br>«Блюдо»<br>«Путешествие на облаке»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 17. | Сотрудничество в группе.                                   | «Необычный привет»<br>«Распускающийся бутон»<br>«Конфета в бутылке»<br>«Картонные башни»<br>«Мы»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 18. | Секреты общения. Внимание к окружающим людям.              | Беседа об этикете, правилах поведения.<br>Упражнения:<br>«Опиши партнера»,<br>«Маленький художник»,<br>«Тропинка»,<br>«Белые медведи».                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 19. | Секреты общения. Умение слушать.                           | Беседы о слагаемых общения, коммуникативной культуре, правилах вежливости.<br>Упражнения:<br>«Вежливые слова»,<br>«Волшебные картинки»,<br>«Встречи»,<br>«Если б я был волшебником»,<br>«Интонация»,<br>«Испорченный телефон»,<br>«Магазин вежливых слов»,<br>«Маленький художник»,<br>«Назови по имени»,<br>«Прикосновение»,<br>«Слушаем тишину»,<br>«Сочиняем сказку»,<br>«Ссора»,<br>«Царевна Несмеяна».<br>Художественные произведения: Дж. Родари «Розовое слово», «Привет», В. Осеева «Хороший поступок». |
| 20. | Секреты общения. Правила вежливости.                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 21. | Секреты общения. Вежливое отношение к людям                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 22. | Секреты общения. Взаимоуважение                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 23. | Секреты общения. Умение понимать состояние другого         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                    |                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 24.                                | Секреты общения. Умение учитывать позицию другого.                                                    | Беседа о причинах конфликтов, агрессии.<br>Упражнения:<br>«Ссора»,<br>«Встреча»,<br>«Жмурки»,<br>«Ключ»,<br>«Найди ведущего»,<br>«На узкой тропинке».                                                                                                           |
| 25.                                | Секреты общения. Умение задавать вопросы вежливого обращения.                                         | Беседа о правилах «Хорошего слушания».<br>Упражнения:<br>«Иностранец»,<br>«На улице»,<br>««Да» и «Нет» не говорите».                                                                                                                                            |
| 26.                                | Секреты общения. Что такое дружба?                                                                    | Беседа об уважении и принятии другого.<br>Упражнения:<br>«Экспресс–социометрия»,<br>«Ценные качества»,<br>«Игра в другого человека»,<br>«Пожелания».                                                                                                            |
| 27.                                | Негативное и позитивное мнение о себе.<br>Положительные знаки внимания                                | <b>«Пожалуйста»</b><br>«Комплименты»<br>«Ты мне нравишься»<br>«Листок за спиной»<br>«Ладони»                                                                                                                                                                    |
| 28.                                | Подведение итогов.<br>Получение участниками и ведущим обратной связи от группы по результатам работы. | Упражнение Двойник.<br>Упражнение Телеграммы.<br>Упражнение Я реальный; идеальный; глазами других.<br>Упражнение «Прощание».                                                                                                                                    |
| <b>Диагностика уровня развития</b> |                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 29.                                | Изучение актуального уровня межличностных отношений                                                   | «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сишора (1985)<br><br>«Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984)<br><br>Исследование сферы межличностных отношений ребенка Р. Жилия(1959), в адаптации И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатьевой (1972) |

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

Организация занятий, направленных на реализацию психологической коррекции межличностных взаимодействий у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, предполагает их чёткое структурирование и реализацию в поэтапной форме. Педагог, обладающий необходимой компетентностью и методологической подготовкой, самостоятельно определяет

последовательность и содержание каждого этапа, соотносясь с индивидуально-типологическими характеристиками детей и целями коррекционной работы.

Первичная часть занятия носит подготовительно-адаптационный характер. Её основной задачей является формирование устойчивых позитивных эмоциональных связей внутри группы, а также создание условий психологической безопасности, необходимых для эффективного усвоения последующего коррекционного материала. В данном контексте приоритет отдается мероприятиям, способствующим сплочению коллектива, снижению тревожности первого контакта и выработке чувства принадлежности к группе.

Вторая, основная часть занятия имеет терапевтическую направленность. Здесь в фокусе внимания находится развитие навыков социального взаимодействия: ребёнок осваивает элементы как вербального, так и невербального общения, овладевает конструктивными стратегиями поведения в условиях межличностной неопределённости, обучается техникам эмоциональной саморегуляции. Особое значение на этом этапе приобретает формирование у ребёнка позитивной самооценки, адекватного представления о собственных способностях и возможностях, что, в свою очередь, влияет на общую коммуникативную активность и устойчивость к социальному стрессу.

Заключительная часть занятия выполняет функцию закрепления освоенных умений и навыков. Поведенческие модели, отработанные на предыдущих этапах, интегрируются в индивидуальный опыт ребёнка, приобретают устойчивый характер. Эффективность этого этапа обеспечивается за счёт включения рефлексивных упражнений, направленных на осмысление и внутреннюю переработку полученных знаний и впечатлений.

Следовательно, обеспечение поэтапности и системности психокоррекционной работы позволяет избежать фрагментарности воздействия и способствует предупреждению нарушений личностного и социального развития у детей с речевыми трудностями. Каждый элемент программы коррекции должен корреспондироваться с определённым компонентом коммуникативной деятельности, обеспечивая поступательное развитие ребёнка.

Реализация программы будет осуществляться в форме контролируемого педагогического эксперимента, включающего в себя диагностический, коррекционный и контрольный этапы. Участниками эксперимента станут дети старшего дошкольного возраста, имеющие подтверждённые речевые нарушения. Целью эксперимента является верификация эффективности предложенной программы и уточнение её психолого-педагогического потенциала в условиях реальной образовательной среды.

При этом необходимо учитывать, что развитие межличностных отношений ребёнка детского возраста протекает под влиянием двух базовых социальных институтов: образовательного учреждения и семьи. Их влияние дополняет друг друга, формируя в совокупности микросоциальную среду, в которой происходит социализация ребёнка. В связи с этим особую значимость приобретает взаимодействие с родителями и педагогами, которым адресованы специальные методические рекомендации.

Педагогам, осуществляющим образовательную и воспитательную деятельность с детьми, испытывающими затруднения в речевом развитии, необходимо обладать знанием особенностей межличностных процессов в группах с неоднородным составом. Важно учитывать феномен групповой иерархии, осознавая, что дети с речевыми трудностями нередко занимают в ней периферийные позиции. В этой связи педагогу следует проявлять равное уважение к каждому ребёнку, создавая для всех участников группы равные условия для участия в совместной деятельности.

Рекомендуется соблюдать следующие педагогические установки:

- выслушивать каждого ребёнка до конца, не прерывая его речи;
- избегать командного или повышенного тона;
- использовать речевые конструкции, обладающие поддерживающим и корректным содержанием;
- следить за культурой собственной речи, исключая слова-паразиты;
- активно использовать элементы невербальной поддержки: мягкий зрительный контакт, лёгкие прикосновения, мимические выражения принятия;

- проявлять эмоциональную чуткость к состоянию ребёнка и своевременно корректировать способы взаимодействия;
- в конфликтных ситуациях оценивать действия, а не личность ребёнка;
- сохранять последовательность в отношении и подчеркнутое уважение к индивидуальности каждого воспитанника.

Родителям, воспитывающим ребёнка с нарушением речевого развития, рекомендуется придерживаться следующих педагогически оправданных стратегий:

- демонстрировать безусловную поддержку и эмоциональное принятие независимо от поступков ребёнка;
- приветствовать ребёнка ежедневно с использованием тёплого, дружелюбного интонационного фона;
- избегать угроз, запретов и высказываний, не подкреплённых реальным намерением к действию;
- внимательно относиться к внутреннему миру ребёнка, своевременно обнаруживать и совместно обсуждать его переживания;
- не прибегать к сравнению ребёнка с другими детьми, не акцентировать внимание на его ограничениях;
- проявлять последовательность в словах и действиях, избегая двойных стандартов;
- признавать за ребёнком право на мнение и участие в принятии решений;
- использовать позитивные формулы самооценки: «Ты справился», «Я тобой горжусь», «У тебя получится»;
- поощрять самостоятельность и инициативность;
- формировать атмосферу уважения и доверия через эмоционально насыщенное общение;
- минимизировать использование фраз, порождающих устойчивые комплексы: «Ты опять...», «Я занята», «Сколько можно повторять...»;
- использовать вербальные и невербальные средства одобрения: кивки, жесты, утвердительные междометия;

- развивать у ребёнка навыки распознавания и адекватной интерпретации невербальных сигналов других людей;

- использовать игровые формы развития эмпатии и коммуникативной наблюдательности.

При взаимодействии с детьми важно осознавать и преодолевать ряд устойчивых коммуникативных барьеров, к числу которых относятся:

- барьер занятости (преобладание внешней деловой активности взрослого над эмоциональным контактом);

- барьер взрослости (неспособность к эмоциональному соотнесению с ребёнком);

- барьер воспитательных стереотипов;

- барьер дидактизма (преобладание поучающих речевых стратегий над диалогом).

Для активизации коммуникативных умений ребёнка родителям предлагается:

- стимулировать активное слушание;

- мягко и ненавязчиво напоминать о речевой этикете;

- создавать игровые контексты для межличностного общения: игра «Комплимент», «Жестовая беседа», «Эмоции по глазам»;

- формировать навык безречевого взаимодействия с помощью мимики и пантомимы;

- поощрять наблюдательность в отношении эмоциональных проявлений окружающих.

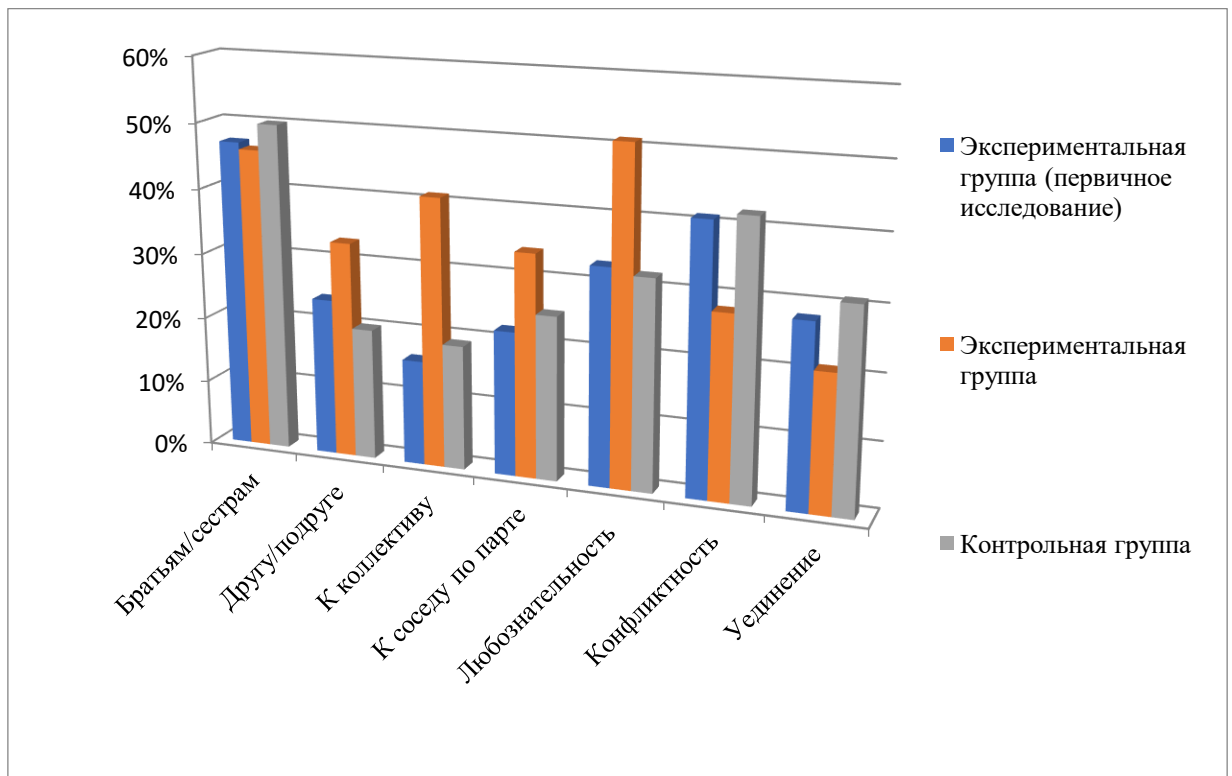
Вся система предложенных психокоррекционных мероприятий будет реализована в формате контролируемого эксперимента, проводимого на базе дошкольного образовательного учреждения с участием детей старшего дошкольного возраста, испытывающих устойчивые трудности в освоении речевой функции. Главной целью исследования является эмпирическая проверка эффективности разработанной программы и получение доказательной базы в поддержку её теоретико-методологических оснований.

### § 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Заключительный этап проведённого психолого-педагогического исследования, посвящённого апробации и последующей оценке эффективности разработанной программы коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, предполагал реализацию контрольного эксперимента. Проведение данной части эмпирической работы стало логическим продолжением формирующего этапа, в ходе которого целенаправленно применялась разработанная коррекционная модель с акцентом на игровую деятельность как ведущую форму социальной активности ребёнка дошкольного возраста.

В выборку контрольного эксперимента были включены все участники, ранее прошедшие диагностику на этапе констатирующего эксперимента, что обеспечило возможность объективного сопоставления достигнутых изменений в динамике межличностных отношений. В целях обеспечения научной достоверности эксперимента и соблюдения требований к репрезентативности были сформированы две сопоставимые по основным социально-демографическим и речевым характеристикам группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ), каждая из которых включала по 20 воспитанников старшего дошкольного возраста — по 10 детей из групп «Ромашка» и «Васильки».

Для оценки качества и глубины сформированности межличностных отношений использовалась валидная и апробированная в отечественной психологической практике методика проективного типа, разработанная Рене Жилем, в модификации И.Н. Гильяшевой и Н.Д. Игнатъевой. Результаты, полученные в ходе контрольного замера, были визуализированы с помощью гистограмм (см. рисунок 3).



**Рисунок 3. Гистограмма 2. Результаты контрольного эксперимента по изучению межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по методике «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жилия (1959), в адаптации И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатьевой (1972)**

Анализ количественных и качественных изменений, зафиксированных в контрольной группе, подтвердил изначальную гипотезу о низкой динамике без реализации целенаправленного психолого-педагогического вмешательства. Незначительные колебания значений по отдельным шкалам скорее отражают ситуативные или личностные колебания, нежели системные сдвиги. Эти изменения интерпретируются как фоновый результат естественных факторов (например, настроение, временная активизация коммуникативной мотивации и др.) и не носят статистически значимого характера.

Иное положение наблюдается в экспериментальной группе, в которой была реализована описанная выше программа игровой коррекции. В ЭГ зафиксирован существенный прирост показателей по ключевым параметрам межличностной

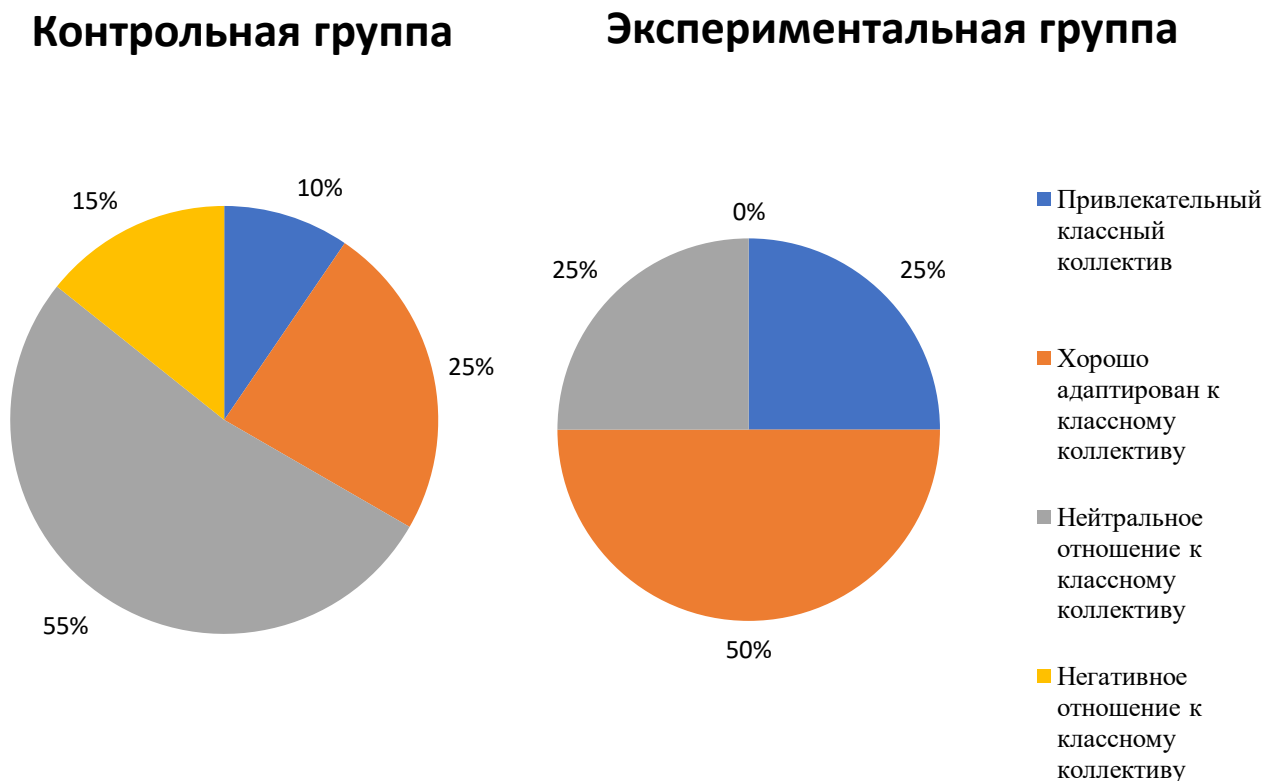
сферы, причём изменения превышают величину стандартной ошибки, что позволяет говорить об их достоверности. Особенно выраженная положительная динамика прослеживается по шкале «отношение к коллективу» (+25%), что демонстрирует повышение уровня социальной интеграции детей, осознания ценности группового взаимодействия. Существенно вырос уровень познавательной вовлечённости и инициативности в общении, что подтверждает увеличение баллов по шкале «любопытность» (+18%).

Стабильный, хотя и менее интенсивный прирост отмечается по шкалам, отражающим качество межличностных связей в ближнем социальном кругу: «отношение к другу/подруге» (+9%) и «отношение к соседу по парте» (+12%). Это указывает на расширение и углубление лично значимых связей, стимулированных через парные и малогрупповые формы игровой деятельности. В то же время, отсутствие изменений по шкале «отношение к братьям/сестрам» логично объясняется тем, что данная сторона коммуникации в рамках программы целенаправленно не затрагивалась, в связи с чем сохраняется стабильность начальных значений.

Отдельного внимания заслуживает значительное снижение конфликтности в детской среде – минус 13% по соответствующей шкале. Это является следствием реализации раздела программы, направленного на формирование конструктивных стратегий разрешения межличностных противоречий и обучение детей элементарным механизмам саморегуляции в напряжённых ситуациях.

Результаты также подтверждаются вторичными измерениями, проведёнными с использованием анкеты К.Э. Сишора, направленной на оценку привлекательности классного коллектива. Диаграмма 4 демонстрирует, что в экспериментальной группе 25% респондентов (5 детей) отнесли коллектив к категории «очень привлекательный», тогда как нейтральное восприятие группы зафиксировано лишь у 25% (5 человек). Важно подчеркнуть, что ни один из участников не проявил негативного отношения к коллективу — 0% с баллами ниже 6. Подобная тенденция указывает на значительное улучшение социального климата

и повышение субъективного уровня принятия детьми своей образовательной среды.



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

Дополнительная диагностика межличностных предпочтений проводилась посредством методики «Поздравь товарища» (Я.Л. Коломинский, 1984), результаты которой представлены в таблице 4. Согласно этим данным, в обеих подгруппах ЭГ наблюдается формирование ядра положительной групповой структуры: по 3 «звезды» в каждой (30%), высокий уровень принятия («принятые») — у 10 детей (50%), отсутствуют дети с низким статусом. Это свидетельствует о преодолении социальной изоляции, характерной для детей с нарушениями речи, и о восстановлении их полноценного участия в социальной жизни группы.

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

| <div> <div>Возрастная группа</div> <div>Статусная категория</div> </div> | Васильки |    | Ромашки  |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----------|----|----------|----|
|                                                                          | (n = 10) |    | (n = 10) |    |
|                                                                          | Абс.     | %  | Абс.     | %  |
| <b>«Звезды»</b>                                                          | 3        | 30 | 3        | 30 |
| <b>Предпочитаемые</b>                                                    | 1        | 10 | 3        | 30 |
| <b>Принятые</b>                                                          | 6        | 60 | 4        | 40 |
| <b>Не принятые</b>                                                       | 0        | 0  | 0        | 0  |

Таким образом, итоги контрольного эксперимента позволяют заключить, что реализованная программа игровой коррекции межличностных отношений демонстрирует высокую результативность в работе с детьми, испытывающими речевые трудности. Системное применение методов, ориентированных на повышение коммуникативной активности и развитие навыков социального взаимодействия, доказало свою эффективность как в когнитивной, так и в эмоционально-личностной плоскости.

### **Выводы по третьей главе:**

1. Процесс становления межличностных отношений у старших дошкольников представляет собой многоуровневую динамическую систему, в которой тесно переплетены когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Для формирования устойчивых коммуникативных навыков необходимо комплексное включение ребёнка в различные виды совместной деятельности, включая познавательную, социальную, художественную, трудовую, физкультурную и игровую сферу. Такая многоплановая активность стимулирует формирование позитивного группового опыта и закрепление социальных установок.

2. Эффективная психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений у детей с нарушениями речевой функции требует поэтапного подхода: установочного (адаптационного), восстановительно-коррекционного и закрепляющего. Каждый этап представляет собой функционально завершённую единицу, направленную на достижение определённых педагогических задач.

3. В рамках реализованной программы были выделены ключевые направления коррекционной работы: развитие кооперативно-соревновательного взаимодействия среди сверстников; формирование ситуативных моделей общения со взрослыми; воспитание добровольного, саморегулируемого поведения как признака внутренней зрелости.

4. На практике показали высокую результативность следующие формы и методы: сюжетно-ролевые и драматические игры, подражательные и креативные упражнения, этюды и импровизации, наблюдение, экскурсионная деятельность, моделирование социальных ситуаций, продуктивные виды деятельности (рисование, лепка), чтение, сочинение, совместные беседы, мини-конкурсы и коллективные соревнования.

5. Работа строилась на основе фундаментальных психолого-педагогических принципов: приоритета интересов ребёнка, системности, непрерывности коррекционного воздействия, вариативности методических решений и комплексного участия специалистов.

6. Программа имеет следующие параметры: возрастная направленность – 5–7 лет; коррекционно-развивающий характер; ориентация на практические формы освоения; форма реализации – групповая и индивидуальная; частота – 2 занятия в неделю, продолжительность каждого – 30 минут.

7. Анализ полученных данных позволяет утверждать, что интеграция игровых методов и системно организованной коррекционной работы способствует значимому улучшению межличностных отношений у старших дошкольников с речевыми нарушениями. Указанные направления, формы и методы не только продемонстрировали высокую эффективность в рамках экспериментальной

выборки, но и обладают высоким потенциалом к широкому внедрению в образовательную практику коррекционных и инклюзивных учреждений.

В связи с этим представляется обоснованным дальнейшее тиражирование и методическое сопровождение предложенной программы в системе дошкольного образования.

.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

Межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста представляют собой систему взаимоотношений, основанных на целях, содержании и организации совместной деятельности с другими детьми и взрослыми.

Формирование эмоциональных связей и отношений в коллективе детей старшего дошкольного возраста является постепенным процессом. Наблюдается тенденция к образованию неформальных групп сверстников, которые приобретают значимость, превышающую формальные объединения. В этом возрасте преобладает однополое общение, а дружба между представителями разных полов носит преимущественно ситуативный характер.

Социальный статус ребенка в группе сверстников приобретает особую важность в старшем дошкольном возрасте. Социометрический статус оказывает влияние на социальное развитие ребенка и характер его отношений с другими детьми.

Дети с речевыми нарушениями демонстрируют специфические особенности в общении со сверстниками.

Во-первых, процесс адаптации к новой социальной среде у них происходит медленнее по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Во-вторых, их речевые структуры часто оказываются ограниченными в информативности, что затрудняет полноценное ведение беседы и замедляет развитие коммуникативной компетенции.

В-третьих, дети с речевыми нарушениями испытывают трудности в установлении контакта со сверстниками и построении связных вербальных высказываний.

Такие ограничения приводят к нарушению развития коммуникативных, когнитивных и регулятивных функций речи.

В рамках настоящего исследования был проведен констатирующий эксперимент, направленный на изучение особенностей межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Экспериментальная база была представлена муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Сказкоград» Детский сад №248 в городе Красноярске.

В исследовании приняли участие 40 детей (20 мальчиков и 20 девочек) из двух групп: «Ромашки» (возраст 5-6 лет) и «Васильки» (возраст 6-7 лет).

Для сбора и анализа данных были выбраны и описаны следующие методики:

\* «Исследование сферы межличностных отношений ребенка», разработанная Р. Жилем (1959), в адаптации И.Н. Гильяшевой и Н.Д. Игнатьевой (1976);

\* «Анкета для оценки привлекательности коллектива» К.Э. Сишора (1985);

\* «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984).

Согласно результатам исследования сферы межличностных отношений детей, проведенного методом «Исследование сферы межличностных отношений ребенка», большинство испытуемых в обеих группах («Ромашки» и «Васильки») идентифицируют своими ближайшими людьми братьев или сестер (соответственно 47% и 50%). Друзей или подруг назвали 24% детей из группы «Ромашки» и 20% из группы «Васильки». Положительное отношение к коллективу продемонстрировали 19% детей в группе «Ромашки» и 16% в группе «Васильки». Соседей по парте предпочитают 22% детей из группы «Ромашки» и 25% из группы «Васильки».

Важно отметить, что дети демонстрируют низкий уровень любознательности. Напротив, наблюдается выраженная тенденция к изоляции и желанию отстранения от окружающих. По результатам проведения методики «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» 5% детей с группы «Ромашки» и 10% группы «Васильки» коллектив привлекательным. 20% в каждой возрастной группе хорошо адаптированы в коллективе, а 60% выразили нейтральное отношение к коллективу. 15% в группе «Ромашки» и 10% в группе «Васильки» отметили негативное отношение к группе и неудовлетворенность своим положением и ролью в нем. По результатам проведения методики «Поздравь

товарища» в группе «Ромашки» имеется 10% «не принятых» и 15% «звезд», тогда как в группе «Васильки» – 15% «не принятых» и 20% «звезд». Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями являются: негативное отношение к классному коллективу, конфликтность и стремление к уединению.

Формирование межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста – многогранный и комплексный процесс. Для его успешного протекания важно вовлекать детей в разнообразные виды деятельности: учебную, социальную, художественно-эстетическую, трудовую, спортивно-туристическую и игровую. Данные виды деятельности должны быть направлены на стимулирование совместного опыта и постоянное формирование мотивации к сотрудничеству.

В психолого-педагогической коррекции используются различные методы и формы работы: тренинги, обучение приемам саморегуляции, ролевые игры, групповые дискуссии, арт-терапия и другие.

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

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

Основные направления:

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

4. Основные методы и формы: развивающие игры, игры–драматизации, сюжетно–ролевые игры и др.); упражнения подражательно–исполнительного и творческого характера); этюды; импровизации; наблюдения, прогулки, экскурсии; рассматривание рисунков, фотографий; моделирование и анализ заданных ситуаций; свободное и тематическое рисование; лепка; чтение художественных

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

Основные принципы:

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

Основные положения программы:

- образовательный уровень –начальный;
- ориентация содержания –практическая;
- характер освоения – коррекционно–развивающий;
- возраст обучающихся – 5,5 –7 лет;
- форма проведения – групповая, индивидуальная;
- периодичность – 2 занятие в неделю;
- продолжительность одного занятия – 25 минут.

По результатам контрольного эксперимента получены следующие результаты: по результатам проведения методики «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» прирост в 25% и 18% наблюдается по шкалам «отношение к коллективу» и «любопытность» (соответственно); по результатам проведения методики «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» 5 детей (25%) признали коллектив очень привлекательным. Хорошо адаптированы в коллективе половина респондентов (10 детей), количество нейтрально относящихся снизилось до 25% (5 детей), а 5 и менее баллов набрали (негативное отношение к классу) не набрал ни один из проходящих программу коррекции младших школьников; по результатам проведения методики «Поздравь товарища» в экспериментальной группе количество звезд увеличилось до 6, а количество не принятых сократилось до 0.

Исследование показало, что предложенные направления, формы и методы психологической коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями являются эффективными.

Отсюда следует, все задачи исследования успешно выполнены, поставленные цели достигнуты, а выдвинутая гипотеза подтверждена. В дальнейшем, в рамках продолжения исследований данного направления, возможно разработать конкретные методические рекомендации по адаптации содержания программы к условиям образовательного процесса.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства : учебное пособие для студентов / В. В. Абраменкова. – М. : ООО «ПЕР СЭ», 2008. – 384 с.
2. Абульханова–Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни : (Соотношение филос., методол. и конкретно–науч. подходов к проблеме индивида) / К.А. Абульханова–Славская. – Москва : Мысль, 1977. – 224 с
3. Агафонова, В. А. Деятельность учителя по формированию и развитию межличностных отношений младших школьников в процессе их социализации / В. А. Агафонова // Актуальные направления научных исследований : от теории к практике. – 2015. – №3. – 98–99 с.
4. Алифанов, С. А. Основные направления анализа лидерства // Вопросы психологии / С. А. Алифанов, 1991. – №3 – С. 90–96.
5. Амонашвили, Ш. А. В школу – с шести лет. Педагогический поиск / Ш. А. Амонашвили. – М. : Академия, 1988. – 544 с.
6. Андреев, Г. М. Межличностное восприятие в группе / Г. М. Андреева, А. И. Донцова. – М. : МГУ, 1981. – 292 с.
7. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект–Пресс, 2009. – 363 с.
8. Андриенко, Е. В. Социальная психология : учеб. пособие для студентов педвузов ; под ред. В. А.Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
9. Аникеева, Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1983. – 94 с.
10. Архипова, В. В. Коллективная организационная форма учебного процесса / В. В. Архипова. – СПб. : Эксклюзив, 1995. – 234 с.
11. Бараменкова Т. Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей с общим недоразвитием речи : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. Д. Бараменкова ; Московский педагогический государственный университет им. В. И. Ленина – М. : 1995. – 177 с,с.87

12. Безродных, Т. В. Межличностные отношения детей младшего школьного возраста. Современные образовательные технологии : психология и педагогика / Т. В. Безродных. – Новосибирск : ЦРНС, 2009. – 311 с.
13. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
14. Бехтерев, В. М. Избранные работы по социальной психологии / В. М. Бехтерев. – М. : Наука, 1994.–400 с.
15. Блонский, П. П. Психология младшего школьника /, Т.Д. Марцинковской ; под ред. А. И. Липкиной. – М. : Изд-во Институт практической психологии, 1997. – 575 с.
16. Богуславская, З. М., Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. Сада / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.
17. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
18. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М. : Просвещение, 2001. – 200 с.
19. Бодалева, А. А. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования. / А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
20. Божович (1968), Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. : психологическое исследование / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
21. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду : : кн. для воспитателя дет. сада / А.К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
22. Брунчукова, Н. М. Общение младших школьников в малых группах при изучении учебного материала : автореф. дис... канд. пед. наук / Н. М. Брунчукова. – М., 1993.– 14 с.
23. Бурлачук, Л. Ф. Словарь–справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер , 2000. – 528 с.

24. Вартанова, Л. Р. Дидактическая игра как антропотехническое средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога : автореф. дис.... канд. пед. Наук / Л. Р. Вартанова. – Ставрополь, 2011. – 21 с.
25. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М., 2003. – 176 с.
26. Волкова, Г. А. Методика психолого–логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – Санкт–Петербург : Речь, 2011. – 144 с.
27. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 143 с.
28. Выготский, Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Изд. АПН РСФСР, 1956. – 437 с.
29. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ : Астрель, 2015. – 424 с.
30. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. / Л.С. Выготский : Лань, 2003. – 654 с.
31. Газман, О. С. Детский коллектив как субъект воспитания // Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли : А. Ю. Гордина, Л. И. Новиковой ; под ред. А. Ю. Гордина. – М. : Педагогика, 1973.
32. Гаурилиус, А. И. Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / А. И. Гаурилиус; Мн, 1998. – 20 с. 70
33. Глебова И. Ю. Особенности руководства дидактическими играми дошкольников. Теория и практика образования в современном мире [Электронный ресурс] // Материалы IV Междунар. науч. конф. 2014. URL : [https : //moluch.ru/conf/ped/archive/99/4691/](https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4691/).
34. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман, Г. С. Прокопенко. – М. : Знак Почета, 1987. – 23 с.

35. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Мн. : Харвест, 1998. – 800 с.
36. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2000. – 152 с.
37. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности : Вопросы психологии / В. В. Давыдов, В. М. Слободчиков, Г. А. Цукерман. – 1992. – 14–19 с.
38. Давыдов, В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1979. – 276 с.
39. Донцов, А. И. О понятии группы в социальной психологии // Социальная психология : хрестоматия / А. И. Донцов ; сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая – М. : Аспект–Пресс, 2003 – 471с.
40. Донцов, А. И. Психология коллектива : учеб.пособ. / А. И. Донцов. – М. : Изд–во Моск. ун–та, 1984. – 208 с.
41. Донцов, А. И. Психология коллектива : Методологические проблемы исследования / А. И. Донцов. М. : МГУ , 1984. – 207 с.
42. Дошкольная педагогика : учеб пособие для студентов пед. Институты / сост. В. И. Логинова. – М. : Просвещение, 1988. 378 с.
43. Духновский, С.В. Особенности дисгармонии в различных формах межличностных отношений / С.В. Духновский // Вестник Ленинградского гос. ун–та. – 2012. – № 2. – С. 60–68.
44. Емельянова, И. Г. Особенности межличностных отношений в современных младших школьников / И. Г. Емельянова. – М. : Новая школа, 2015. – 35–38 с.
45. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология / М. И. Еникеев. – М. : Норма–Инфа, 2000. – 624 с.
46. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М., 1985. – 578 с.
47. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : 1990. – 352 с.

48. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т.1 – 316 с.
49. Идеи А. С. Макаренко (2013) о воспитании в коллективе и через коллектив [Электронный ресурс]. – Точка доступа : [https : //clck.ru/32Zq3x](https://clck.ru/32Zq3x). – Дата доступа : 04.11.2022
50. Ишмухаметова, А. Р. Дидактическая игра на уроках математики в начальных классах : А. Р. Ишмухаметова , С. А. Косцова // В сборнике : Научно–методологические и социальные аспекты психологии и педагогики сборник статей Международной научно–практической конференции. 2016. – 190–191 с.
51. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
52. Кембелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кембелл, И. М. Бобнева. – М. : Прогресс, 1980. – 390 с.
53. Киричук А.В. Опыт социально–педагогического изучения положения ребенка в системе коллективных отношений / А.В. Киричук // Ребенок в системе коллективных отношений. – М., 2002. – С. 38.
54. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд–во БГУ, 1976. – 350 с.
55. Коломинский, Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. М. : Знание, 2009. 440 с.
56. Коркунов, В. В. Коррекционные технологии в специальном образовании : теория и практика диагностирования / В. В. Коркунов, А. К. Лекус, Г. П. Виноградов. – Екатеринбург : Б. и., 1999. – 64 с.
57. Коробейников, И. А. Специальный стандарт образования – на пути к новым возможностям и перспективам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития / И. А. Коробейников // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 10–17
58. Кудусова, Т. Х. Личностные особенности младших школьников, способствующие развитию их межличностных отношений : Т. Х. Кудусова, Н. Н.

Мозговая // Международная научно–практическая конференция «Человек в современном мире : тенденции и потенциальные возможности развития». Нижний Новгород, 2015.

59. Кузьмин, Е. С. Основы социальной психологии / Е. С. Кузьмин. Л. : ЛГУ, 1967. – 172 с.

60. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, Н.В. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 367 с.

61. Лазурский, А. Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы : А. Ф. Лазурский. – СПб. : Алетейя, 2011. – 192 с.

62. Лазурский, А. Ф. Классификация личностей // Психология индивидуальных различий. Тексты / А. Ф. Лазурский. – М. : Изд–во Моск. ун–та, 1982. – 119 с.

63. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н, В. Серебрякова. – СПб., 2017. – 160 с.

64. Лалаева, Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова – Санкт–Петербург., 2004.

65. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1968. – 367 с.

66. Леонтьев, А. А. Психология коллективной деятельности в учении / А. А. Леонтьев. М. : Начальная школа. – 2002. – 3–6 с.

67. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев М. : Смысл, Академия, 2005. 352 с.

68. Леонтьев, А. Н. О дальнейшем психологическом анализе деятельности Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 247–250 с.

69. Лисина, М. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / М. И. Лисина, Г. И. Капчеля. Кишинев, 2007. – 112 с.

70. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

71. Литвинова, Н. А. Основы математической статистики в психологии : учеб.–метод. пособие в 2 ч. / Н. А. Литвинова, Н. Л. Радчикова. – Мн. : БГПУ, 2008. – Ч.1 – 87 с.
72. Лукьяненко, Е. С. Эффекты влияния гармонизации межличностных отношений со сверстниками на благополучие младших школьников / Е. С. Лукьяненко : психологическое здоровье личности : теория и практика. – 2015. – 22–28 с.
73. Лутошкин, А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
74. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2003. – 752 с. 71
75. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире / Н. Н. Малофеев. Россия. – М. : Просвещение, 2010. – Ч.1. – 319 с.
76. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
77. Марковская, И. М. Социометрические методы в психологии : учеб. пособие / И. М. Марковская. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 46 с.
78. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности : тексты / А. Маслоу. – М., 1982. – 108–117с.
79. Межличностное восприятие в группе / под ред. Г. М. Андреевой (2009), А. И. Донцова. – М. : МГУ, 1981. – 292 с.
80. Мишечкина Н. А. Представление о дидактической игре и ее роли в процессе обучения младших школьников / Н. А. Мишечкина. 2017. – 201–204 с.
81. Мокина, Я. А. Особенности межличностных отношений младших школьников / Я.А. Мокина // Вестник Науки и Творчества. 2016. – 118–122 с.
82. Мурадагаева, З. Дидактическая игра как средство развития ребенка : сборник статей международной научно–практической конференции / Н. Абдиева, З. Мурадагаева. – 2016. –71–173 с.

83. Мухина, В. С. Психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Возрастная и педагогическая психология / В. С. Мухина ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение. – 1973. – 400 с.
84. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н.Мясищев. – М. : МОДЭК, МПСИ, 2011. – 400 с.
85. Мясищев, В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности : хрестоматия / В. Н. Мясинцев. – Самара : Изд. Дом БАХРАХ, 1999. – Т 2 – 197–244 с.
86. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясинцев. – М. : Издательство Института психотерапии, 2005. – 688 с.
87. Нагорнова, А. Ю. Особенности межличностных отношений в коллективе младших школьников / А.Ю. Нагорнова // Воспитание школьников. 2015. –38–42 с.
88. Невская, И. А. Значение дидактических игра на уроках математики / И. А. Невская // Вестник научных конференций. 2015. – 108–109 с.
89. Немов, Р. С. Психология образования / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 1996. – 496 с.
90. Непомнящая, Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Н. И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.
91. Нечаева, А. С. Дидактические игры на уроках математики / А. С. Нечаева // Итоги научно–исследовательской деятельности 2017 : изобретения, методики, инновации XXIX Международная научно– практическая конференция. 2017. – 466–468 с.
92. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л. : ЛГУ, 1979. – 236 с.
93. Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.
94. Общение и речь : развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1985. – 258 с

95. Павлова, О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О. С. Павлова ; Московский открытый социальный ун–т. – Москва : МОСУ, 2007. – 95,
96. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
97. Понятие межличностных отношений в трудах исследователей [Электронный ресурс]. – Точка доступа : [https : //clck.ru/32Zq6d](https://clck.ru/32Zq6d). – Дата доступа : 04.11.2022
98. Процко, Т. А. Психолого–педагогическое обследование младших классов вспомогательной школы : учебно–методическое пособие / Т. А. Процко. – Мн. : БГПУ им. М. Танка, 2000. – 111 с.
99. Прудникова, М. Э. Поведенческие проявления стиля индивидуальности в сфере межличностных отношений обучения : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Э Прудникова. – Сочи, 2002. – 182 с.
100. Репина, Т. А. Социально–психологическая характеристика группы детского сада / Т. А. Репина. – М. : Педагогика, 1988. – 232 с.
101. Роджерс, К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию : [перевод] / Карл Р. Роджерс. – Москва : ИОИ, 2017. – 237 с.
102. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
103. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Рузская. М. : Просвещение. – 1989. – 216
104. Самоукина, Н. В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении // Игровое моделирование : Методология и практика / Галкина Н. В., Н.В. Самоукина. – Новосибирск : Наука, 1987. – 244 с.
105. Сикорский, И. А. Душа ребенка : этапы интеллектуального и речевого развития детей, их нарушения и методы преодоления / И. А. Сикорский М. : АСТ Астрель; Владимир : ВКТ, 2009. 153 с.
106. Сироткин Л.Ю. Младший школьник, его развитие и воспитание. – М. – Новая школа, 1998. – 252 с.

107. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками : учеб. Пособие / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2012. – 160 с.
108. Смирнова, Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками / Е.О. Смирнова М. : МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2012. 219 с.
109. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников : диагностика, проблемы, коррекция : Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 160 с.
110. Соковня И. Игровые методики // Родительское собрание. – 2004. – №1. – М.. – С. 77 –91.
111. Солнцева О. Играем в сюжетные игры // Дошкольное воспитание. – 2005. – №5. – М. – С. 63 – 67.
112. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду : пособие для воспитателя дет.сада / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 96 с.
113. Специальная педагогика : учеб. пособие / под ред. Н. М. Назаровой. – 3-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 400 с.
114. Специальная психология / В.И. Лубовский, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2004.
115. Сухомлинский, В. А. Воспитание коллективизма у школьников / В. А. Сухомлинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 272 с.
116. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. Киев : Радянська школа, 1974 г. – 288 с.
117. Сысуева, Л. В. Развитие самооценки младших школьников в их совместной деятельности : автореф. Дис ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Сысуева. – М. : 1996. – 16 с.
118. Тампиева, С. О. Дидактическая игра как средство активизации коммуникативной деятельности младших школьников : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. О. Тампиева. – Карачаевск, 2007. – 226 с.
119. Твой друг игра / Под ред. Л.М. Короткова, Н.В. Студеницкого, Е.М. Минскина, А. Лукачи. – М. : Знание, 1988. – 187 с.

120. Тиханова, И. Г. Способы межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста и пути их коррекции : дис канд. психол.
121. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1972. – 164 с.
122. Урунтаева, Г. А. Детская психология / Г. А. Урунтаева. – Москва : Академия, 2012. – 368 с.
123. Ушакова О., Графова Е. Скрытые возможности игровой терапии // Защити меня. – 2005. – №1. – М. – С. 39 – 43.
124. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические труды / К. Д. Ушинский. – Москва : Академический проект, 2012. – 564 с.
125. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. [Электронный ресурс] URL : [https : //минобрнауки.рф/документы/922](https://минобрнауки.рф/документы/922).
126. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273–ФЗ [Электронный ресурс] URL : [http : //www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).
127. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве–времени детства / Д. И. Фельдштейн. – М. : Академия, 1997. – 67 с.
128. Фельдштейн, Д. И. Человек как созидатель и носитель социального / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 2007.– 65 с.
129. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5–летнего возраста с общим недоразвитием речи/ Т. Б Филичева, Г. В. Чиркина – М. : Айресс–пресс, 1991. – 244 с.
130. Фомина А. Игра в структуре свободного времени детей // Воспитание школьников. – 2005. – №3. – М. – С. 30 – 34.
131. Фришман И. Коммуникативные, ситуационно – ролевые игры, конкурсы // Воспитательная работа в школе. – 2005. – №2. – М. – С. 119 – 126.
132. Ханина Е.Е., Солопова А.В. Игровая форма обучения // Открытая школа. – 2004. – №5. – М. – С. 63 – 66.

133. Ховрина Г. Игра как средство коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе // Школьный психолог. – 2005. – №21. – М. – С. 41 – 44.
134. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.
135. Чиркина, Г. В. Коррекция нарушений речи : Программы дошкольных образовательных учреждений для детей с нарушениями речи / Г.В. Чиркина. М. : Просвещение, 2012. 365 с.
136. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании : концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
137. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
138. Шипицина, Л. М. Азбука общения : Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицина, О.В. Защиринская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова СПб. : Детство–Пресс, 2000. 80 с.
139. Шкуричева, Н. А. Формирование межличностных отношений первоклассников как условие успешности их адаптации к школе : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Шкуричева. – М., 2006. – 185 с.
140. Шмаков С.А. Игра и дети. – М. – Знание, 1968. – 64 с.
141. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М. – Новая школа, 1994. – 239 с.
142. Щербаков С.В. Коллективные игры на уроках // Биология в школе. – 2002. – №3. – Пенза. – С. 28 – 32.
143. Щур, В. Г. Особенности взаимоотношений в детских группах при распределении обязанностей // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания : сб. науч. тр. / В. Г. Щур. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1984. – 74–93 с.
144. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Минск. – Свет, 1998. – 349 с.

145. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М. – Знание, 1974. – 127 с.
146. Эльконин, Д. Б. Детская психология : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Под. ред. Д. Б. Эльконин. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 230 с.
147. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
148. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
149. Якобсон, П. М. Эмоциональная жизнь школьника / С. Г. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 28 с.
150. Якобсон, С. Г. Взаимоотношения детей в совместной деятельности // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания : сб. науч. тр. С. Г. Якобсон. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1984. – 41–59 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

## Приложение 1

**Результаты изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста по методике «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984)**

| <b>№</b> | <b>Васильки<br/>(n = 20)</b> | <b>Статусная<br/>категория</b> | <b>Ромашки<br/>(n = 20)</b> | <b>Статусная<br/>категория</b> |
|----------|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| 1        | 3                            | предпочитаемый                 | 4                           | предпочитаемый                 |
| 2        | 3                            | предпочитаемый                 | 3                           | предпочитаемый                 |
| 3        | 4                            | предпочитаемый                 | 3                           | предпочитаемый                 |
| 4        | 0                            | не принятый                    | 0                           | не принятый                    |
| 5        | 4                            | предпочитаемый                 | 4                           | предпочитаемый                 |
| 6        | 4                            | предпочитаемый                 | 3                           | предпочитаемый                 |
| 7        | 1                            | принятый                       | 3                           | предпочитаемый                 |
| 8        | 2                            | принятый                       | 2                           | принятый                       |
| 9        | 3                            | предпочитаемый                 | 0                           | не принятый                    |
| 10       | 2                            | принятый                       | 4                           | предпочитаемый                 |
| 11       | 5                            | звезда                         | 5                           | звезда                         |
| 12       | 3                            | предпочитаемый                 | 5                           | звезда                         |
| 13       | 6                            | звезда                         | 2                           | принятый                       |
| 14       | 3                            | предпочитаемый                 | 3                           | предпочитаемый                 |
| 15       | 2                            | принятый                       | 6                           | звезда                         |
| 16       | 3                            | предпочитаемый                 | 5                           | звезда                         |
| 17       | 4                            | предпочитаемый                 | 0                           | не принятый                    |
| 18       | 0                            | не принятый                    | 2                           | принятый                       |
| 19       | 5                            | звезда                         | 3                           | предпочитаемый                 |
| 20       | 3                            | предпочитаемый                 | 3                           | предпочитаемый                 |

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

| <b>№</b>  | <b>«Ромашки»<br/>(n = 10)</b> | <b>Статусная категория</b> | <b>«Васильки»<br/>(n = 10)</b> | <b>Статусная категория</b> |
|-----------|-------------------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| <b>1</b>  | 3                             | предпочитаемый             | 5                              | звезда                     |
| <b>2</b>  | 2                             | принятый                   | 2                              | принятый                   |
| <b>3</b>  | 5                             | звезда                     | 6                              | звезда                     |
| <b>4</b>  | 2                             | принятый                   | 3                              | предпочитаемый             |
| <b>5</b>  | 5                             | звезда                     | 2                              | принятый                   |
| <b>6</b>  | 5                             | звезда                     | 2                              | принятый                   |
| <b>7</b>  | 1                             | принятый                   | 3                              | предпочитаемый             |
| <b>8</b>  | 2                             | принятый                   | 1                              | принятый                   |
| <b>9</b>  | 2                             | принятый                   | 5                              | звезда                     |
| <b>10</b> | 2                             | принятый                   | 3                              | предпочитаемый             |

**Результаты изучения межличностных отношений группы «Ромашки»  
по методике «Поздравь товарища» Я.Л. Колومинского (1984)**

| №  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        | 6        | 7        | 8        | 9        | 10       | 11       | 12       | 13       | 14       | 15       | 16       |          | 17       | 18       | 19       |
|----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1  |          | +        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          |          |          |
| 2  |          |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          | +        |          |          |          | +        |          |          |          |          |
| 3  |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          | +        |
| 4  |          |          |          |          |          | +        |          |          | +        |          | +        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| 5  |          | +        |          |          |          |          |          |          |          | +        |          |          | +        |          |          |          |          |          |          |          |
| 6  |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          |          | +        |          |
| 7  | +        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          | +        |          |          |          |
| 8  |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |
| 9  | +        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          | +        | +        |
| 10 |          |          | +        |          |          |          |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          |          |          |
| 11 |          |          | +        |          |          | +        |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          |          |          |
| 12 |          |          |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          | +        |
| 13 |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |
| 14 | +        |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          |
| 15 |          | +        |          |          |          |          |          | +        |          | +        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| 16 |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          | +        |          | +        |          |          |          |          |          |          |          |
| 17 |          |          | +        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          | +        |          |
| 18 |          |          |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          | +        |          |          | +        |          |          |          |
| 19 |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |
| 20 |          |          | +        |          |          |          |          |          |          |          |          |          | +        |          |          |          |          |          | +        |          |
|    | <b>3</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>0</b> | <b>4</b> | <b>4</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>5</b> | <b>3</b> | <b>6</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>0</b> | <b>5</b> | <b>3</b> |

**Результаты изучения межличностных отношений группы "Васильки»  
по методике «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984)**

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

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

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

Таблица 1. Состав экспериментальной и контрольной групп

| №  | Группа       | М/<br>Ж | Тип нарушения    | №  | Группа   | М<br>/<br>Ж | Тип нарушения    |
|----|--------------|---------|------------------|----|----------|-------------|------------------|
| 1  | Ромашки      | М       | Афония, дисфония | 21 | Ромашки  | М           | Брадилалия       |
| 2  |              |         | Тахилалия        | 22 |          |             | Брадилалия       |
| 3  |              |         | Тахилалия        | 23 |          |             | Тахилалия        |
| 4  |              |         | Афония, дисфония | 24 |          |             | Тахилалия        |
| 5  |              |         | Дизартрия        | 25 |          |             | Афония, дисфония |
| 6  |              | Ж       | Брадилалия       | 26 |          | Ж           | Афония, дисфония |
| 7  |              |         | Брадилалия       | 27 |          |             | Дизартрия        |
| 8  |              |         | Тахилалия        | 28 |          |             | Тахилалия        |
| 9  |              |         | Брадилалия       | 29 |          |             | Тахилалия        |
| 10 |              |         | Дизартрия        | 30 |          |             | Дизартрия        |
| 11 | Васильк<br>и | М       | Тахилалия        | 31 | Васильки | М           | Тахилалия        |
| 12 |              |         | Тахилалия        | 32 |          |             | Тахилалия        |
| 13 |              |         | Брадилалия       | 33 |          |             | Тахилалия        |
| 14 |              |         | Дизартрия        | 34 |          |             | Брадилалия       |
| 15 |              |         | Тахилалия        | 35 |          |             | Тахилалия        |
| 16 |              | Ж       | Тахилалия        | 36 |          | Ж           | Брадилалия       |
| 17 |              |         | Тахилалия        | 37 |          |             | Дизартрия        |
| 18 |              |         | Тахилалия        | 38 |          |             | Тахилалия        |
| 19 |              |         | Тахилалия        | 39 |          |             | Брадилалия       |
| 20 |              |         | Тахилалия        | 40 |          |             | Тахилалия        |

**Стимульный материал к методике Рене Жиля**

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

15. Другая прогулка. Обозначь, где ты на этот раз.
16. Где ты на этот раз? Покажи или обозначь крестиком.
17. Теперь на этом рисунке размести несколько человек и себя. Нарисуй или обозначь крестиками. Подпиши, что это за люди.
18. Тебе и некоторым другим дали подарки. Кто-то получил подарок гораздо лучше других. Кого бы ты хотел видеть на его месте? А может быть, тебе все равно? Напиши.
19. Ты собираешься в дальнюю дорогу, едешь далеко от своих родных. По кому бы ты тосковал сильнее всего? Напиши ниже.
20. Вот твои товарищи идут на прогулку. Обозначь крестиком, где находишься ты.
21. С кем ты любишь играть? С товарищами твоего возраста, младше тебя, старше тебя? Подчеркни один из возможных ответов.
22. Это площадка для игр. Обозначь, где находишься ты.
23. Вот твои товарищи. Они ссорятся по неизвестной тебе причине. Обозначь крестиком, где будешь ты.
24. Это твои товарищи, ссорящиеся из-за правил игры. Обозначь, где ты.
25. Товарищ нарочно толкнул тебя и свалил с ног. Что будешь делать: будешь плакать? Пожалуешься учителю? Ударишь его? Сделаешь ему замечание? Не скажешь ничего? Подчеркни один из ответов.
26. Вот человек, хорошо тебе известный. Он что-то говорит сидящим на стульях. Ты находишься среди них. Обозначь крестиком, где ты.
27. Ты много помогаешь маме? Мало? Редко? Подчеркни один из ответов.
28. Эти люди стоят вокруг стола, и один из них что-то объясняет. Ты находишься среди тех, которые слушают. Обозначь, где ты.
29. Ты и твои товарищи на прогулке, одна женщина вам что-то объясняет. Обозначь крестиком, где ты.
30. Во время прогулки все расположились на траве. Обозначь, где находишься ты.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

42. Опять в кинотеатре. Где ты будешь сидеть?

**Ключ к методике Рене Жиля**

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

**Анкета для оценки привлекательности классного коллектива****1. Как вы оценили бы свою принадлежность к группе?**

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

**2. Перешли бы вы в другую группу, если бы представилась такая возможность?**

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

**3. Каковы взаимоотношения между сверстниками в вашей группе?**

- а) Лучше, чем в любой другой группе;
- б) Примерно такие же, как и в большинстве групп;
- в) Хуже, чем в любой группе;
- г) Не знаю.

**4. Каковы взаимоотношения детей с воспитателем (классным руководителем)?**

- а) Лучше, чем в любой другой группе;
- б) Примерно такие же, как и в большинстве групп;
- в) Хуже, чем в любой группе;

г) Не знаю.

**5. Какого отношение детей к занятиям в группе?**

а) Лучше, чем любом другой группе;

б) Примерно такие же, как и в большинстве групп;

в) Хуже, чем в любой группе;

г) Не знаю.