



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

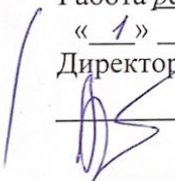
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений
межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями
речи

Выпускная квалификационная работа
по направлению: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль): «Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
63,74% авторского текста

Работа *рекомендована* к защите
« 1 » марта 2023 г.
Директор института

 Гнатышина Е.А.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-409-102-3-1Мс
Якунина Виктория Владимировна

Научный руководитель:
Коробинцева Мария Сергеевна



Челябинск
2023

Введение

Актуальность. Человек реализует себя в системе межличностных отношений, отдавая воспринятое в нем обществу. Ребенок живет, развивается и растет в переплетении различного рода отношений и связей. В дошкольном возрасте складываются межличностные отношения, которые отражают взаимосвязи участников в конкретной ситуации развития общества. На разных возрастных этапах действуют общие закономерности их становления и развития, несмотря на то, что проявления межличностных отношений у разных детей и у взрослых людей различны. Например, в дошкольном детстве формируются такие формы общения, как игра, общение со сверстниками в совместной деятельности, затем возникают более сложные формы межличностного общения – дружба, привязанность, любовь. Межличностные отношения в своей совокупности отражают всю систему взаимоотношений между людьми, но их детерминантами являются не все отношения, а только те из них, которые выступают в качестве мотивов межличностной активности.

Проблема межличностных отношений дошкольников является очень актуальной. По словам С.Л. Рубинштейна, «...первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек» В процессе развития дошкольника происходит постепенное становление его личности, что определяет взаимодействие с окружающими людьми. В этот период ребенок впервые начинает осознавать себя как личность, как отдельный человек. Для него очень важно, чтобы с ним считались, его мнение ценили. Дошкольник еще не может осознать, что его чувства и переживания могут повлиять на поведение окружающих. Он еще не умеет управлять собственным поведением, поэтому его потребности зачастую реализуются неосознанно. Значительное место занимает изучение ребенка–дошкольника в системе его отношений со сверстниками в дошкольном учреждении, так как этот возрастной период является

главным периодом в воспитании подрастающего поколения. В эти годы в общении детей зарождаются сложные взаимоотношения, которые серьёзно влияют на развитие и становление личности. На основе выше изложенного мы приходим к выводу о необходимости разработки системы работы в детском саду по воспитанию у детей навыков общения со сверстниками. Основными задачами при этом являются: – воспитание у детей положительного отношения к сверстникам, развитие у них умения общаться со взрослыми и сверстниками; – формирование у детей адекватной самооценки и позитивного восприятия себя; – развитие коммуникативных способностей детей; – создание условий для развития детского общения.

Проблемным остаётся вопрос, который связан с трудностями в подборе методов, форм работы, а также условий педагогического процесса в деятельности педагогов дошкольного образования по формированию у детей межличностных отношений. В детском саду ребёнок проводит значительный отрезок времени, и посещение детского сада содействует развитию межличностных отношений детей.

Цель исследования – теоретически изучить и практически оценить эффективность коррекционной работы по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Объект исследования – процесс межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Предмет исследования – содержание коррекционной работы по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Гипотеза исследования – мы предполагаем, что межличностное общение дошкольников с нарушением речи изменится при проведении коррекционной работы.

Задачи исследования:

1. Изучить специальную и психолого–педагогическую литературу проблему по проблеме исследования.

2. Выявить особенности межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

3. Разработать и реализовать программу коррекционной работы по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Теоретико–методологическую основу исследования составляют труды таких исследователей, как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.И. Жинкин, А.Н. Гвоздев, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Ф.А. Сохин, М.И. Попова и др.

В работе используются следующие **методы исследования**: анализ психолого–педагогической литературы по исследуемой проблеме; психолого–педагогический эксперимент; анализ полученных данных.

Организация исследования: исследование проходило на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения город Миасс, улица Уральских добровольцев 17, МБДОУ № 58, группа № 7 "Незнайка". Экспериментальную группу составили дошкольники с нарушением речи в количестве 12 человек в возрасте 6-7 лет

Структура работы: выпускная квалификационная работа изложена на 69 страницах состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1 Взаимодействие детей дошкольного возраста с нарушениями речи как предмет психолого–педагогической коррекции

Как известно, в основе развития личности лежит ее общение со сверстниками. Поэтому так важно вовремя выявить и скорректировать нарушения в развитии межличностных отношений. В процессе общения ребенок получает разнообразные сведения об окружающем мире, усваивает нормы поведения в обществе, учится общаться с другими людьми. Психологи отмечают, что в общении ребенок приобретает опыт социального взаимодействия, и в дальнейшем этот опыт помогает ему адаптироваться в обществе.

Проблемой межличностных отношений занимались многие учёные – психологи, педагоги: М.И. Лисина, А.Б. Орлов, Г.М. Андреева, Е.А. Климов и другие. Проблема формирования межличностных взаимоотношений в коллективе, т.е. проблема межличностного взаимодействия (взаимодействия), является одной из важнейших условий развития ребёнка дошкольника. Межличностные отношения, возникающие между людьми, являются важной стороной жизни и деятельности человека. В основе межличностных взаимодействий лежат установки, регулирующие поведение людей в конкретной ситуации, и эмоции, которые им сопутствуют.

Исходя из положений во взаимоотношениях личности и коллектива, которые были представлены в работах А.С. Макаренко, психологические исследования групп дошкольного возраста должны проводиться в рамках педагогической психологии. При этом необходимо учитывать возрастные особенности детей. В дошкольном возрасте

формируется коллектив, который является для ребенка источником положительных эмоций, переживаний, чувств. Дети дошкольного возраста характеризуются хорошей восприимчивостью, они легко включаются в деятельность, которая им интересна, поэтому педагогические исследования должны быть направлены на анализ взаимоотношений детей в детском коллективе. Отношения дошкольников имеют ряд характеристик: направленность, содержание, характер, интенсивность. Характер отношений, по мнению В. Н. Мясищев, включает в себя два раздела. Во-первых, это отношения, основанные на интересе, влечении и потребности человека к другому человеку, к которому он испытывает симпатию, привязанность, любовь, ненависть, вражду. Во-вторых, отношения, которые определяются стремлением человека к самоутверждению, развитию своих способностей, проявлению инициативы и активности.

При Институте дошкольного воспитания в 1968 г. была создана лаборатория под названием «Формирование личности ребенка». В исследованиях лаборатории большое внимание уделялось изучению особенностей общения в сфере, где наиболее ярко выявляются межличностные отношения детей дошкольного возраста в условиях игровой деятельности. Исследования, проводимые в лаборатории, позволили выделить три группы факторов, влияющих на характер общения детей: 1) индивидуально-психологические особенности личности; 2) условия деятельности; 3) взаимодействие с другими детьми. К первой группе относятся особенности характера и темперамента ребенка, его интересы, способности, особенности поведения и т. д. Ко второй группе относятся условия деятельности - игровой, трудовой, учебной.

Интерес к процессу становления взаимоотношений детей объясняется признанием раннего детства периодом фактического становления личности, когда закладываются основы ее социальной, нравственной направленности.

В качестве основных факторов, определяющих характер общения, были выделены: а) состояние отношений между партнерами; б) степень развития отношений между ними; в) характер деятельности. Эти факторы играют важную роль в развитии общения между детьми. Вместе с тем в последние годы появилось много исследований, посвященных анализу факторов, влияющих на развитие общения детей друг с другом. С этой точки зрения важно отметить исследования, проведенные А. А. Бодалевым и В. Н. Мясищевым, которые проанализировали роль взаимоотношений детей в группе, характер их взаимодействия. Было установлено, что чем более благоприятен характер взаимоотношений в группе детей, тем легче им организовать совместную деятельность и тем успешнее она протекает.

В отечественной психологической науке различные аспекты межличностного общения дошкольников изучал В. Бехтеров, Л. Выготский, А. Залужный, А. Петровский, Д. Эльконин [58; 59] и др.

Но целесообразно заметить, что все названные психологи объясняли межличностное общение как явление, которое охватывает все стороны жизни человека. Личность познает мир, развивается, общается, работает, дружит. На этом взаимодействии построено современное общество, по его законам оно и существует.

В настоящее время в изучении межличностных отношений выделяют разные подходы, которые позволяют трактовать их разнообразие, среди основных: деятельностный, социометрический, параметрический и организационно - управленческий.

Психологи по критерию взаимодействия определяют социальные (имеющееся взаимодействие) и несоциальные (взаимодействие отсутствует) группы. В группе, как правило, выделяется лидер, а также несколько формальных и неформальных лидеров. При этом в группе могут существовать и межличностные отношения, которые оказывают влияние на работу, что часто имеет место в организациях. Если в группе существует взаимозависимость, то она может быть как положительной, так

и отрицательной. Положительная взаимозависимость предполагает, что каждый из членов группы может рассчитывать на помощь со стороны остальных членов, когда ему это необходимо.

Межличностные отношения - субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Межличностные отношения представляют собой один из видов социальных отношений и их развития. Они представляют собой одну из основных форм проявления общественных отношений. В них проявляется сущность человека как социального существа, его отношение к окружающим. Человек не может быть изолированной от общества единицей, он всегда является частью определенного коллектива, группы, и поэтому у него возникают те или иные отношения с другими. Такие отношения могут быть разными.

Межличностные отношения включают:

- 1) восприятие и понимание людьми друг друга;
- 2) межличностная привлекательность (притяжение и симпатия);
- 3) взаимодействие и поведение (в частности, ролевое) [56].

Межличностные отношения состоят из следующих компонентов:

1) когнитивный компонент - включает в себя все познавательные психические процессы. Благодаря этому компоненту происходит познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной деятельности и взаимопонимание между людьми. Характеристиками взаимопонимания являются:

а) адекватность - точность психического отражения воспринимаемой личности;

б) идентификация - отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида;

2) эмоциональный компонент - включает положительные или

отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми:

а) симпатии или антипатии;

б) удовлетворенность собой, партнером, работой и т. д.;

в) эмпатия;

3) поведенческий компонент - включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений.

В зависимости от сферы реализации, межличностные отношения детей принято делить на следующие группы: 1. Межличностные отношения в группе сверстников (в детском саду, в школе). 2. Межличностные отношения между детьми разного возраста. 3. Межличностные взаимоотношения в семье. 4. Межличностное отношение к людям с ограниченными возможностями. 5. Межличностные и деловые отношения. Межличностные отношения - это отношения, которые складываются между людьми и группами людей. Эти отношения возникают на основе общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций. В них воплощаются интересы отдельных личностей, групп, общества в целом. По мнению психологов, наиболее благоприятная для развития личность-это личность, имеющая несколько межличностных отношений: с родителями, сверстниками, воспитателями(значимыми взрослыми), родственниками, товарищами и т. д. Согласно другой классификации, все межличностные отношения можно поделить на позитивные, негативные и нейтральные. К позитивным межличностным отношениям относят любовь, близость, дружбу. К нейтральным - отчуждение, безразличие, конформизм, эгоизм. К негативным отношениям относятся негативизм, неприязнь, ненависть и агрессия. Таким образом, анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме межличностных отношений детей старшего

дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы: - дети старшего дошкольного возраста способны к взаимодействию в малых группах; - межличностные отношения между детьми старшего дошкольного возраста характеризуются высоким уровнем эмоциональной близости, взаимозаменяемостью и взаимодополняемостью. Таким образом, психологическими условиями формирования межличностного взаимодействия детей в группе сверстников является: 1. Обеспечение эмоционально-положительного контакта между детьми в процессе общения; 2. Развитие рефлексивных процессов в общении со сверстниками. 3. Создание психолого-педагогических условий для развития личности ребенка, адекватной потребностям детского сообщества. 4. Формирование у детей старшего дошкольного детства опыта взаимодействия с другими людьми. 5. Реализация принципов социального партнерства в совместной деятельности, в педагогическом процессе. 6. Создание условий для социальной активности детей. 7. Развитие у детей способности к взаимодействию с окружающими, развитие умений общаться и сотрудничать друг с другом. 8. Развитие у ребенка способности понимать чувства других людей.

Таким образом, анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме межличностных отношений, мы заключили, что Межличностное общение - явление, которое охватывает все стороны жизни человека. Нами были рассмотрены виды общения в зависимости от его характера: вербальное и невербальное. Вербальное общение - это общение, при котором используются вербальные средства (речь, язык, текст, речь как система знаков). Невербальное общение осуществляется с помощью жестов, мимики, пантомимики (движений тела), зрительного контакта. Вербальная коммуникация - общение, в котором участвуют слова, а невербальная - общение без слов.

1.2 Теоретические принципы особенностей межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи

В старшем дошкольном возрасте у детей происходит усиленное формирование всех сфер личности. Он постигает мир и все, что его окружает, что разрешает ему воспитать собственную манеру деятельности, сформированную на его особенностях и облегчающий социализацию. Значимое условие развития самостоятельности выражается во взаимодействии взрослых с детьми

У ребенка увеличивается степень выносливости, но все еще он быстро утомляется, в силу своего возраста. Дети еще плохо организуют свое внимание. У них преобладает произвольное внимание, поэтому особенно важно создавать благоприятные условия для занятий с детьми, требующими внимания и сосредоточенности

Совершенствуется крупная моторика рук. Формирование мелкой моторики способствует овладению навыков самообслуживания: ребенок сам завязывает шнурки, одевается и раздевается.

У старших дошкольников повышаются возможности памяти, появляется сознательное запоминание в целях последующего отображения материала, внимание становится более устойчивым. Развиваются все познавательные психические процессы. У детей понижаются пороги 18 ощущений. Обостряются острота зрения и точность цветоразличения, развивается фонематический слух

Внимание у детей становится более устойчивым и произвольным, но устойчивость пока незначительна (достигает 10–15 минут) и зависит от индивидуальных особенностей ребенка и условий обучения. Совместно с родителями или педагогами, даже если ему очень интересно, не более 20–25 минут. Помимо устойчивости внимания, развивается переключаемость и распределение внимания.

Согласно суждению Л.С. Выготского, благодаря энергично развивающейся памяти для ребенка 5–6 лет становится доступным чтение с продолжением. Так же продолжает усовершенствоваться звуки, фонетика, интонация и выразительность, грамматика и лексика также активно употребляются синонимы и антонимы. Происходит формирование связной речи. Все больше у старших дошкольников возникает потребность в общении, начинают образовываться детские коллективы, но все равно дети продолжают общаться с взрослыми. С помощью педагога дети учатся правильным контактам, вести диалоги. Ребенок чувствует свое взросление и компетентность при равноправном отношении с взрослыми. В данном возрастном периоде начинают перестраиваться вся психическая жизнь детей и их отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникает внутренняя регуляция поведения. Если в раннем возрасте поведение детей побуждается и направляется извне – взрослыми или определенной воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном возрасте сами дети начинают определять собственное поведение.

М. Совак и К.П. Беккером были выявлены 2 группы нарушений поведения при дефектах письменной речи: вариант активной компенсации и инволюция поведения. Работы О.Н. Усановой, которые направлены на анализ социометрического статуса детей дошкольного возраста с окружающими, показывают взаимосвязь между степенью выраженности дефекта и личностными качествами дошкольников. Среди детей дошкольного возраста, занимающих высокое положение в межличностных отношениях, большинство имеют положительные личностные качества и хорошо развитую речь. По мнению О.Н. Усановой дети дошкольного возраста с плохой речью, которые занимают низкий статус, даже при наличии организационных и лидерских качеств, не могут улучшить свое положение в группе.

Нарушение речи – это распад уже сложившейся речи (у взрослых)

или нарушение нормального развития речи у детей, вызванные различными заболеваниями.

Существует три классификации нарушений речи: клиническая, клинико–педагогическая и психолого–педагогическая.

Данные классификации хотя и рассматривают одни и те же явления с разных точек зрения, не противоречат одна другой, а дополняют друг друга, так как ориентированы на решение разных задач единого, но многоаспектного процесса логопедического воздействия.

В зависимости от ведущих неврологических нарушений, лежащих в основе речевых расстройств у детей, Л.О. Бадалян предложил следующую их классификацию:

I. Речевые расстройства, связанные с органическим поражением центральной нервной системы. В зависимости от уровня поражения речевой системы они делятся на следующие формы.

1. Алалии – системное недоразвитие речи в результате поражения корковых речевых зон в доречевом периоде.

2. Афазии – распад всех компонентов уже сформированной речи в результате поражения корковых речевых зон.

3. Дизартрии – нарушение звукопроизводительной стороны речи в результате нарушения иннервации речевой мускулатуры. Причем, в зависимости от локализации поражения выделяют несколько вариантов дизартрий. (Псевдобульбарная, бульбарная, подкорковая и мозжечковая)

II. Речевые нарушения, связанные с функциональными изменениями ЦНС (заикание, мутизм и сурдомутизм).

III. Речевые нарушения, связанные с анатомическими дефектами строения артикуляционного аппарата (механические дислалии, ринология).

IV. Задержки речевого развития различного происхождения (при недоношенности, при тяжелых заболеваниях внутренних органов, педагогической запущенности и т.д.)

В настоящее время в отечественной логопедии используются две классификации речевых нарушений.

Клинико–педагогическая классификация, которая опирается на традиционное для логопедии содружество с медициной. Она основана по принципу «от общего к частному» и ориентирована на детализацию видов и форм речевых нарушений, с учетом которых применяется дифференцированный подход к их преодолению.

Все виды нарушений, рассматриваемых в данной классификации, подразделяются на две большие группы в зависимости от того, какой вид речи нарушен: устная или письменная.

Всего выделяется 11 основных форм речевых нарушений, в том числе форм нарушений устной речи на разных этапах ее развития и 2 – письменной речи

Нарушения устной речи делятся на два типа: 1) фонационного (внешнего) оформления высказывания, которые называют нарушениями произносительной стороны речи, и 2) структурно–семантического (внутреннего) оформления высказывания.

I. Нарушения фонационного оформления высказывания.

1. Дисфония (афония) – расстройство (или отсутствие) фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата. Дисфония проявляется в нарушениях силы, высоты и тембра голоса.

2. Брадилалия – патологически замедленный темп речи. Проявляется в замедленной реализации артикуляторной речевой программы.

3. Тахилалия – патологически ускоренный темп речи. Проявляется в ускоренной реализации артикуляторной речевой программы.

В случаях, когда патологически ускоренная речь сопровождается необоснованными паузами, запинками, спотыканием, она обозначается термином «полтерн».

4. Заикание – нарушение темпо–ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

5. Дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Синонимы: дефекты звукопроизношения, фонетические дефекты, недостатки произношения фонем.

В психолингвистическом аспекте нарушения произношения могут возникать вследствие трех основных причин: недостатки операций различения и узнавания фонем (дефекты восприятия); несформированность операций отбора и реализации произносимых звуков; нарушения условий реализации звуков при анатомических дефектах речевого аппарата. У большинства детей звукопроизношение достигает языковой нормы к 4–5 годам.

6. Ринолалия – нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо–физиологическими дефектами речевого аппарата. При ринолалии наблюдается искаженное произнесение всех звуков речи, а не отдельных, как при дислалии. Речь невнятна, монотонна. В отечественной логопедии к ринолалии принято относить речевые дефекты, обусловленные грубыми анатомическими изменениями артикуляторного аппарата, например, при врожденной расщелине неба.

Явления назализованного произношения без грубых артикуляционных нарушений относят к ринофонии.

7. Дизартрия – нарушение звукопроизводительной стороны речи, обусловленное органическим поражением ЦНС и расстройствами иннервации речевого аппарата

II. Нарушения структурно–семантического (внутреннего) оформления высказывания.

1. Алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем (доречевом) периоде развития ребенка.

2. Афазия – полная или частичная утрата уже сформированной речи, обусловленная локальными поражениями речевых зон коры головного

мозга в результате черепно–мозговых травм, нарушений мозгового кровообращения, нейроинфекций и других заболеваний ЦНС.

III. Нарушения письменной речи.

1. Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения.

2. Дисграфия – частичное специфическое нарушение письма. Психолого–педагогическая классификация построена на противоположном принципе – от частного к общему. Подобный подход ориентирован на логопедическое воздействие как педагогический процесс, разработку методов логопедической коррекции для работы с коллективом детей (учебной группой, классом). С этой целью определяются общие проявления различных форм речевых расстройств. В соответствии с данной классификацией нарушения речи подразделяются на две группы

Первая группа – нарушение средств общения. Включает фонетико–фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи.

1. Фонетико–фонематическое недоразвитие речи – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Можно выделить ряд основных проявлений этого состояния:

- Недифференцированное произношение пар или групп звуков.
- Замена одних звуков другими.
- Смещение звуков.

Подобные нарушения свидетельствуют о недоразвитии фонематического слуха (способности различения фонем), которое подтверждается в процессе обследования.

2. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов

речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне

Недоразвитие может быть выражено в разной степени – от отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой, но с элементами фонетического и лексико–грамматического недоразвития. В зависимости от степени сформированности средств общения у ребенка общее недоразвитие речи подразделяется на три уровня.

Вторая группа – нарушения в применении средств общения. К этому типу нарушений относится заикание, которое рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформированных средствах общения. Однако встречаются и случаи комбинированного дефекта, при котором заикание сочетается с общим недоразвитием речи.

О серьезных трудностях в межличностном взаимодействии дошкольников с тяжелыми нарушениями речи позволяет говорить анализ исследований по проблеме межличностных отношений детей с речевыми нарушениями. При этом доминирующим направлением исследований является изучение межличностного общения в разных видах деятельности. А.А. Алмазовой, Л.Б. Халиловой было выявлено, что детям с нарушением речи присущи трудности в организации личного речевого поведения, которые негативно влияют на их взаимодействие и общение с окружающими.

И. С. Кривовяз называет ведущими характеристиками общения детей дошкольного возраста способность, которая позволяет вступать в контакт вследствие внешней инициативы, не сформированность деловой и ситуативной формы общения, значительное снижение уровня интереса ребёнка к общению.

В.Е. Грибовой и П.А. Харитоновой были проведены исследования, которые показали очень низкую речевую активность детей в игре, незаинтересованности в контакте, низкого уровня речевого сопровождения всех игровых действий, не ориентацию в ситуациях общения, которые

были вновь созданы.

Специальное исследование межличностных отношений детей, имеющих нарушение речи, было проведено В.А. Слинко, и именно оно раскрыло, что состояние речевого развития дошкольника является значимым фактором определения межличностных отношений, а высокий уровень нарушения речи сказывается на социометрическом статусе старшего дошкольника в группе сверстников. Автором было доказано, что среди детей дошкольного возраста, которые занимают значимое положение в межличностных отношениях, более 50 % имеют достаточно развитую речь, также положительные качества личности. Тем не менее, среди детей дошкольного возраста, которые занимают неблагоприятное положение, присутствуют дети с положительными личностными качествами, неплохим поведением, но с тяжелыми нарушениями речи.

Дети, которые имеют тяжелое речевое нарушение, довольно часто являются изолированными в группе сверстников, они не испытывают желания принимать участие в играх. Детям данной категории свойственно замыкание, демонстрация негатива. Всё перечисленное отталкивает ещё больше от ребёнка его сверстников.

Проведя анализ имеющейся в научной литературе характеристики трудностей, которая преобладает в межличностном общении старших дошкольников с нормальным речевым развитием, и тех, которым свойственно нарушение речи, мы можем выделить следующие: ребенок стремится к общению со сверстниками, но его не принимают в игру; ребенок стремится к общению со сверстниками, и они играют с ним, но общение детей имеет формальный характер; ребенок уходит от сверстников, но они настроены доброжелательно; ребенок уходит от сверстников, и они избегают контакта с ребёнком.

Таким образом, большинство исследователей трудности в межличностных отношениях дошкольников связывают с нарушением речи, и, соответственно, трудностями реализации речевого общения.

Однако, недостаточные возможности в организации и реализации совместной деятельности, в понимании и выражении эмоций, незрелость личностных мотивов и социальных потребностей свидетельствуют о комплексной не сформированности предпосылок к формированию межличностной коммуникации у данной категории детей.

Остановимся на анализе форм общения дошкольников со взрослыми с нормальным речевым развитием и явными нарушениями речи. Психологические исследования Л.М. Галигузовой, Н.Г. Елагиной, А.А. Смирновой и других свидетельствуют о формировании в раннем возрасте у ребёнка ситуативно–личностной формы общения с близкими взрослыми. Содержание потребности в общении состоит в доброжелательности и внимании близких взрослых.

По результатам исследования И.С. Кривовяз были определены следующие особенности детей дошкольного возраста с нарушением речи, способность вступать в контакт только лишь по внешней инициативе, не сформированность ситуативно–деловой формы общения, снижение интереса к общению. Данная категория детей нуждается в налаживании эмоционального контакта с окружающими взрослыми, в формировании заинтересованности в общении со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, мы видим, что детям с нарушением речи свойственны более выраженные трудности именно в коммуникативной деятельности, что в большей степени связано непосредственно с присущей им недостаточностью речевых средств.

Большинство специальных исследований свидетельствует о том, что в возрасте 5 лет у детей с тяжелыми нарушениями речи, которые характеризуются системностью, отмечаются существенные трудности в осуществлении коммуникативной деятельности.

О трудности формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи говорится в исследованиях Ю.В. Гаркуши, Б.М. Гриншпуна, К.В. Ковыльной,

Е.С. Павловой. По мнению ученых, трудности общения проявляются именно в несформированности основных форм коммуникации (В.К. Воробьева, Н.К. Усольцева), снижении потребности в общении (О.С. Павлова, Г.В. Чиркина), недостаточной сформированности коммуникативных умений и владении средствами общения.

По выводам ученых, детям 5 лет с системными нарушениями речи свойственна ситуативно–деловая форма общения и использование в процессе общения предметно–действенных, экспрессивно– мимических средств при недостаточной сформированности речевых. Такое состояние коммуникативного развития свидетельствует о задержке формирования деятельности общения у детей с системными нарушениями речи даже ранее старшего дошкольного возраста.

По выводам Е.С. Павловой, общение дошкольников с нарушением речи в семье характеризуется недостаточным пониманием со стороны родителей, неумением и нежеланием взрослых помочь им в решении возникающих проблем.

У многих детей с ситуативным нарушением речи сформирована негативная или безразличная установка на педагогические воздействия, неадекватность реакции даже на положительные эмоции воспитателя, а также выявляется незнание дистанции между ребенком и взрослым в процессе общения.

Наиболее полное описание процесса становления общения со сверстниками на этапе дошкольного детства представлено в работах М.И. Лисиной и Е.А. Смирновой .

У дошкольников, которые имеют нарушения речи, в общении со сверстниками и взрослыми отмечаются значительные трудности, характер которых усложняется с годами и напрямую зависит от состояния речи.

Указанные трудности, социализация и становление таких личностных компонентов, как самооценка, саморегуляция, самоконтроль детей с нарушением речи формируются с задержкой. В то же время

трудности в общении со взрослыми обуславливают задержку в развитии когнитивных функций, мотивации и эмоционально–волевой сферы.

Коррекционно–развивающая работа с дошкольниками с нарушением речи должна быть построена с учетом описанных ранее трудностей и включать отдельные направления развития тех умений и навыков, которые обеспечат полноценное межличностное взаимодействие в детском возрасте и успешную социализацию в дальнейшем.

Убедительно показывают важную роль общения со сверстниками в формировании личности ребенка и его взаимоотношений с другими детьми психолого–педагогические исследования (А.П. Усова, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева и др.). Нарушение общения и связанное с ним отрицательное эмоциональное самочувствие часто приводит к формированию межличностных отношений (Е.А. Аркин, Л.И. Божович и др.). Наличие речевого дефекта оказывает отрицательное влияние на формирование личности ребёнка и его отношений с окружающими. Особенности взаимодействия таких детей формируются специфично в связи с особенностями их личностного развития.

Формирование личности детей с нарушениями речи связано с характером этого дефекта. Своевременное развитие речи является одним из основных условий нормального психического развития ребенка. Задержка появления речевого общения, бедный словарный запас и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка. У детей, как правило, возникают замкнутость, неуверенность в себе, негативизм (Р.Е. Левина, А.В. Ястребова и др.) Доказано, что отклонения в развитии личности ребенка с нарушениями речи в известной мере усугубляют речевой дефект. Такие дети, как правило, либо стараются меньше говорить, либо замыкаются совсем. Следовательно, нарушается одна из основных функций речи – коммуникативная, что в еще большей степени затормаживает речевое развитие. Очевидна необходимость знания тех отклонений в развитии личности ребенка с нарушениями речи, на

которые следует направить коррекционное воздействие.

В современной психологии существует большое количество исследований, посвященных изучению межличностного взаимодействия детей дошкольников. Между тем, это чрезвычайно важный период социального, а, следовательно, и коммуникативного развития личности ребенка, становления его связей с окружающими людьми, формирование основ учебной деятельности. В дошкольном возрасте ребёнок готовится к принятию новой социальной роли школьника, готовится удовлетворять ожидания других людей, выстраивать собственное поведение, формировать ожидания относительно поведения других людей (как сверстников, так и взрослых).

Таким образом, анализ исследований по проблеме межличностных отношений детей с речевыми нарушениями позволяет говорить о серьезных трудностях в межличностном взаимодействии детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Ожидания детей от общения с взрослыми можно охарактеризовать как уверенно-оптимистичные, что не соответствует реальной ситуации. Дошкольники с речевым нарушением некритично относятся к своим негативным поступкам, пытаясь их не замечать. Коррекционные воздействия, соответственно, должны быть направлены на формирование игровых, коммуникативных умений, произвольности поведения, на преодоление эгоистических мотивов общения со сверстниками, развитие эмоциональной сферы и эмпатии.

1.3 Работа по коррекции нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Коррекционная работа – это процесс, в результате которого можно выявить отклонения в предполагаемых результатах деятельности детей и внести определённые изменения в процесс с целью обеспечения нужных результатов.

Из этого следует, что психологическая коррекция - целенаправленное воздействие психологического характера на обусловленные психологические структуры для того, чтоб обеспечить полноценное развитие личности и её функционирование. Если точнее, то психологическая коррекция является одним из видов психологической деятельности с целью исправления личностных особенностей в психическом развитии, которые полностью или же частично не соответствуют общепринятой модели. Данная помощь может быть осуществлена только благодаря специальным средствам воздействия на психику личности. Такого вида помощь – это деятельность, которая рассчитана на формирование и развитие у индивида необходимых психологических качеств нужных для улучшения его адаптации к жизненным условиям и социализации.

Отечественные и зарубежные учёные, считают проведение коррекционной работы необходимой для устранения нарушений в межличностных отношениях и различных нарушений эмоционального состояния и полной гармонии в развитии личности. На основе определенных критериев, коррекционные мероприятия психологического характера мы можем классифицировать.

Психолого-педагогическая коррекция - это метод целенаправленного воздействия на группу или отдельных лиц, предназначенный для оказания помощи психологически здоровым семьям, наиболее уязвимым в отношении развития различного рода внутрисемейных деформаций

(психогенных девиантностей родителей, психических расстройств и травм, неадекватных реакций во взаимоотношениях и др.).

Моделирование – это метод познания, состоящий в создании и исследовании моделей - неких новых объектов, отражающих существенные связи изучаемого объекта, процесса или явления [63]. Каждый объект имеет большое количество различных свойств. В процессе построения модели выделяются главные, наиболее существенные, свойства объекта.

В последнее время метод моделирования все чаще находит свое применение в различных областях науки и практики. Достаточно широко он используется и в рамках психолого-педагогической науки. В разное время к данному методу в своих исследованиях обращались такие исследователи, как П.К. Анохин, В. Г. Афанасьев, А. Р. Лурия и др.

Метод моделирования в психологических исследованиях применяется в двух направлениях:

- 1) знаковая, или техническая, имитация механизмов, процессов и результатов психической деятельности - моделирование психики;
- 2) организация, воспроизведение того или иного вида человеческой деятельности путем искусственного конструирования среды этой деятельности (напр., в лабораторных условиях), что принято называть психологическим моделированием .

Содержание коррекционной программы должно быть направлено на профилактику отклоняющегося поведения воспитанников, их физическое и психическое совершенствование, коррекцию нарушений развития, то есть программа коррекции должна решать профилактические, развивающие и коррекционные задачи.

При составлении программы коррекции учитываются принципы как общей, так и специальной педагогики:

- принцип личностного подхода, согласно которому каждый участник коррекционного процесса воспринимается как отдельная

уникальная личность;

- принцип активности обучающихся, ориентированный на высокую активность участников образовательного процесса;

- принцип единства диагностики и коррекции, обеспечивающий целостность педагогического процесса и позволяющий подобрать необходимые методы и приемы коррекции отклоняющегося поведения и развития на основе объективных данных о ребенке, характере его дефекта и состоянии развития;

- деятельностный принцип, заключающийся в создании условий, способствующих проявлению активности участников коррекционной программы, и организации основы для позитивных сдвигов в ходе осуществления коррекционного взаимодействия;

- принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка в коррекционно-педагогическом процессе целесообразнее рассматривается как принцип «нормативности» развития личности, как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития;

- принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности, предполагающий использование различных способов и средств, методов и приемов, учитывающих индивидуально-психологические особенности личности, состояние социальной ситуации, уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса.

Построение программы в соответствии с указанными принципами должно обеспечить социальную направленность педагогических воздействий, а также способствовать социализации ребенка.

Аналитический компонент модели коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи представлен оценкой эффективности коррекционных воздействий, прогнозом и планированием

дальнейшей деятельности. Оценка эффективности коррекционных воздействий направлена на анализ изменений психических состояний, личностных реакций в результате проведения программы коррекции. Прогноз и планирование дальнейшей деятельности представлены составлением рекомендаций для воспитателей и родителей по коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

Выводы по первой главе

В ходе изучения специальной и психолого-педагогической литературы мы установили, что:

1) Межличностные отношения - это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

2) Нарушение речи - распад уже сложившейся речи (у взрослых) или нарушение нормального развития речи у детей, вызванные различными заболеваниями. Нарушения речи значительно затрудняют деловое свободное общение дошкольников во время игры. Для детей этой категории характерны уход от контактов с окружающими, пассивность, склонность к изоляции, боязнь предвзятости со стороны окружающих, повышенная раздражительность, возбудимость, замкнутость, депрессивные заторможенность, апатия, чувство неполноценности и т.д. А это сильно затрудняет не только речевой, но и эмоциональный контакт со сверстниками во время игры, приводит к конфликтам или даже к отказу от совместной деятельности, не может не препятствовать, с одной стороны, отражению социальных сюжетов в ролевой игре, с другой - формированию полноценных коллективных игр.

ГЛАВА 2. ПОСТРОЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1 Организация и исследование межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Существуют различные методики диагностики для определения межличностных отношений детей в группе. Нами были выбраны следующие методы и методики: - наблюдение; - методика - методика «Капитан корабля» (Е. О. Смирнова); - Диагностическая методика «День рождения»

1. Таким образом, предоставленные методы и приемы позволяют всесторонне изучить все стороны межличностных отношений детей дошкольного возраста.

Экспериментальная часть исследования проводилась в три этапа:

Исследование нарушений межличностного общения дошкольников с нарушением речи проводилось с использованием комплекса методов и методик.

Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, систематизация, обобщение моделирование, целеполагание.

Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперименты, социометрическое исследование по методикам, методика «Капитан корабля» (Е. О. Смирнова).

Представим описание методики «Капитан корабля».

Цель: социометрическое изучение и оценка межличностных предпочтений в логопедической группе детей дошкольного возраста.

По мнению многих учёных, именно социометрия даёт возможность увидеть скрытые от непосредственного наблюдения отношения членов группы, их межличностные предпочтения.

Исследование по данной методике было проведено нами индивидуально.

Во время индивидуальной беседы мы показывали ребёнку рисунок корабля и задавали приведённые ниже вопросы:

1. Представь, что ты - капитан этого корабля и отправляешься в дальнее плавание, кого из детей группы ты взял бы себе в помощники?
2. Кого пригласил бы на корабль в качестве гостя?
3. Кого из детей группы ты ни за что не взял бы с собой в плавание и оставил на берегу?

В заготовленной социометрической матрице фиксируются выборы детей. Затем осуществляется подсчёт положительных и отрицательных выборов, полученных каждым ребёнком, находятся взаимные выборы, которые отмечаются, подсчитываются и записываются в социоматрицу. На основе результатов социоматрицы составляется карта групповой дифференциации - социограмма.

Представим описание методики «День рождения» (М. Панфиловой) .

Этот тест предназначен для детей дошкольного возраста, когда необходимо провести исследование отношения ребенка к детям и взрослым. Тест проводится индивидуально и коллективно в форме игры.

Описание диагностики «Давай поиграем с тобой в твой день рождения. Большой круг будет у нас столом, на котором лежит праздничный пирог со свечками. Свечек столько, сколько тебе будет лет. Мы их нарисуем. Вокруг стола расположены маленькие кружочки - это что? Конечно, стулья. Выбери стул, на который ты сядешь. Давай твой стул отметим - звездочкой или снежинкой? (Ответ ребенка позволяет отметить сформированность половой идентификации: мальчики выбирают звездочку, девочки - снежинку.)

Кого хочешь посадить рядом с собой? А с другой стороны? (Около кружочка пишется имя, а в кружочке - порядок выбора.) Ребенок называет

имена людей, игрушки, животных... Их располагаем в порядке называния или усаживаем на «стульчики», которые предлагает ребенок.

После четвертого выбора можно предложить повторяющийся вопрос: «Ты будешь еще кого-то сажать, или уберем (зачеркнем) стульчики?» (Ответ ребенка дает нам возможность предположить его потребности в общении.)

Когда ребенок заполнит все десять «стульчиков», задаем вопрос о необходимости добавить «стульчики»: «Если хочешь еще кого-то посадить, то мы можем добавить (дорисовать) «стульчики».

Есть дети, которые имеют потребность дорисовывать «стульчики» в промежутках, иногда даже заполняют второй ряд.

Анализ результатов.

1. Потребность в общении:

а) желает общаться в широком кругу - используются все «стульчики» или добавляются новые;

б) желает общаться, но с близкими людьми, в ограниченном кругу - «убираются» (зачеркиваются) «стулья»;

в) несформированная потребность в общении - выбор игрушек, предметов, животных.

2. Эмоциональные предпочтения в общении: близкие, доверительные, приятные отношения - люди располагаются рядом с «именинником».

3. Значимость социальных окружений:

а) количественное преобладание взрослых, детей, предметов - наличие опыта общения с ними;

б) преобладание какой-то группы (семья, детский сад, школа, двор, дача и т.д.) - значимая среда в общении;

в) половое преобладание в общении - наличие мальчиков и девочек,

Обращая внимание на то, что в настоящее время значительно возросло количество детей с речевой патологией, необходимо выяснить,

действительно ли психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений дошкольников с нарушением речи оказывает положительное воздействие на устранение данной проблемы.

Для проведения исследования нами были подобраны адекватные методики диагностики межличностных отношений дошкольников с нарушением речи: социометрические методики методика «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова), методика «День рождения» (М. Панфиловой)

Все дети, которые составили выборку, имеют нарушения речи. Экспериментальная выборка составила 12 детей логопедической подготовительной группы муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 58 г. Миасса». Объем выборки – 12 человек, из них 7 девочек и 5 мальчиков. Возраст участников экспериментальной группы 6–7 лет.

В коллективе отмечается плохо сформированная система межличностных отношений, взаимодействие между отдельными обучающимися зачастую носит ситуативный характер. Между некоторыми детьми в группе прослеживаются дружеские связи, однако они, поверхностны и обусловлены внешней причиной: наличием игрушек и прочих предметов, служащих поводом для общения. В группе есть трое детей, с которыми предпочитает общаться и играть наибольшее число детей, однако, ярко выраженной лидерской позиции они не занимают. Интерес к ним со стороны сверстников обусловлен, активностью и общительностью данных детей. Так, дети с более выраженными нарушениями занимают более низкое положение в коллективе, чем дети, у которых нарушения выражены не так ярко. Эмоционально–волевое состояние в коллективе нестабильное. Некоторые воспитанники склонны к внезапным агрессивным проявлениям, вызванным нежеланием сверстников принимать их в игру или работать с ними в парах.

Для определения социометрического статуса ребёнка в группе использовались методики «Капитан корабля». «День рождения».

При проведении исследования по методике «Капитан корабля» было предложено сделать положительный и отрицательный выбор. В результате анализа полученных результатов нами были получены определённые данные: 2 детей (16 %) – лидеры, 2 (16 %) – «звёзды» группы, 8 (67 %) – игнорируемые. Более подробно полученные данные можно рассмотреть на рисунке 1 (приложение 2, таблица 1).

Исходя из вышеизложенных данных, можно сделать вывод, что большинство детей в группе - игнорируемые, что говорит о том, что дошкольники с нарушением речи отрицательные выборы делали чаще, чем положительные. Дети часто демонстрируют отрицательное отношение к сверстникам, т.к. у них преобладают отрицательные выборы по отношению друг к другу.

Общее количество отрицательных выборов у детей во время проведения констатирующего эксперимента - 67 %. Многие дети во время проведения исследования при ответе на третий вопрос («Кого из детей ты ни за что не взял бы с собой в плавание?») отвечали не затрудняясь.

Также следует отметить, что в группе дошкольников с речевым нарушением только 32 % детей не получили отрицательных выборов.

Коллектив детей не является достаточно сплоченным, дружным. Преобладает достаточно высокая половая дифференциация (дети чаще всего выбирают сверстников своего пола). Таким образом, результаты методики «Капитан корабля» позволяют сделать вывод о том, что в группе дошкольников с нарушением речи действуют определённые закономерности, которые могут быть свойственны и дошкольникам с нормальным речевым развитием

Также для диагностики уровня межличностного общения детей старшего дошкольного возраста мы провели Социометрическую пробу «День рождения».

Цель: выявление эмоциональных предпочтений в общении со сверстниками.

В беседе с ребёнком мы предлагали : «Давай поиграем с тобой в твой день рождения. Большой круг будет у нас столом, на котором стоит праздничный торт со свечками. Свечек столько, сколько тебе будет лет. Мы их нарисуем. Вокруг стола расположены маленькие кружочки - это что? Конечно, стулья. Выбери стул, на который ты сядешь. Давай отметим твой стул - звёздочкой или снежинкой? (Ответ ребёнка позволяет отметить сформированность половой идентификации: мальчики выбирают звёздочку, девочки - снежинку.) Кого хочешь посадить рядом с собой? А с другой стороны?» (Около кружочка пишется имя, а в кружочке - порядок выбора). Ребёнок может называть имена детей. Их располагаем в порядке названия или усаживаем на «стульчики», которые предлагает ребёнок. После четвёртого выбора можно предложить повторяющийся вопрос: «Ты будешь ещё кого - то сажать или уберём (зачеркнём) стульчики?» (Ответ ребёнка даёт нам возможность предположить его потребность в общении). Когда ребёнок заполнит все десять «стульчиков», задаём вопрос о необходимости добавить «стульчики»: «Если хочешь ещё кого - то посадить, то мы можем добавить (дорисовать) «стульчики».

Также ребёнку задаётся вопрос – кого бы ты не пригласил на свой день рождения?

Инструкция обработки: 1.Потребность в общении:

- а) желает общаться в широком кругу – используются все «стульчики» или добавляются новые;
- б) желает общаться, но не со всеми (выборочно), в ограниченном кругу - «убираются» (зачёркиваются) «стулья»;
- в) выбор игрушек, предметов –животных несформированная потребность в общении

2. Эмоциональные предпочтения в общении: доверительные, приятные отношения - дети располагаются рядом с «именинником».

3. Значимость социальных окружений: а) количественное преобладание , детей, предметов - наличие опыта общения с ними; б) преобладание какой - то группы (детский сад, двор и т. д.) - значимая среда в общении; в) половое преобладание в общении - наличие мальчиков и девочек.

При проведении социометрической пробы «День рождения» Мы выявили, что в группе детей с нарушением речи 2 (16%) детей - желают общаться в широком кругу; 5 (46%) детей желают общаться, но не со всеми при этом трое (дети не посадили по обе стороны от себя ни одного ребёнка); и у пятерых детей не сформирована или недостаточно сформирована потребность в общении, что в свою очередь связано с речевыми проблемами данной группы детей. Считаем целесообразной реализацию психокоррекционной программы с целью преодоления нарушений межличностного общения у дошкольников с речевыми нарушениями.

2.2 Коррекционная работа по преодолению нарушений межличностного общения дошкольников с нарушениями речи

Проведенное нами теоретическое изучение проблемы межличностного общения дошкольников с нарушением речи, а также экспериментальное исследование особенностей межличностных отношений воспитанников, имеющих данное отклонение в развитии, доказывают необходимость проведения серии занятий, направленных на коррекцию межличностного общения дошкольников с нарушением речи.

Психологическая коррекция - система мероприятий, направленных на исправление, восстановление утраченных функций психики.

Цель программы: формирование благоприятных межличностных

отношений у дошкольников с нарушением речи.

Задачи программы:

1. Формирование у детей представления о внутреннем мире человека, о его месте в окружающем мире.
2. Воспитание интереса к окружающим сверстникам, развитие умения чувствовать и понимать другого.
3. Развитие умения эмоционально выразить свои чувства.
4. Воспитание желания помочь, поддержать, посочувствовать, порадоваться за другого.
5. Развитие творческих способностей и воображения, любознательности и наблюдательности.
6. Развитие способности к индивидуальному самовыражению детей.
7. Сплочение детского коллектива.

Психокоррекционная программа, разработанная для дошкольников, рассчитана на 10 коррекционно–развивающих занятий, по 2 занятия в неделю. Время проведения не более 30 минут.

Реализация коррекционной программы предусматривает использование методов:

- развивающие и ситуативные игры, а также упражнения с применением игровых элементов, которые соответствуют заявленной нами теме занятия;
- приемы психотерапии (вербализация, обратная связь, психодраматические элементы, сказко–терапевтические, а также арт–терапевтические техники).

Обсуждение в группе:

- представленный вид групповой работы нацелен на обсуждение, которое обеспечивает формулирование выводов участниками. Сделанные выводы группы необходимы для выстраивания последующей работы;
- обсуждение, которое является ненаправленным и реализуется для

вербализации полученного опыта работы группы. Его непосредственная цель: сбор ведущим необходимой информации о проведении занятия коррекционной программы.

Включённые в занятие психогимнастические упражнения рассчитаны на раскрепощение и снижение эмоционального напряжения участников на первом этапе занятия.

Предполагаемый результат: повышение уровня развития коммуникативных способностей и благоприятных отношений к сверстникам у дошкольников с нарушением речи.

Используемые средства:

- развивающие игры;
- игры на интенсивное физическое взаимодействие (служат для усиления интереса учащихся, повышения работоспособности, снятия напряжения, отдыха, улучшения взаимоотношений в группе);
- работа в парах;
- игры-беседы;
- упражнения.

Основной этап программы рассчитан на проведение групповой работы по коррекционной программе с детьми логопедической группы по представленному ниже алгоритму:

1. Ритуал начала (приветствие). Цель: создание комфортной атмосферы и настрой участников коррекционной программы на работу, сплочение участников группы.

2. Основная часть состоит из:

- игр на развитие коммуникативной компетенции;
- игр, способствующих интенсивному взаимодействию физического характера;
- интерактивный вид работы – работа в парах;
- проведение беседы с помощью игры;

-упражнения—этюды на развитие межличностного общения и др.

Работа основной части каждого занятия нацелена на создание условий для осуществления поставленных задач конкретного занятия и состоит из нескольких упражнений.

3. Ритуал завершения. На данном этапе занятия подводится итог полученного опыта участников. (Результативность проведённого занятия).

Занятие 1

1. Ритуал начала занятия.
2. Упражнение «Моё имя».
3. Игра «Ласковое солнышко».

От ласковых имен стало тепло, как от солнышка. Все мы сейчас станем солнышками и согреем друг друга.

4. Игра «Скажи хорошее о друге».

По желанию выбирается ребенок, его сажают в круг, и каждый говорит о том, что ему нравится в этом ребенке. Психолог обращает внимание детей на то, чтобы они не повторялись, дает образец. В своих высказываниях дети отмечают внешние и внутренние достоинства ребенка, приводят примеры любых жизненных ситуаций.

На одном занятии выбирать более двух детей. Периодически возвращайтесь к этой игре на других занятиях.

5. Ритуал окончания занятия.

Занятие 2

1. Ритуал начала занятия.
2. Игра «Отыщи своего друга».

Детей делят на две группы, одной из которых завязывают глаза и дают возможность походить по помещению. Им предлагают подойти и узнать друг друга. Узнать можно с помощью рук, ощупывая волосы, одежду, руки. Затем, когда друг найден, игроки меняются ролями.

3. Игра «Мяч для тебя».

Психолог бросает мяч по очереди каждому ребенку в кругу, а

поймавший должен ответить на вопрос: «Что ты любишь больше всего?» или «Что тебе не нравится больше всего?», или «Чем ты любишь заниматься?», или «Чего ты больше всего боишься?».

4. Ритуал окончания занятия.

Занятие 3

1. Ритуал начала занятия.

2. Игры на выражение страдания и печали:

«Ой–ой, живот болит!»

Два медвежонка Тим и Том съели вкусные, но невымытые яблоки. У них разболелись животы. Медвежата жалуются:

Ой, ой, живот болит! Ой, ой, меня тошнит!

Ой, ой, мы яблок не хотим!

Мы хвораем. Том и Тим.

Выразительные движения: брови приподняты, живот втянут, руки прижаты к животу.

Психолог предлагает «медвежатам» пожалеть друг друга.

3. Игра «Ох, я устал».

Маленький гномик несет на спине большую еловую шишку. Вот он остановился, положил шишку у своих ног и говорит: «Я так устал, я очень устал...».

Выразительные движения: стоит, руки висят вдоль тела, плечи опущены.

Психолог предлагает одной группе детей изобразить гномиков, а другой – помочь донести большую шишку, пожалеть. Затем дети меняются местами.

4. Ритуал окончания занятия.

Занятие 4

1. Ритуал начала занятия.

2. Игра – беседа «Что такое хорошо?».

3. Ритуал окончания занятия.

Занятие 5

1. Ритуал начала занятия.
2. Игра «чувства другого».
3. Упражнение «Посмотри мне в глаза».

Психолог говорит о том, что нужно быть очень внимательным к окружающим людям. Предлагает поупражняться в понимании выражения лица, глаз друг друга. Дети разбиваются на пары, берутся за руки. Психолог предлагает: – Глядя только в глаза и чувствуя руки друг друга, попробуйте молча передать разные эмоции: «Я грущу, помоги мне!», «Мне весело, давай поиграем!», «Я хочу с тобой дружить!» Этюды дети выполняют в парах. Потом дети обсуждают, в какой раз какая эмоция передавалась и воспринималась.

4. Ритуал окончания занятия.

Занятие 6

1. Ритуал начала занятия.
2. Беседа «Можно ли понять настроение человека?»
3. Игра «Что такое настроение и на что оно похоже?»

Дети по очереди говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их сегодняшнее настроение. Начать лучше воспитателю воспоминанием «Мое настроение похоже на белое пушистое облачко в спокойном голубом небе, а твое?» В конце психолог обобщает – какое же сегодня у всей группы настроение: грустное, веселое, смешное, злое и т.д.

Надо учитывать, что плохая погода, холод, дождь, хмурое небо, агрессивные элементы свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии.

4. Ритуал окончания занятия.

Занятие 7

1. Ритуал начала занятия.

2. Игра «Солнечный зайчик».

Психолог говорит, что дети–паучки любят солнышко, как детки: Представьте себе, что солнечный зайчик заглянул вам в глаза.

Закройте их. Зайчик побежал дальше по лицу, нежно погладьте его ладонями: на лбу, на носу, на ротике, на щечках, на подбородке, поглаживайте аккуратно, чтобы не спугнуть, голову, животик, руки, ноги, он забрался за шиворот – погладьте его и там. Солнечный зайчик – не озорник, он любит и ласкает вас, а вы погладьте его и подружитесь с ним. Вот и появился друг у паучков.

3. Подвижная игра «Паутинка».

Психолог говорит, что дети, как паучки, сейчас будут плести паутину. Дети встают в круг, берутся за руки и, пролезая под руками по очереди не разжимая рук, запутывают паутинку, а затем распутывают ее.

4. Ритуал окончания занятия.

Занятие 8

1. Ритуал начала занятия.

2. Упражнение «Я солнышко».

3. Пение песни «Облака, белогривые лошадки» с имитацией движений.

4. Ритуал окончания занятия.

Занятие 9

1. Ритуал начала занятия.

2. Упражнение «Научись управлять своим телом».

Психолог говорит о том, что часто мы излишне волнуемся, не можем сосредоточиться на чем-то, переживаем, тревожимся. Надо научиться помогать себе.

Упражнение «Возьми себя в руки». Упражнение «Врасти в землю».

Упражнение «Сбрось усталость». Упражнение «Стойкий солдатик».

3. Ритуал окончания занятия.

Занятие 10

1. Ритуал начала занятия.

2. Коллективная работа «Чудесный рисунок».

Психолог предлагает детям составить по желанию животное, портрет, человека, город и т.п. Каждый ребенок выкладывает или рисует фрагмент общей картины.

3. Упражнение «Мы танцоры»

Психолог предлагает превратиться в птиц, бабочек, стрекоз. Звучит спокойная музыка. Танцующие «летают», кружатся, прыгают высоко вверх. Всем легко, весело, радостно.

4. Пение песни «Вместе весело шагать по просторам» – использование записи.

5. Ритуал окончания занятия.

Рекомендации по осуществлению программы:

-Занятия проводятся в кругу, не за столом.

-Не делать замечаний!

-Не говорить на занятиях слишком громко.

-Никто не должен мешать, ходить мимо.

-Желательно проводить занятия в небольшом помещении.

-Использовать наглядные средства.

-Переход от одной части занятия к другой должен быть быстрым, органичным.

-Упражнения необходимо закреплять в повседневной жизни.

Таким образом, благоприятные отношения со сверстниками формируют у ребенка чувство общности с ними, привязанности к группе.

Если же их нет, то возникают состояния напряженности и тревожности, приводящие к возникновению чувства неполноценности и подавленности, а иногда к агрессивности.

Предполагаемый результат: повышение уровня развития коммуникативных способностей и благоприятных отношений к сверстникам у дошкольников с нарушением речи.

2.3 Анализ результатов коррекционной работы

Для исследования межличностных отношений дошкольников с нарушением речи нами были использованы методики «Капитан корабля»,

«День рождения». После реализации программы психолого-педагогической коррекции была проведена повторная диагностика межличностных отношений. Так по методике капитан корабля после проведения мероприятий на улучшение межличностных отношений, мы получили следующие результаты:

В группе «лидеры» 4 (33.3%) ребёнка, до проведения группа составляла 2(16%) ребёнка так в группу перешёл 1 ребёнок из группы «звёзды» и один ребёнок из группы «Игнорируемые».

В группе «Звёзды» 6 (50%) детей, при этом в группу перешли 5 детей из группы «игнорируемые», и один ребёнок из этой группы перешёл в группу «лидеры» повысив свой социометрический статус.

В группе «отверженные» осталось 2 (16%) ребёнка, При этом один ребёнок перешёл в группу «Лидеры» и 5 (41,6%) детей перешли в группу звёзды. Тем самым повысив свой социометрический статус.

Как мы видим, число воспитанников, находящихся в неблагоприятной статусной

Следует отметить, что во время констатирующего этапа эксперимента дошкольники с нарушением речи отрицательные выборы делали чаще, чем после проведения формирующего этапа эксперимента:

Полученные данные говорят о том, что дошкольники с нарушением речи после проведенной с ними коррекционной программы стали чаще демонстрировать положительное отношение к сверстникам, так как у них преобладают положительные выборы по отношению друг к другу.

Таким образом, результаты методики «Капитан корабля» позволяют сделать вывод о том, что в группе дошкольников с нарушением речи действуют определённые закономерности, которые могут быть свойственны и дошкольникам с нормальным речевым развитием, то есть уровень благополучия взаимоотношений является достаточно высоким.

Как видно из результатов проведенной нами вторичной диагностики, составленная нами коррекционная программа оказала воздействие на социометрические статусы воспитанников и их субъективное восприятие коллектива. Отмечается увеличение числа «Предпочитаемых» в коллективе, сплоченности и снижение конфликтности. Подобные результаты обусловлены как коррекционным воздействием программы на воспитанников, так и их психофизическими особенностями, настроением и состоянием на момент вторичной диагностики, а также малым числом выборки.

По результатам первичной диагностики по методике «День рождения», не сформирована потребность в общении выявилась у пяти детей это было связано с речевыми проблемами детей и продолжительными отсутствиями детей в детском саду После реализации программы коррекции эти дети также получил значительное количество отрицательных выборов, однако, наряду с отклонениями М. А. и Б.М получили и положительные выборы. Отмечалась их высокая активность на коррекционных занятиях, стремление взаимодействовать с другими детьми при выполнении заданий. Также большое число отклонений во время первичной диагностики получил И. Т. В ходе реализации коррекционной программы удалось включить ребенка в деятельность, стимулировать его активность. По результатам вторичной диагностики Б.

М. получил меньше отрицательных выборов, чем по результатам первичной.

При вторичной диагностике по методике «День рождения» мы получили следующие результаты.- «Желают общаться в широком кругу 6(50%) детей, до проведения коррекционной работы группа составляла 2 - (16%) ребёнка. Группа «желают общаться но не со всеми составила 3 (25%) ребёнка до этого группа составляла 5 (46%) - детей. Группу с несформированной потребностью в общении составили 3 ребёнка . До проведения коррекционной работы эта группа составляла 5 (46%) детей. Следует отметить, что после проведения коррекционной работы по преодолению нарушений межличностного общения детей с нарушениями речи, трое детей стали реже пропускать детский сад. Что свидетельствует а улучшение самоопределения детей относительно сверстников.

Для проверки гипотезы исследования о том, что в результате реализации программы психокоррекции межличностное общение дошкольников с нарушением речи изменятся, воспользуемся критерием Т–Вилкоксона.

Н0: Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей социометрического статуса дошкольников с нарушением речи не превосходит интенсивности сдвигов в направлении их снижения.

Н1: Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей социометрического статуса дошкольников с нарушением речи превосходит интенсивность сдвигов в направлении их снижения.

За нетипичный сдвиг нами было принято снижение значения социометрического статуса по методике «Социометрия» Дж. Морено.

Воспользуемся формулой расчета Т:

$$T_{\text{эмп}} = \sum Rr,$$

где Rr – ранговое значение сдвигов с более редким знаком. $T_{\text{эмп}} = 2$.

Критические значения Т при n=12: $T_{\text{кр.}} (p<0,01) = 3$

$T_{\text{кр.}} (p<0,05) = 8$

Построим ось значимости:

Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне значимости. Следовательно, интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Таким образом, межличностное общение дошкольников с нарушением речи имеет положительную динамику. Отмечается активность детей на коррекционных занятиях, стремление взаимодействовать с другими детьми при выполнении заданий. Также в ходе реализации коррекционной программы удалось включить детей в деятельность, стимулировать их активность. По результатам вторичной диагностики дети получили меньше отрицательных выборов, чем по результатам первичной.

Выводы по второй главе

Для решения второй и третьей задачи исследования была проведена экспериментальная работа, в ходе которой мы установили:

1. Экспериментальная часть исследования проводилась в три этапа:

1). Поисково–подготовительный этап – выбор проблемы исследования, формулирование и обоснование актуальности и важности ее решения на данный момент. Выбор и анализ литературы по данной проблеме;

2). Опытно–экспериментальный этап – проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов; разработка и реализация программы коррекции;

3). Контрольно–обобщающий – повторная диагностика, анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, разработка рекомендаций, проверка гипотезы.

2. Проведенное нами теоретическое изучение проблемы

межличностного общения дошкольников с нарушением речи, а также экспериментальное исследование особенностей межличностных отношений воспитанников, имеющих данное отклонение в развитии, доказывают необходимость проведения серии занятий, направленных на коррекцию межличностного общения дошкольников с нарушением речи.

Особенностью, разработанной нами психокоррекционной программы, является то, что работа психолога по профилактике отклонений в развитии личности и формировании межличностного общения у детей с речевой патологией предусматривает поэтапную и последовательную работу по каждому личностному компоненту и структурному элементу коммуникативной деятельности.

3. В результате итогового обследования детей дошкольного возраста с нарушениями речи после проведенной психокоррекционной работы по преодолению нарушений межличностного общения:

- наблюдается улучшение в сотрудничестве детей друг с другом;
- существенно снизилось эмоциональное напряжение, тревожность;
- у двоих детей снизились агрессивные проявления;
- дети стали намного лучше регулировать свои эмоциональные состояния;
- наметилось также улучшение в понимании индивидуальных особенностей других людей, дети стали доброжелательней относиться друг к другу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В жизни довольно часто приходится встречаться с проблемами и вопросами, относящимися к области психологии. Человек устроен таким образом, что ему свойственно стремиться к внутреннему равновесию, гармонии, физическому и психическому здоровью. Однако, реализуя на практике это стремление, человек зачастую оказывается в сложных ситуациях, один на один с проблемами, самостоятельно справиться с которыми он не может. Психология – наука о душе, о внутреннем, психическом мире человека, и именно та ее часть, которая называется практической, призвана помочь человеку решить жизненно важные для него проблемы. К сожалению, в нашем обществе недостаточно развита психологическая культура, владение которой позволяет человеку лучше разобраться в своих проблемах и отношениях с другими людьми.

Коррекционная работа – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия.

Коррекционная работа ориентирована на клинически здоровую личность людей, имеющих в повседневной жизни психологические трудности, проблемы, жалобы невротического характера, а также на людей, чувствующих себя хорошо, однако желающих изменить свою жизнь либо ставящих перед собой цель развития личности. Психокоррекционные воздействия направлены на изменение поведения и развитие личности клиента. Основное отличие коррекционной работы от воздействий, направленных на психологическое развитие человека, заключается в том, что коррекционная работа имеет дело с уже сформированными качествами личности или видами поведения и направлена на их переделку, в то время как основная задача развития состоит в том, чтобы при отсутствии или недостаточном развитии сформировать у человека нужные психологические качества.

Экспериментальное исследование показало, что в группе детей дошкольного возраста с нарушением речи действуют те же закономерности, что и в коллективе их сверстников с нормальным речевым развитием, уровень благополучия взаимоотношений и коэффициент взаимности достаточно высок. Но, между тем, межличностные отношения у детей с данной речевой патологией имеют свою особенность, а именно, преобладание положительных выборов по отношению друг к другу. Однако данное положительное отношение не подкрепляется эмоционально и носит пассивно–положительный характер. Это происходит вследствие того, что дети с нарушением речи часто не умеют договориться между собой, объяснить свою точку зрения, не понимают мотивов поведения партнёра, не могут согласовывать ролевое взаимодействие, часто ориентируются не на собственное личностное отношение к сверстнику, а на выбор и оценку его педагогом.

Таким образом, гипотеза исследования, что межличностное общение дошкольников с нарушением речи изменятся при проведении коррекционной работы – подтверждена.