



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

**ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И**  
**ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

**Формирование межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного**  
**возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-**  
**педагогического сопровождения**

**Выпускная квалификационная работа**  
**по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**  
**код, направление**

**Направленность программы магистратуры**  
**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»**

Проверка на объем заимствований:  
\_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендована/не рекомендована

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  
зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

\_\_\_\_\_  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы ОФ-206/173-2-1  
Зуева Ирина Юрьевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СППиПМ  
Бурова Надежда Ильинична

**Челябинск**  
**2017**

## Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты формирования межличностных отношений у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	8
1.1. Понятие «межличностные отношения» в психолого-педагогической литературе .....	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня .....	16
1.3. Особенности формирования межличностных отношений у старших дошкольников с ОНР III уровня.....	22
1.4. Проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОНР III уровня.....	35
Выводы по I главе.....	41
Глава II. Экспериментальная работа по формированию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	42
2.1. Организация, методики и результаты изучения сформированности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	42
2.2. Реализация модели формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	59
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	76
Выводы по II главе.....	84
Заключение.....	86
Список литературы.....	88
Приложение.....	

## Введение

Вопросы социализации и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья являются особо актуальными для современного специального образования. В связи с этим, предметом внимания ученых и практиков нередко становятся проблемы общения и межличностных отношений детей с ОВЗ. Выводы исследователей свидетельствуют о том, что опыт первых контактов ребенка со сверстниками может быть основой для его дальнейшего социального и нравственного развития. Как указывают А. А. Рейн и Я. Л. Коломенский, межличностное отражение включает явления общения и взаимоотношения. Межличностное отражение представляет собой личностно значимое образное, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга.

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне связана с введением в 2013 году Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, требование которого предполагает учет индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности различных категорий детей с ОВЗ. Одними из основных принципов образования становится – индивидуализация образования, социализация личности дошкольника, формирование у него положительного отношения к миру, другим людям и самому себе.

Вопросами изучения особенностей межличностных отношений в группах дошкольников занимались: В.В. Абраменкова, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Л.Н. Халигузова и др.

В этих исследованиях отмечаются специфические особенности общения у детей первых семи лет жизни в сферах их контактов с взрослыми и сверстниками, а также их особая роль в становлении личности ребенка.

Особое значение эта проблема приобретает в отношении детей с речевой патологией, т.е. в условиях нарушения средств общения.

Расстройства коммуникативной сферы приводит к нарушениям межличностных взаимодействий и формированию отношений детей с окружающими – взрослыми и сверстниками. Слинько О.А. отмечает, что основной причиной неблагоприятных отношений у дошкольников с общим недоразвитием речи в группе сверстников являются несформированные средства общения. Личность детей с речевой патологией формируется в условиях имеющегося дефекта. С другой стороны, речевой дефект усугубляет отклонения в развитии личности ребенка с нарушениями речи. Такие дети, как правило, либо стараются меньше говорить, либо замыкаются совсем.

На научно-методическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на существующие исследования, посвященные формированию межличностных отношений дошкольников, приходится констатировать ряд неразработанных и недостаточно изученных проблем, а именно:

- Недостаточно изучены вопросы формирования межличностных отношений у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
- Не разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Актуальность проблемы обусловила тему исследования: «Формирование межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения».

**Цель исследования:** теоретически изучить и практически доказать возможность формирования межличностных отношений при реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Объект исследования:** процесс формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

**Предмет исследования:** модель психолого-педагогического сопровождения процесса формирования межличностных отношений дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Гипотеза исследования** – процесс формирования межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет осуществляться эффективно при реализации модели психолого-педагогического сопровождения, включающей взаимосвязанные компоненты: содержание, формы и методы организации межличностного взаимодействия детей в процессе коррекционного обучения.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой в исследовании были выдвинуты следующие **задачи:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Выявить особенности межличностных отношений старших дошкольников с ОНР III уровня.
3. Разработать и реализовать модель психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня; экспериментально проверить её эффективность.

**Методы исследования:** анализ литературных источников по проблеме исследования, наблюдение, изучение документов, беседа, анализ, обобщение, сравнение, педагогический эксперимент, статистические методы обработки данных.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили:

- культурно-историческая теория развития высших психических функций и положение об общности закономерностей развития обычного ребенка и ребенка с психофизическими нарушениями (Л.С.Выготский);
- концепция опосредованности развития личности ее деятельностной позицией и средой обитания (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн);

- методология системного подхода (А.Н.Аверьянов, В.Г.Афанасьев, И.Б.Блауберг и др.);
- теория обучения и воспитания детей с нарушениями речи (Волковой Л.С., Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В., Зориной С.В., Чиркиной Г.В., Филичевой Т.Б. и др.).

**База исследования:** Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 481 г. Челябинска.

В исследовании приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с общим недоразвитием речи III уровня.

Первый этап – поисково-аналитический, посвящен изучению психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; сформулированы исходные положения, определены теоретические основы, цель, предмет, гипотеза, методы исследования.

Второй этап – экспериментальный, где осуществлялась экспериментальная проверка гипотезы и теоретических положений диссертационного исследования. Разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Третий этап – обобщающий. На данном этапе обобщены и систематизированы материалы исследования, проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы, проведена их количественная и качественная обработка, сформулированы выводы, уточнены теоретические положения, оформлена диссертационная работа.

**Научная новизна исследования.** Установлено, что для формирования межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня необходимо устранение не только непосредственно речевых нарушений, но коррекционная работа. Для её проведения разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений старших дошкольников с ОНР III уровня, которая включает три

взаимосвязанных компонента – диагностико-проектировочный, коррекционно-развивающий, консультативно-методический, которые отличаются специально отобранным содержанием и последовательностью реализации на трех этапах: организационном, исполнительском, результативном.

Для каждого компонента модели определены соответствующие содержание, методы и формы психолого-педагогического сопровождения, которые направлены на достижения необходимых результатов.

**Теоретическая значимость:** доказана возможность формирования межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня при условии реализации модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования межличностных отношений данной категории детей включающая взаимосвязанные компоненты: содержание, формы и методы организации межличностного взаимодействия детей в процессе коррекционного обучения.

**Практическая значимость** определяется тем, что формирование межличностных отношений у дошкольников может успешно осуществляться в рамках разработанной нами модели психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Отобранные нами комплексы упражнений, методические рекомендации могут быть использованы логопедами, воспитателями, родителями в работе по формированию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Структура исследования.

Исследование состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, библиографического списка.

# **Глава I. Теоретические аспекты формирования межличностных отношений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

## **1.1 Понятие «межличностные отношения» в психолого-педагогической литературе**

В данном параграфе дана характеристика понятия «межличностные отношения», рассмотрены подходы к изучению межличностных отношений.

В начале XX века А.Ф. Лазурским стала исследоваться проблема межличностных отношений. А.Ф. Лазурский весь комплекс отношений личности к внешним ее объектам, к среде, к социальной деятельности и отдельным ее сторонам, социальной группе, государству и т.д. обозначил как экзопсихику [4].

В «Психологическом словаре» под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского под межличностными отношениями понимаются субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в прессе совместной деятельности и общения [24].

Межличностные отношения – это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга [24].

Понятие «межличностные отношения» по мнению С.А. Рубинштейна необходимо исследовать как специфическую форму отражения действительности. Согласно С.А. Рубинштейну «отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину». «Сердце человека все соткано из его человеческих отношений; то, и чего оно состоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится» [13].

Межличностные отношения С.А. Рубинштейн рассматривал в рамках сознания. Сознание является специфической формой отражения объективной действительности, которая существует вне и независимо от него, поэтому психический факт не определяется лишь отношением к субъекту, переживанием которого он является.

Сознание, являясь выражением субъекта и отражением объекта – это единство переживания и знания. Поэтому сознание представляет собой не только знание, но и отношение к этому знанию. Так отношение к объекту познается и осознается через свое психическое переживание. Отношение человека к объективному миру определяется посредством сознания в собственном внутреннем содержании. Сознание – это осознанное бытие, единство объективного и субъективного. Оно включает практическое и теоретическое отношение, складываясь в процессе общественной практики.

С.А. Рубинштейн считает, что развитие сознания связано со становлением новой формы бытия – бытия человеческого, субъект которой способен отдавать отчет о своем отношении к миру, к другим людям.

Таким образом, выделение человека из его окружения, появление отношений субъекта деятельности и познания к объективному миру предполагает наличие сознания [30].

В теории отношений В.Н. Мясищева, представлено наиболее полное изучение межличностных отношений Им было представлено следующее определение отношения, как «... целостной системы индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [20].

Исходя из всей истории развития человека, система межличностных отношений определяет характер переживания личности, особенности ее восприятия, поведенческих реакций и др. Система внутренних отношений к миру формируется посредством положительного или отрицательного опыта межличностных отношений.

Отношения связывают человека с внешними сторонами вещей, а также с самим предметом в целом, хотя в отношении к предмету или лицу могут выявляться различные стороны связи с разными сторонами, например, отрицательными или положительными свойствами объекта.

Рассмотрим определение «психическое отношение», которое дал В.Н. Мясищев. Особая значимость этого понятия для психологии состоит в том, что, во-первых, категория психических отношений побуждает объединить внешнее с внутренним. Во-вторых, исследование отношений относится к человеку в целом как личности, поэтому является целостно-личностным. В-третьих, в системе отношений человека к действительности выступает главная и все определяющая роль отношений к людям. В-четвертых, выступает двусторонний взаимный характер этих отношений. Они выступают не только как отношения субъекта – человека к другому человеку как объекту – субъекту, но как межличностные отношения двух субъектов [20].

В.Н. Мясищевым были выделены основные положения теории об отношениях личности, которые сводятся к следующему:

1. Отношение – это целостное, интегрированное, глобальное образование личности, важнейшая характеристика. Личность является высшей системой отношения человека. Отношение выражает субъективную, индивидуально избирательную, эмоциональную связь личности с действительностью в целом и с различными ее сторонами.

2. Отношение взаимосвязано с действительностью, поведением, отражением действительности. Процессы деятельности, их течение, активность, функциональная характеристика отражает в отношениях личности к задаче, процессу и условиям деятельности. Предметность отношений раскрывается в потребностях, интересах, убеждениях, оценках и т.п.

3. Отношение, являясь продуктом индивидуального развития, имеет динамический характер. В развитии личности прослеживается развитие отношений. Содержание и структура отношений, а также степень осознанности и обобщенности, изменяется в процессе онтогенеза личности.

4. Структуру отношений составляют непосредственные и опосредованные компоненты, состоящие из единства принципиального и процессуального.

5. Ценность, сознательность, активность, избирательность, являются составными развитого отношения [20].

Такие авторы как, Н.Н. Богомолова, А.А. Бодалем, Л.И. Божович и др. анализируя понятия «межличностные отношения» соотносят его с понятием «личность».

В психологической науке сложились различные направления и подходы относительно определения условий формирования личности. Для нас интерес представляют идеи А.Н. Леонтьева, который подчеркивал, что «личность не рождаются, а становятся». Развивая свою точку зрения А.Н. Леонтьев доказал, что личность может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей. Эти связи опосредуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из ее участников [16].

М.И. Лисина исследуя межличностные отношения в рамках концепции генезиса общения, рассматривала отношения как внутреннюю психологическую основу общения и взаимодействия с окружающими.

В концепции М.И. Лисиной общение представляет собой особую коммуникативную деятельность, направленную на формирование взаимоотношений [12]. Аналогичным образом понимает соотношение этих понятий и другие авторы (Г.М. Андреева, К.Х. Абульханова-Славская, Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина). В то же время отношения предстают результатом общения и его исходной предпосылкой, побудителем, который вызывает тот или иной вид взаимодействия. Таким образом, взаимоотношения формируются, реализуются и проявляются во взаимодействии людей.

В отличие от общения отношение к другому человеку далеко не всегда имеет внешнее проявления. Вместе с тем, отношение может проявляться и в отсутствии коммуникативных актов; его можно испытывать и к отсутствующему или даже вымышленному, идеальному персонажу; оно может сущест-

воват и на уровне сознания или внутренней душевной жизни (в форме переживаний, представлений, образов и пр.), если общение выполняется в тех или иных формах взаимодействия с помощью определенных внешних средств, то отношение – это аспект внутренней, душевной жизни, это характеристика сознания, которая не предполагает фиксированных средств выражения. Отношение к другому человеку в реальной жизни выражается в направленных на него действиях, в том числе и в общении. Таким образом, отношение – внутренняя психологическая основа общения и взаимодействия людей [12].

А.В. Петровский предложил концепцию деятельностного опосредствования межличностных отношений. В данной концепции главным предметом рассмотрения является группа, коллектив. Группа при осуществлении своей цели через конкретный предмет деятельности изменяет себя, свою структуру и систему межличностных отношений.

Согласно концепции А.В. Петровского, поведение личности существенно преобразуется в условиях предметной совместной деятельности и общения, характерных для данного уровня развития группы.

Концептуальные положения А.В. Петровского позволяют понять личность в качестве целостного субъекта относительно устойчивой системы межличностных отношений, складывающихся в деятельности и общения.

В настоящее время наиболее разработанным подходом к пониманию межличностных отношений дошкольников в отечественной психологии является социометрический. Межличностные отношения рассматриваются при этом как избирательные предпочтения детей в группе сверстников. Так в исследованиях Т.А. Репиной, Л.Я. Коломенского, В.Р. Кисловской, В.С. Мухиной было представлено, что на протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) стремительно возрастает структурированность детского коллектива – одни дети становятся все более предпочитаемым большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных. Изменения от внешних качеств до личностных характеристик зависят от содержания и обосно-

вания выбора, которые делают дети. А также было установлено, что именно характер отношений ребенка со сверстниками во многом зависит его эмоциональное самочувствие и общее отношение к детскому саду. Группа детей выступает основным предметом этих исследований. Межличностные отношения рассматривались и оценивались в основном количественно (по количеству выборов, их устойчивости и обоснованности). Сверстник выступал как предмет эмоциональной, осознанной или деловой оценки. За рамками данных исследований оставались субъективный образ другого человека, представления ребенка о сверстнике, качественные особенности других людей [34].

В работе Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой описан социокогнитивный подход, в рамках которого межличностные отношения трактовались, как понимание качеств, других людей и способность интерпретировать и разрешать конфликтные ситуации.

Я.Л. Коломинский понимает определение понятия «межличностные отношения», как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, которые проявляются в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [4].

В оборот педагогической психологии понятие «личные взаимоотношения» ввел Я.Л. Коломинский, которые понимаются как личностно значимое, образное, эмоциональное, интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние.

Внимание многих отечественных психологов и педагогов привлекла проблема взаимоотношений ребенка со сверстниками. Можно отметить следующие основные понятия и направления связанные с изучением детских отношений.

Г.А. Золотнякова, Р.А. Максимова, главным предметом своих исследований считали восприятие, понимание и познание ребенком других людей, понимания эмоционального состояния человека, способы решения, проблемной ситуации и пр. Данные исследования проводились в лабораторных усло-

виях вне реального контекста общения и отношений детей. Анализировалось преимущественно восприятие ребенком изображений других людей или конфликтных ситуаций, а не реальное, практически-действенное отношение к ним. Они предложили социокогнитивное направление, где межличностные отношения трактовались как понимание качеств других людей и способность интерпретировать и разрешить конфликтные ситуации [34].

Многими психологами была сделана попытка дать классификацию межличностных отношений и выделить их основные параметры.

В.Н. Мясищев были выделены личностные эмоциональные отношения (привязанность, неприязнь, враждебность, чувства симпатии, любви, ненависти) и отношения более высокого, осознанного уровня – идейные и принципиальные.

Я.Л. Коломинским было выделено два типа отношений – деловых и личностных, основанных на чувстве симпатии или неприязни.

А.А. Бодалев акцентирует внимание на оценочных отношениях.

А.В. Петровский выделяет референтные формы отношений.

В структуре межличностных отношений А.В. Петровский выделяет:

1. Функционально-ролевые отношения, которые выступают в совместной деятельности (учебной, игровой, трудовой, продуктивной) и проходят под непосредственным руководством взрослого. Усвоение норм и способов действий в группе, является основной их функцией.

2. Эмоционально-оценочные отношения. Основная их функция – коррекция поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности.

3. Личностно-смысловые отношения – это взаимосвязи в группе, при которых мотив одного ребенка приобретает для других сверстников личностный смысл [12].

Т.А. Репиной в своих исследованиях выделяет три вида межличностных отношений в дошкольной группе: собственно личные, оценочные и зачатки деловых отношений. Автор отмечает, что существует различие между

внутренними, субъективными отношениями и сферой их внешнего проявления, в способах общения с другими людьми, то есть объективными отношениями [12].

Она за основу выделения структуры межличностных отношений в группе дошкольного возраста выделяет три основных понятия: «общение», «взаимодействие», «межличностные отношения». В связи с этим ею выделены три основные структуры в межличностных процессах дошкольной группы:

1.Актометрическая структура – это объективные взаимосвязи детей, возникающие при взаимодействии в совместной деятельности и реальном (не регламентированном воспитателем) общении. Для изучения данной структуры группы Т.А. Репина предлагает использовать методику одномоментных срезов структуры группы детского сада в свободном общении;

2.Социометрическая структура – круг желаемого общения ребенка со сверстниками, его избирательные отношения с детьми, характеризующиеся симпатией или антипатией по отношению к ним.

3.Перцептивная структура, состоит из существующих в группе взаимных оценок [12].

Таблица 1.

Сравнительная характеристика классификаций типологий межличностных отношений

Автор	Типы межличностных отношений
В.Н. Мясищев	- личностные эмоциональные отношения (привязанность, неприязнь, враждебность, чувства симпатии, любви, ненависти). - отношения более высокого, осознанного уровня – идейные и принципиальные.
А.В. Петровский	- функционально-ролевые отношения - эмоционально-оценочные отношения - личностно-смысловые отношения

Я.Л. Коломинский	- деловые - личные
Т.А. Репина	- собственно личные - оценочные - деловые

Таким образом, рассмотрев понятие межличностных отношений, мы определили, что это явление внутреннего мира и эмоциональных состояний людей, субъективно переживаемые связи между ними, которые проявляются в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности.

## **1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня**

Речь – сложная психическая деятельность и уникальная способность, присущая только человеку, которая связана с процессами мышления, обеспечивающая общение с помощью языка.

Речь взрослых, достаточная практика, нормальное социальное и речевое окружение, воспитание и обучение, которые начинаются с первых дней его жизни, способствуют развитию речи (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, М.И.Лисина, А.А.Люблинская, В.С.Мухина, Д.Б.Эльконин и другие).

Развитие речи дошкольников является комплексной проблемой, так как базируется на данных не только психологии и педагогики, но и общего языкознания, социолингвистики, а также психолингвистики.

Недостаточная осознанность и произвольность становления детской речи на ранних этапах связана с активным участием в развитии речевых процессов правого полушария. Ведущая роль в формировании сознательного и произвольного применения речевых средств, принадлежит структурам доминантного по речи (обычно левого) полушария мозга [58].

Обратимость является главной особенностью речевых нарушений в детском возрасте, что связано с высокой пластичностью детского мозга.

Неблагоприятные условия окружения и воспитания также могут быть связаны с возникновением обратимых форм нарушений развития речи. К речевой патологии могут привести различные неблагоприятные воздействия на мозг в постнатальном и натальном периодах развития. Е.М.Мастюкова в своих работах указывает на то, что употребление алкоголя и никотина во время беременности могут привести к нарушениям физического и нервно-психического развития ребенка, одним из проявлений которых часто является общее недоразвитие речи.

В логопедии понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме речевой аномалии у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи [56;12].

«Позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования отмечаются при общем недоразвитии речи... Было выделено три уровня общего недоразвития речи», которые подробно описала Р.Е.Левина [54;67].

На первом уровне речевого развития у детей старшего дошкольного возраста речь почти полностью отсутствует: состоит из звукоподражаний, аморфных слов-корней. Дети сопровождают свою речь жестами, а также мимикой. Но для окружающих она остается непонятной. Они обозначают различные предметы одним названием, объединяют их по сходству отдельных признаков, вместе с тем в разных ситуациях один и тот же предмет называют разными словами, названия действий заменяют названиями предметов.

На данном уровне речевого развития фразы нет. Скудный запас слов отражает предметы и явления, воспринимаемые через органы чувств. Пассивный запас слов шире активного; создается впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут.

Неговорящие дети не воспринимают грамматически измененные слова. У них нарушена способность воспроизводить слоговые части слова, непостоянен звуковой состав одного и того же слова, артикуляция звуков подвержена к изменению. Второй уровень речевого развития имеет следующую характеристику, у детей значительно возрастают речевые возможности, взаимодействие осуществляется с помощью постоянных, но сильно искаженных речевых средств.

Запас слов становится более разнообразным. С помощью простых предложений дошкольники могут сочинить небольшой рассказ.

Недоразвитие речи проявляется в незнании многих слов, в неправильном произнесении звуков, нарушении слоговой структуры слова, аграмматизме, хотя смысл сказанного можно понять и вне ситуации т.к. дети изъясняются с помощью жестов.

Звуковая сторона речи имеет искаженный характер. Для детей становится более доступным воспроизведение слоговой структуры слова, они повторяют слоговой контур слова, но звуковой состав их остается неточным.

На третьем уровне речевого развития обиходная речь детей становится наиболее развернутая, грубых отклонений в лексике, грамматике и фонетике уже нет. В устной же речи имеются аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, меньше всего отмечаются фонетические недостатки. Дети в большей мере используют простые распространенные предложения, состоящие из трех – четырех слов. В речи детей отсутствуют сложные предложения. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается.

На данном уровне звуковая сторона речи значительно сформирована, дефекты произношения замечены в сложных по артикуляции звуках. Перестановки звуков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов.

Серьезные трудности в организации собственного речевого поведения, наблюдаются у детей с нарушениями речи, что отрицательно сказывается на

их общении с окружающими людьми. Такие дети имеют особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, которые препятствуют осуществлению полноценного общения. Посредством этого у детей наблюдается снижение потребности в общении, проявляются особенности поведения: нет заинтересованности в контакте; не умеют ориентироваться в ситуации общения, негативизм (Л.Г.Соловьева).

Наличие вторичных дефектов обуславливает связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (анализа, сравнения, синтеза, классификации) дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

У детей с ОНР существенно хуже, чем у сверстников с нормой речевого развития, сформированы пространственные представления, зрительное восприятие, внимание и память.

Дети с общим недоразвитием речи малоактивны, безынициативны в общении. Исследования И.Ф.Гаркуши и В.В.Кожевниковой отмечают, что:

- у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения общения, которые проявляются в незрелости мотивационно-потребностной сферы;

- имеются трудности связанные с комплексом речевых и когнитивных нарушений;

- у детей старшего дошкольного возраста преобладает ситуативно-деловая форма общения, что характерно для нормально развивающихся детей двух – четырехлетнего возраста.

В работах О.С. Павловой выделяются следующие особенности коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного с общим недоразвитием речи третьего уровня:

- социометрический статус детей в группе детей с нарушением речи, как и в группе детей с нормальным речевым развитием, является благоприятным, дети взаимодействуют друг с другом, есть «предпочитаемые» и «принятые», их количество значительно превышает «непринятых» и «изолированных» детей;

- дети с недоразвитием речи не могут объяснить, почему они выбирают тех или иных детей для совместных игр, общения, для них ориентиром для выбора является оценка воспитателя, а не их личное отношение к сверстнику, партнеру по общению и совместной деятельности.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается невысокий уровень развития игровой деятельности: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность. Они не могут договориться между собой, объяснить свою точку зрения, не понимают мотивов поведения партнера и не умеют согласовывать ролевое взаимодействие. В играх дети часто бывают возбудимы, контроль со стороны воспитателя затруднен. Чрезмерная активность не позволяет детям заниматься определенным делом в короткий промежуток времени, у них не сформированы навыки совместной деятельности. В процессе выполнения общей работы, коллективной деятельности каждый из дошкольников старается все сделать сам, не согласовывая свои действия с другими детьми, не взаимодействуя и не сотрудничая. Это свидетельствует о том, что у детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы коммуникативные умения и навыки, они не умеют договариваться, согласовывать план действий, вести совместную деятельность.

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи предпочитаемым видом деятельности является общение со взрослым, даже в процессе игры. Для детей характерна внеситуативно-познавательная форма общения. Для дошкольников интерес представляют действия, которые выполняют совместно с педагогом – чтение книг, слушание коротких текстов, рассказов. При этом для детей характерно пассивное участие в обсуждении, они задают мало вопросов, не заинтересованы в проведении беседы, затруд-

няются в ответах по содержанию прочитанного. Недостаточный уровень сформированности связной монологической речи является препятствием для пересказа услышанного. Для некоторых детей характерно смена тем для общения, у них не сформирован познавательный интерес, его кратковременность не позволяет вести продолжительную беседу.

У большинства детей с недоразвитием речи культура общения не сформирована: они фамильярны во взаимодействии со взрослыми, у них отсутствует чувство дистанции, интонации часто крикливы, резки, они назойливы в своих требованиях.

Многие дети с общим недоразвитием речи пытаются отгородиться от взрослых. Такие дети замкнуты, к старшим обращаются очень редко, стеснительны и избегают контактов с ними.

Значительной части детей с нарушениями речи характерна пассивность, зависимость от окружающих, предрасположенность к спонтанному поведению, низкая работоспособность. Такие дети недостаточно критично оценивают свои возможности, чаще переоценивая их (О.Н.Усанова, О.А. Слинько).

Таким образом, для детей с общим недоразвитием речи характерны речевые и когнитивные нарушения, которые являются препятствием для формирования коммуникативных умений, полноценного общения со сверстниками и взрослыми. Недостаточный уровень коммуникативности может привести к изоляции в коллективе, формированию застенчивости и закрытости. В результате несформированность коммуникативных умений, умений сотрудничать и взаимодействовать с окружающими может привести к формированию расстройств в эмоционально-волевой и личностной сфере, к нарушениям поведения и социальной дезадаптации.

С учетом вышесказанного, можно сделать вывод, что общее недоразвитие речи – это системное нарушение, которое требует целенаправленного, длительного и систематического коррекционного воздействия.

### **1.3 Особенности формирования межличностных отношений у старших дошкольников с ОНР III уровня**

В данном параграфе представлены основные закономерности формирования межличностных отношений в онтогенезе и особенности формирования межличностных отношений данной категории детей.

М.И. Лисина рассматривала межличностные отношения в рамках концепции генеза общения, где отношения рассматриваются как внутренняя психологическая основа общения и взаимодействия с окружающими.

Одной из основных социальных потребностей дошкольников является потребность в общении. С возрастом расширяется потребность в общении и углубляется по форме и по содержанию. Ведущее место в развитии интеллектуальных, речевых, эмоциональных и нравственных задатков в дошкольном возрасте занимает общение со сверстниками. Как складываются отношения у дошкольника со сверстниками, от этого зависит его социальное, личностное и физическое развитие.

Исследования М.И. Лисиной, показали, что коммуникативные контакты со сверстниками и взрослыми качественно видоизменяются на протяжении первых 7 лет жизни ребенка.

М.И. Лисина в своих исследованиях выделила несколько основных характеристик коммуникативной деятельности:

- время возникновения формы общения в период младенческого, раннего и дошкольного детства;
- роль, которую играет данная форма общения в развитии личности ребенка;
- потребность, которая лежит в основе формы общения;
- ведущие мотивы, которые являются побуждающими факторами для развития общения ребенка с окружающими;
- средства общения – инструменты, посредством которых ребенок осуществляет коммуникацию в пределах определенной формы общения.

На основе изучения этих параметров М.И. Лисина предложила классификацию основных форм общения у детей от рождения до 7 лет. По мнению автора, взаимность в общении со взрослыми начинает проявляться у младенца в 2 месяца. Ребенок развивает свою активность, объектом которого является взрослый, пытаясь привлечь внимание взрослого, чтобы самому стать объектом такой активности с его стороны.

Эту первую жизнь ребенка, форму общения со взрослыми М.И. Лисина назвала ситуативно-личностной или непосредственно-эмоциональной. Данная форма общения представляет собой немаловажную роль в развитии малыша. Благодаря контактам со взрослыми, ребенок начинает проявлять интерес к окружающим его предметам, сначала теми, которые принадлежат взрослому, а затем и другими, формируются перцептивные действия, идет подготовка к овладению хватанием.

Малышу к концу первого полугодия жизни необходимо помимо доброжелательного влияния взрослого также и практическое сотрудничество с ним, что изменяет форму общения со взрослым. Эта форму общения М.И. Лисиной была названа ситуативно-деловой.

Вторая половина младенческого возраста отличается качественными изменениями в отношении к окружающему миру. Наблюдаются разные формы подражания, проявляется ненасытность в манипуляциях предметами. Деловой мотив занимает основное место в общении. Партнером по игре, образцом для подражания, экспертом по оценке умений и знаний выступает взрослый. Он на данном этапе – помощник, организатор и участник совместной предметной деятельности. В рамках ситуативно-деловой формы общения в психическом развитии младенца происходят очень важные события: развитие предметной деятельности, подготовка к овладению речью и первый этап развития речи.

Центральным новообразованием трех лет является появление «системы Я», порождающая потребность к самостоятельным действиям. У ребенка на-

чинает развиваться самосознание. Что имеет немаловажное значение для формирования его личности.

Общение на данном этапе развития личности ребенка М.И. Лисина назвала – внеситуативно-познавательным. Эта форма общения также опосредована, вплетена не в практическое сотрудничество с взрослым, а в совместную с ним познавательную деятельность. Она называла это «теоретическим» сотрудничеством [18].

Формирование такого общения имеет главную роль в психическом развитии дошкольника. Ребенок впервые вступает в сотрудничество со взрослым, начинают развиваться наглядные формы мышления.

Четвертая, более высокая форма общения – внеситуативно-личностная появляется к концу дошкольного возраста [18]. Которая связана с овладением ими системой отношений людей. Старшие дошкольники самые разумные и самостоятельные по сравнению с детьми всех предшествующих возрастов.

Личностный мотив общения является ведущим в четвертой форме коммуникативной деятельности и имеет совершенно иной характер, чем в первой. Взрослый становится не абстрактной личностью, а лицом, которое обладает определенными знаниями и умениями, которое может быть другом, строгим и добрым. Дети старшего дошкольного возраста стремятся к общению со взрослыми, добиться их расположения, доброжелательного отношения. Дети ищут во взрослых поддержку и понимание. Особенно важна для ребенка оценка взрослого, поощрение, похвала. Если его позиция совпадает с позицией взрослых, то это служит для дошкольника доказательством ее правильности.

Данная форма общения тесно связана с ведущим видом деятельности – игрой. Старшие дошкольники начинают интересоваться не предметной, вещественной стороной окружающей действительности, а отношениями между людьми, особенностями взаимодействия, совместной деятельности. Он начинает осваивать нравственные нормы, правила общения. Все эти стороны познания ребенок черпает из игровых сюжетов, из общения с педагогами.

Именно благодаря внеситуативно-личностной форме общения у детей формируется образ окружающего мира, причем мира людей и межличностных отношений [18].

Внеситуативно-личностная форма общения формируется не только в процессе общения со взрослыми, но и в общении со сверстниками. Содержание общения у детей подчиняется не определенной ситуации, а формируется в процесс развития устойчивых избирательных отношений, дружеских контактов, предпочтений играть только с определенными детьми [2].

Таблица 2.

### Характеристика форм общения М.И. Лисиной

Возраст	Ведущая деятельность	Роль общения в процессе деятельности	Ведущая форма общения	Характер отношений со сверстниками
Младенческий	Перцептивные действия, подготовка к овладению хватанием	Появление интереса к окружающим предметам	Ситуативно-личностная	Взрослый – объект общения
Ранний	Манипуляции с предметами	Развитие предметной деятельности, подготовка к владению речью, первый этап развития речи	Ситуативно-деловая	Взрослый – партнер по игре
Дошкольный	Познавательная деятельность	Развитие наглядных форм мышления	Внеситуативно-познавательная	Взрослый – источник познания
Старший дошкольный	Игровая деятельность со сверстниками	Общение вводит ребенка в мир людей и позволяет ему занять в этом мире место	Внеситуативно-личностная	Стремление ребенка к взаимопониманию со взрослым

Большинство детей дошкольного возраста осваивают элементарные навыки общения, они способны занять определенное место среди других сверстников. Но при этом есть дети, у которых имеются трудности в процессе взаимодействия. У них наблюдаются затруднения в организации речевого поведения, что препятствует полноценному общению. В результате данных трудностей снижается потребность в общении, не создаются условия для развития коммуникативных умений, связной диалогической и монологической речи. Данные особенности коммуникации характерны для детей с общим недоразвитием речи.

В логопедической науке под общим недоразвитием речи понимается такое системное нарушение речевой деятельности, при которой не сформированы все стороны речи – звукопроизносительной, лексико-грамматической, связной [23].

Общее недоразвитие речи характеризуется: поздним появлением речи, скудным запасом слов, аграмматизмами, дефектами произношения и фонемообразованиями. Условно можно выделить три уровня общего недоразвития речи, подробно выделенные Р.Е. Левиной [23].

На первом уровне развития речи у детей полностью отсутствуют вербальные средства общения, хотя мимика-жестикуляторная речь относительно сохранна. У детей данной группы звукоподражания и звуковые комплексы, имеющиеся в активном словаре, несут номинативное и предикативное значение. Чаще всего эти слова являются многозначными. Характерной чертой первого уровня речевого развития является отсутствие грамматических связей слов между собой и морфологических элементов для передачи грамматических отношений. Речь ребенка может быть понятна лишь в конкретной ситуации и не может служить средством полноценного общения.

Р.Е. Левина описывая второй уровень речевого развития, отмечает возросшую речевую активность. Фразовая речь, которая появляется на этом уровне, отличается от нормативной фразы в фонетическом и грамматическом

отношении. Словарь становится более разнообразным, однако остается ограниченным качественно и количественно.

Предметом нашего исследования является третий уровень общего недоразвития речи. Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полно сформирован ряд грамматических форм и категорий языка. Активный словарь содержит в себе существительные и глаголы, мало слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, страдает словообразование, затруднен подбор однокоренных слов.

Звукопроизношение не соответствует возрастной норме: дети не могут различить на слух и в произношении близкие звуки, искажают звуковую структуру и звукозаполняемость слов.

Связная речь детей с общим недоразвитием речи характеризуется нечеткостью, нарушением последовательности изложения собственными мыслями, акцентированием внимания на внешней стороне явлений. Дети не замечают существенные внутренние признаки предметов и явлений, причинно-следственные связи и отношения.

Познавательные процессы детей с общим недоразвитием речи также отличаются качественным своеобразием. Это неустойчивое внимание, недостаточный уровень словесной памяти, низкий уровень запоминания вербальной информации, низкий уровень слухового восприятия, словесно-логического мышления. Все психические процессы, в которых задействовано слово (слуховое внимание, память, восприятие, мышление), сформированы недостаточно. Эти особенности познавательных процессов приводят к неумению переключаться с одного вида деятельности на другой, рассеянности, быстрой утомляемости, отвлекаемости, появлению различных ошибок при выполнении заданий, пониженному познавательному интересу.

У детей с общим недоразвитием речи также наблюдается своеобразное развитие моторики – общей, артикуляционной, мелкой. Особенно проявляются нарушения в артикуляционной моторике – пониженный мышечный тонус речевой мускулатуры, затруднения в выполнении тонких артикуляционных движений, ограниченность в выполнении произвольных движений органами артикуляционного аппарата [23].

Р.Е. Левина, А.В. Ястребова и др. утверждают, что именно формирование личности детей с тяжелыми нарушениями речи связано с характером их дефекта. Задержка проявления речевого общения, бедный словарный запас, и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка. Доказано, что отклонения в развитии личности ребенка с нарушениями речи в известной мере усугубляется речевой дефект. Личностные особенности детей сказываются на характере их отношения с окружающими, на понимании своего положения в обществе и выполнении своих обязанностей в нем.

О.А. Слинко отмечает, что на формирование личности ребенка с ОНР влияет степень выраженности речевого дефекта, а речевая недостаточность является основной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников в силу несформированности средств общения [33].

Серьезные трудности в организации собственного речевого поведения, которые наблюдаются у детей с симптомными нарушениями речи, отрицательно сказываются на их общении с окружающими людьми. Взаимообусловленность нарушений речевых и коммуникативных умений категорий детей приводящая к таким особенностям речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствует осуществлению полноценного общения. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, отсутствие диалогической и монологической речи. Особенности поведения является незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

Для дошкольников страдающими расстройствами речи, игровая деятельность сохраняет все значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта. Тем не менее недостатки в звукопроизношении, скудность словарного запаса, нарушения грамматического строя речи, изменения темпа речи, ее плавности влияют на игровую деятельность детей, порождают определенные особенности поведения в игре. Дети, имеющие сложные формы речевых нарушений зачастую теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за своего неправильного звукопроизношения, так же из-за неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным, хотя правила и содержания игры им доступны [17]. Игровая деятельность детей с ОНР складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательного повседневного руководства ею. На первых этапах игровые действия протекают при очень ограниченном речевом общении, что порождает сокращение объема игр и их сюжетную ограниченность. Без специально организованного обучения игра, которая направлена на расширение словаря и жизненного опыта детей с речевыми нарушениями, самостоятельно не возникает. Только в процессе целенаправленной игровой деятельности, дети могут получить основные свои знания и впечатления.

Т.Б. Филичева, характеризуя личностные особенности детей с общим недоразвитием речи, выделяет такие черты как: резкость, замкнутость, эмоциональная возбудимость, застенчивость, зажатость, скованность, безразличие, повышенная чувствительность, агрессивность. Для таких детей свойственна резкая, иногда беспричинная смена настроения. Они часто не принимают себя, из-за своего речевого нарушения, не уверены в себе и своих силах; к окружающим их людям могут испытывать ненависть. У детей с ОНР часто наблюдаются нарушения в поведении. Данные специфические особенности детей с общим недоразвитием речи существенно затрудняют их адаптацию в социуме и возможность установления ими коммуникации со своими сверстниками и взрослыми людьми [11].

Положение ребенка в коллективе зависит от степени тяжести его речевого дефекта. Кто в системе взаимоотношений занимает высокое положение, зачастую, имеет сравнительно хорошую развитую речь. Среди детей, которые занимают неблагоприятное положение, есть положительные качества личности, отличающихся хорошим поведением, но с более тяжелым речевым дефектом, который является определяющим и является в иерархии межличностных отношений.

В.И. Терентьева, изучая межличностные отношения, детей с ОНР III уровня делает выводы, что для детей с ОНР характерны:

- недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими;
- при выборе партнеров по общению приоритетным являются внешне привлекательные сверстники и те, кто отличается физической силой;
- обосновывая мотивы своего выбора, часто ориентируются на мнение педагога [17].

Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржавина, изучая межличностные отношения дошкольников с ОНР III уровня, выделили четыре группы детей с различными мотивами выбора партнеров по общению.

1. Дети, не имеющие осознанного мотива выбора, которые не могут объяснить причину своего положительного отношения к партнеру.
2. Дети, которые выделяют общее положительное отношение к сверстнику.
3. Дети, которые выбирая партнера по общению, опираются на его положительное поведение в группе.
4. Дети, которые объясняют свой выбор интересом к совместной деятельности или выделяют положительные качества сверстников, проявляющиеся в совместной деятельности [17].

Такие авторы как О.А. Слинко, Л.Г. Соловьева, исследуя межличностные отношения в группе дошкольников, указывают, что среди «неприятных» и «изолированных» детей часто встречаются те, у которых коммуника-

тивные умения и навыки сформированы недостаточно. Л.Г. Соловьева отмечает, что недостаточная сформированность коммуникативных умений и навыков детей с общим недоразвитием речи проявляется с сниженной потребности в общении, отсутствие заинтересованности в контакте, неумение ориентироваться в различных ситуациях общения, проявление негативизма в коммуникативной деятельности.

В соответствии с особенностями коммуникативной деятельности О.С. Павлова выделила четыре основные группы детей с общим недоразвитием речи.

Первая группа – это дети, у которых сформированы все компоненты коммуникации. Они свободно общаются со сверстниками, являются организаторами совместных игр и мероприятий, охотно идут на контакт со взрослыми, общаются на уровне внеситуативно-личностной и внеситуативно-познавательной форме общения, что соответствует их возрасту.

Вторая группа – это дети, у которых сформирована избирательная направленность в общении со сверстниками. Коммуникативные контакты и межличностные отношения носят поверхностный характер, игровые сюжеты и игровые действия непродолжительные, быстро истощаются, так как дети не вносят конструктивных предложений в игру. Дошкольники не стремятся к общению со взрослыми. Речевой статус характеризуется как общее недоразвитие III уровня.

Третья группа – это дети, которые в процессе общения больше всего направлены на взрослых, чем на сверстников. В процессе игр и совместной деятельности с другими детьми они выполняют вспомогательные роли, являются ведомыми, не проявляют самостоятельности и инициативности. Социометрический статус таких детей как правило непринятые. Дети предпочитают общение с педагогами и родителями. Для детей характерно отставание когнитивного и речевого развития. Стойкие нарушения коммуникативной деятельности таких детей значительно затрудняют отношения со сверстниками.

Четвертая группа – это дети с ограниченной коммуникацией. У детей отсутствует стойкая мотивация в общении, наблюдается недостаточность мыслительной операции. Отношения со сверстниками и со взрослыми оказываются несформированными. У детей недостаточная речевая активность, речь сопровождается предметными действиями, различными жестами. Наблюдается стойкое нарушение всех звеньев коммуникативной деятельности – от мотивационной составляющей до внутреннего программирования и внешней реализации коммуникативного акта.

Сводная характеристика всех группы детей представлена в таблице 3.

Таблица 3.

Характеристика уровней сформированности коммуникаций со сверстниками О.С. Павлова

Уровень коммуникации	Характеристика тенденции коммуникации	Характеристика состояния речевой коммуникации
I	Благоприятная статусная категория в общении	Развернутая фразовая речь с элементами аграмматизма
II	Контакты со сверстниками носят поверхностный характер	Речевой статус – общее недоразвитие речи III уровня
III	В совместных играх дети выступают на ведомых ролях, статусная категория «неприятные»	Стойкие недостатки операциональной стороны коммуникативного акта
IV	Отсутствие стойкой мотивации в общении	Речь сопровождает предметные действия с привлечением жестов

Следовательно, исследование О.С. Павловой показывает, что даже в группе детей с общим недоразвитием речи нет однородности, встречаются дети как с относительно сохранными навыками общения, так и дети, у которых наблюдается системное нарушение коммуникативной деятельности.

С.Л. Белых и И.А. Гришанова утверждают, что у детей с общим недоразвитием речи существуют трудности в общении – объективные и субъективные. К объективным трудностям в общении относится недоразвитие всей

речевой системы. Субъективные трудности – это личностные особенности, чувство неполноценности, переживания самого ребенка, его неуверенность в себе, страх общения [17].

О.Е. Грибова пришла к выводу, что дети с общим недоразвитием речи не обладают активностью, они не участвуют в совместных мероприятиях, играх. Насмешки со стороны сверстников ведут к усугублению личностных нарушений – формированию тревожности, внутренних переживаний, снижению самооценки [21].

Исследование взаимосвязи личностного развития и коммуникации дошкольников с ОНР, проведенное Г.Х. Юсуповой, Н.Ю. Левченко, позволило выделить три группы детей в зависимости от уровня коммуникативных нарушений и степени переживания детьми речевого дефекта.

В первую группу входят дошкольники, у которых наблюдаются трудности в общении, но при этом отсутствуют видимые переживания своих речевых недостатков. Дети активно общаются со сверстниками и взрослыми, используют вербальные и невербальные средства общения.

Дети второй группы имеют трудности в установлении контакта с окружающими, не стремятся к общению, на вопросы стараются отвечать односложно, избегают ситуаций, требующих использования речи. Демонстрируют умеренное переживание дефекта, в игре прибегают к невербальным средствам общения.

У детей третьей группы отмечается речевой негативизм, который выражается в отказе от общения, замкнутости, агрессивности, заниженной самооценке. Дети избегают общения со взрослыми и сверстниками, в игре не пользуются вербальными средствами общения, на логопедических занятиях в речевой контакт вступают только после длительной стимуляции [17].

Характеристика детей с ОНР в зависимости от уровня коммуникативного нарушения и степени переживания речевого дефекта Г.Х. Юсупова Н.Ю. Левченко представлена в таблице 4.

Исследование, проведенное И.В. Кондуковой, показало, дети с общим недоразвитием речи общаются в основном на ситуативно-деловом и внеситуативно-познавательном уровне. При внеситуативно-деловой форме общения дошкольники с общим недоразвитием речи выбирают ситуации для общения и совместной игры со взрослыми. При этом они чувствуют себя комфортно, даже проявляют инициативу, желание максимально продлить общение. Дети участвуют в беседах, связанных с познавательными темами, но при этом не проявляют интереса к процессу деятельности, отличаются скованностью и безынициативностью.

Таблица 4.

Типология групп детей с ОНР в зависимости от уровня коммуникативного нарушения и степени переживания речевого дефекта Г.Х. Юсупова

Н.Ю. Левченко

Группа	Степень переживания дефекта	Особенности коммуникации
I	Дети не демонстрируют переживание речевого дефекта	Активно общаются со взрослыми и сверстниками, широко используют при этом невербальные средства общения
II	Демонстрируют умеренное переживание дефекта	Трудности в установлении контакта с окружающими, не стремились к общению, на вопросы старались отвечать односложно, избегали ситуаций, требующих использования речи
III	Отмечается речевой негативизм	Отказ от общения

Речевые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличается ситуативным характером. В речи преобладают высказывания об игрушках, предметах, животных. Речевые высказывания отражаются в форме обращения за помощью, вопросах, связанных с деятельностью (игрой). По содержанию речевые высказывания носят информативно-конструктивный характер.

Внеситуативно-познавательная форма общения детей с общим недоразвитием речи отличается следующими особенностями:

- предпочтение ситуаций познавательного общения;
- отсутствие устойчивого интереса к процессу общения;
- ограниченное количество вопросов, которые больше связаны с наглядным материалом;
- затруднения в поддержании беседы без наглядных опор.

Внеситуативно-личностная форма общения детей с общим недоразвитием речи отличается следующими особенностями:

- выбор ситуаций личностного общения;
- проявление активности;
- преобладание социальных, констатирующих высказываний;
- речевая активность в познавательной беседе;
- фиксация в играх деловых контактов.

Таким образом, рассмотрев результаты исследований ученых, мы пришли к выводу, что наиболее типичным для детей с ОНР является ситуативный характер общения. Даже в ситуациях познавательного, личностного общения преобладающее число контактов носило ситуативный характер, что, по-видимому, обусловлено их общим психическим недоразвитием: бедностью знаний, недостаточной сформированностью саморегуляции и контекстной речи.

Изучив литературу по данной теме можно сделать вывод, что наличие общего недоразвития речи препятствует становлению у детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет установление контактов со сверстниками, а также может приводить к конфликтам, изоляции в коллективе сверстников.

#### **1.4 Проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОНР III уровня**

В работах Т.Г. Яничевой психолого-педагогическое сопровождение понимается, как система организационных, диагностических, развивающих

мероприятий для педагогов, родителей и воспитанников, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды, дающей личности самореализоваться [65].

В научных трудах Н.С. Глуханюк психолого-педагогическое сопровождение рассматривается, как общий метод работы педагога (психолога), как метод создания условий для оптимальных условий в ситуации жизненного выбора. Таким образом, акцент ставится на ответственности самого субъекта развития [2].

В работах А.П. Овчаровой психолого-педагогическое сопровождение трактовалось, как направление и технология деятельности педагога. Сопровождение включает поддержку, помощь в трудных и проблемных ситуациях. Также это комплекс различных мер, методов и приемов, которые направлены на создание оптимальных условий, способствующих сохранению психологического здоровья и развития личности ребенка [2].

Н.Г. Осухова определяет сопровождение как модель психолого-педагогической помощи – т.е. специально организованный процесс, который направлен на создание условий реализации индивидуально-личностного потенциала. По мнению автора, в таком сопровождении на первый план выходит личностно-ориентированное взаимодействие, в котором изменяются позиции всех участников. Педагог здесь выступает в качестве партнера, создающего в процессе воздействия внутреннего условия, помогающий ребенку продуктивно пройти кризисный период жизни и выйти на новый уровень личностного развития. Н.Г. Осухова считает, что в каждом конкретном случае задачи сопровождения определяются особенностями личности, которой оказывается помощь, в той ситуации, в которой осуществляется сопровождение [24].

Проблема психологического сопровождения детей с ОВЗ наиболее детально раскрыта в работах И.И. Мамайчук, М.Н. Ильиной.

Авторы подчеркивают, что сопровождение – это всегда пролонгированный, динамический процесс, целостная деятельность психолога, в которую включены пять взаимосвязанных компонентов:

1. Систематическое отслеживание клинико-психологического и психолого-педагогического статуса ребенка в динамике его психологического развития;
2. Создание социально-психологических условий для эффективного психологического развития детей в социуме;
3. Систематическая психологическая помощь детям с нарушениями в развитии в виде консультирования, психокоррекции, психической поддержки;
4. Систематическая психологическая помощь родителям детей и подростков с проблемами в развитии;
5. Организация жизнедеятельности ребенка с нарушениями в развитии в социуме с учетом их психических и физических возможностей [19].

Все компоненты психологического сопровождения реализовываются поэтапно. Обобщенная характеристика этапов представлена в таблице.

Таблица 5.

Характеристика этапов психолого-педагогического сопровождения детей с  
ОВЗ И.И. Мамайчук – М.Н. Ильина

Название этапа	Задачи этапа	Участники психолого-педагогического сопровождения
Подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- установление контакта со всеми участниками сопровождения ребенка;</li> <li>- определение объема работы и последовательности процесса сопровождения;</li> <li>- подготовка необходимой документации;</li> <li>- составление графика рабо-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- психолог</li> <li>- классный руководитель (воспитатель)</li> <li>- педагоги</li> <li>- родители</li> </ul>

	ты.	
Ориентировочный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- установление контакта с родителями и родственниками ребенка;</li> <li>- установление контакта с группой, которую посещает ребенок, а если сопровождение ребенка осуществляется в рамках школы или детского сада, то с классным руководителем или воспитателями;</li> <li>- ознакомление специалистов с результатами психологического обследования;</li> <li>- совместное обсуждение с педагогами и другими специалистами особенностей психологического развития ребенка.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- педагоги</li> <li>- психолог</li> <li>- родители</li> <li>- дети</li> </ul>
Этап планирования	<ul style="list-style-type: none"> <li>- создание индивидуальной программы сопровождения ребенка;</li> <li>- утверждение этой программы со всеми специалистами работающими с ребенком.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- психолог</li> <li>- педагоги</li> </ul>
Этап реализации индивидуальной программы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- оказание необходимой помощи родителям ребенка и педагогам созданию условий, необходимых ребенку с задержкой в развитии для полноценного здорового образа жизни и успешного овладения образовательными программами с учетом его психологических и физических возможностей;</li> <li>- оказание необходимой психологической помощи родителям ребенка, и его</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- психолог</li> <li>- педагог</li> <li>- родители</li> </ul>

	<p>родственникам, друзьям с целью гармонизации межличностных отношений с ним, оптимизации воспитательного процесса;</p> <p>- научно-просветительская и консультативная работа с педагогами, педагогами-дефектологами, логопедами, воспитателями и другими специалистами, работающими с ребенком.</p>	
Заключительный	- совместное обсуждение со специалистами эффективности проведенной работы с рекомендациями по поводу дальнейшей деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- родители</li> <li>- психолог</li> <li>- классный руководитель (воспитатель)</li> <li>- педагоги</li> </ul>

С целью повышения эффективности формирования межличностных отношений детей с ОНР III уровня нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения. Которая рассматривается в п.2.2.

### **Выводы по первой главе**

Рассмотрев теоретические аспекты формирования межличностных отношений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы пришли к выводу, что в настоящее время наиболее разработанным подходом к пониманию межличностных отношений дошкольников в отечественной психологии является социометрический. Межличностные отношения рассматриваются при этом как избирательные предпочтения детей в группе сверстников.

Общепринятое определение понятия «межличностные отношения» дано Я.Л. Коломенским, который под межличностными отношениями понима-

ет субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Анализ литературы позволил сделать вывод о том, что формирование личности детей с тяжелыми нарушениями речи связано с характером их дефекта. Задержка проявления речевого общения, бедный словарный запас, и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка. Личностные особенности детей сказываются на характере их отношения с окружающими, на понимании своего положения в обществе и выполнении своих обязанностей в нем.

## **Глава II. Экспериментальная работа по сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по формированию межличностных отношений**

### **2.1. Организация и результаты работы по анализу уровня сформированности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня**

Для изучения особенностей формирования межличностных отношений детей с общим недоразвитием речи III уровня обучающихся было проведено исследование.

Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС № 481 г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которые составили экспериментальную и контрольную группы по 6 человек в каждой. Экспериментальная работа проводилась с сентября 2016 года по сентябрь 2017.

Мы предположили, что наличие речевого дефекта не может не оказать влияния на формирование личности дошкольника, развитие его отношений с другими детьми. Речевое нарушение может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников.

Для подтверждения нашего предположения мы провели констатирующий эксперимент.

Проведем характеристику результатов констатирующего эксперимента.

Таблица 7.

Список детей, участвующих в экспериментальном исследовании

№	Имя ребенка	Заключение логопеда	Дата рождения
Экспериментальная группа			
1	Виктор М.	Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия	12.06.10
2	Лиза Р.	Общее недоразвитие речи III уровня.	15.08.10

3	Саша М.	Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия	27.06.10
4	Софья Р.	Общее недоразвитие речи III уровня.	03.08.10
5	Матвей К.	Общее недоразвитие речи III уровня.	18.07.10
6	Глеб К.	Общее недоразвитие речи III уровня.	15.06.10
Контрольная группа			
1	Даша Л.	Общее недоразвитие речи III уровня.	25.08.10
2	Арсений П.	Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия	20.12.10
3	Алеша К.	Общее недоразвитие речи III уровня.	14.05.10
4	Соня Л.	Общее недоразвитие речи III уровня.	04.01.10
5	Алиса Н.	Общее недоразвитие речи III уровня.	07.09.10
6	Семен О.	Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия	25.07.10

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня сформированности межличностных отношений детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста.

2. Формирующий эксперимент, целью которого была разработка и реализация модели психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3. Контрольный эксперимент, целью которого было определение эффективности проведённого экспериментального обучения.

Нами были изучены личные дела детей, проведены беседы с педагогами, наблюдения за детьми. Дети с удовольствием шли на контакт, как с взрослыми, так и со сверстниками, проявляли адекватную реакцию на одобрение и порицание, принимали помощь.

На основании анализа научно методической литературы были выделены следующие параметры исследования:

**Параметры исследования:** уровень сформированности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

**Критерии исследования:** умение строить взаимоотношения в коллективе сверстников; договариваться в процессе игры; работать в команде; делиться своими чувствами с товарищами; понимать выражение эмоций другим человеком; умения ребенка вступать в процесс общения и поддерживать его.

Для исследования сформированности межличностных отношений нами были изучены методики Е.О. Смирновой.[58].

Методика Социометрия «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова) предполагает во время индивидуальной беседы ребенку предлагается рисунок корабля, и задаются вопросы:

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

Критерии оценивания:

- а) Подсчитывается количество положительных (1 и 2 вопросы) и отрицательных (3 вопрос) выборов, полученных каждым ребенком (Таблица 8).

Таблица 8.

Критерии оценивания социометрического статуса

Количество выборов	Социометрический статус
5 и более	«звезда»
3-4	«предпочитаемый»
1-2	«принятый»

0	«отверженный»
---	---------------

б) Уровень благополучия взаимоотношений определяется соотношением суммарных показателей благоприятных и неблагоприятных категорий социометрического статуса. Если большое количество детей группы попадают в благоприятные категории («звезды», «предпочитаемые»), то уровень благополучия взаимоотношений определяется как высокий; при одинаковом соотношении – как средний; если в группе преобладают дети из неблагоприятных категорий («принятые», «отверженные») – как низкий.

в) Характеристика типологии положительных и отрицательных выборов детей представлена в таблице 9.

Таблица 9.

#### Типология мотивации выборов детей

Тип выбора	Характеристика типа выбора
I – эмоциональная оценка	Эмоционально-положительная или отрицательная оценка сверстника («он хороший», «нравится», «не нравится», «плохой»)
II – социальная оценка	Выделение тех или иных качеств сверстника: а) внешние б) социально-значимые качества, обеспечивающие успешность или неуспешность деятельности в) социально-личностные (нравственные оценки).
III – деятельностная оценка	Интерес (отрицание) к совместной деятельности «интересно втроем», «строим вместе», «мне с ним смешно», («он не умеет играть»).
IV – дружеская оценка	«он мой друг», «она моя хорошая подруга», («он мне не нравится»).
V – пассивно-положительное отношение	Дети показывают положительное отношение к сверстникам, но это отношение не подкрепляется эмоционально. На заданный вопрос о мотиве выбора, они отвечают «не знаю» или молчат, пожимают плечами.

Результаты изучения внутригрупповых предпочтений представлены в таблице 10.

Таблица 10.

Результаты социометрического изучения статуса детей с ОНР III уровня  
(констатирующий этап)

Статусная категория	ЭГ		КГ	
	Абс	%	Абс	%
«Звезды»	1	17	1	17
«Предпочитаемые»	3	50	3	50
«Принятые»	2	33	2	33
«Отвергнутые»	1	17	-	-

Анализ результатов показал, что уровень благополучия в целом в группе можно оценить как высокий, т.к. большинство детей из группы оказались в благоприятных статусных категориях («звезды», «предпочитаемые») – 8 человек (66%).

Высокий социометрический статус («звезды», «предпочитаемые») в группе распределился почти равномерно.

Неблагоприятный социометрический статус («принятые», «отвергнутые») имеют 2 ребенка в КГ и 2 детей в ЭГ. Следует отметить, что в ЭГ нет детей с социометрическим статусом «отвергнутые», а в КГ – 2 ребенка (Саша М. Арсений П.).

Представим более наглядно полученные результаты на диаграмме.

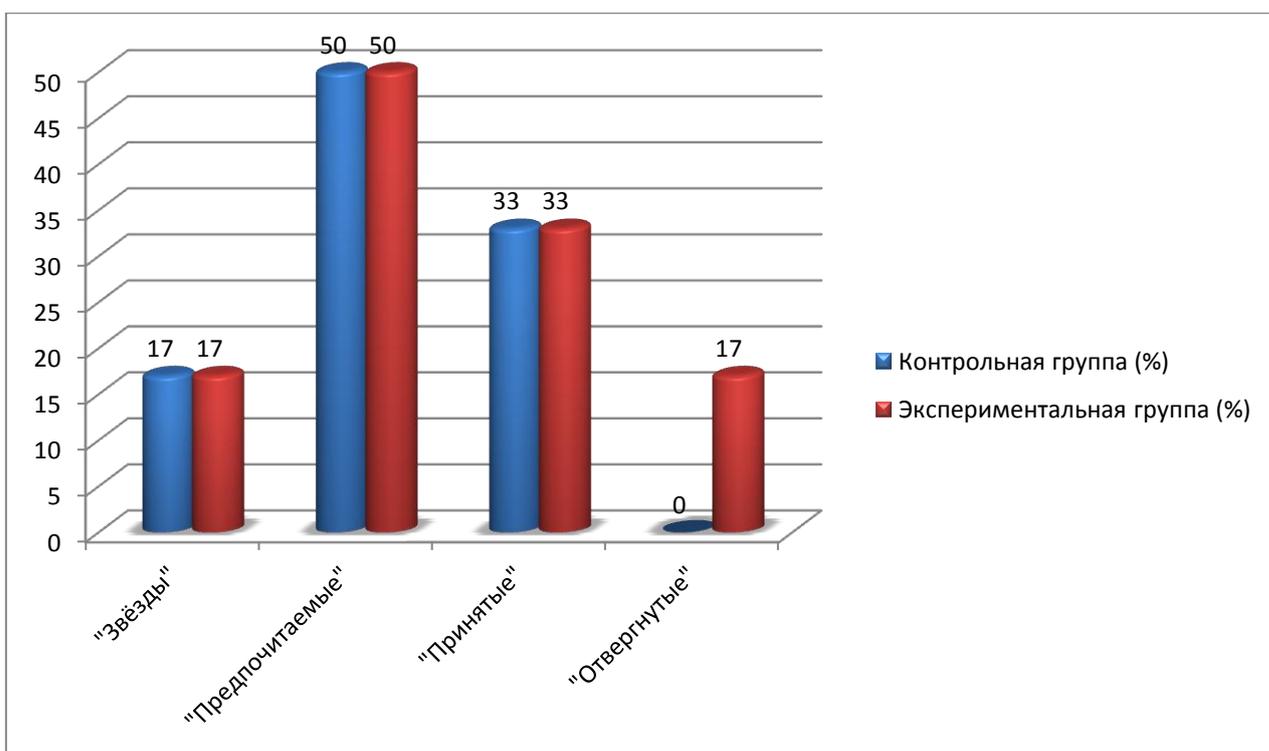


Рис. 1. Результаты социометрического изучения статуса детей с ОНР III уровня (констатирующий этап)

Наиболее важным качественным показателем, отражающим причины предпочтения детей, являлся характер мотивов выбора партнера для общения (таблица 11).

Таблица 11.

Сравнительный анализ доминирующего мотива у детей старшего дошкольного возраста (констатирующий этап)

Тип мотива	ЭГ		КГ	
	Абс	%	Абс	%
I Эмоциональная оценка	-	-	-	-
II Социальная оценка	1	17	1	17
III Деятельностная оценка	1	17	2	33
IV	2	33	1	17

Дружеские отношения				
V	2	33	2	33
Пассивно-положительное отношение				

Анализ типологии мотивации положительных и отрицательных выборов детей позволил констатировать, что наибольшая доля выборов детей с речевой патологией характеризует пассивно-положительное отношение к сверстнику – 2 ребенка (34%). Это обозначает то, что дети недостаточно осознают нравственные качества сверстников. На заданный вопрос о причине выбора они отвечают: «Не знаю» или молчат, пожимают плечами. У детей с нормальным речевым развитием данного типа отношений не выявлено.

В КГ доминирует деятельностная оценка при выборе (2 ребенка), это говорит о том, что детей привлекает общий интерес к совместной деятельности. В ЭГ с данным мотивом 1 ребенок.

Дружеское отношение проявляют 2 ребенка в ЭГ и 1 ребенок в КГ. На вопрос о причине выбора данные дети отвечают «Он мой друг», «Он мне нравится».

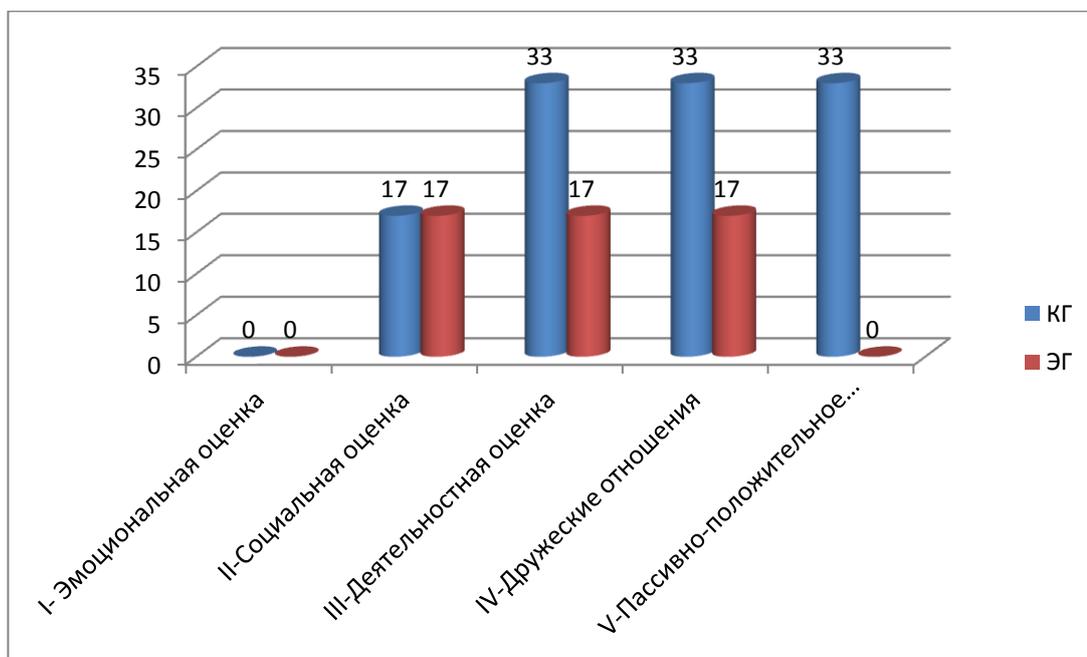


Рис. 2. Сравнительный анализ доминирующего мотива у детей старшего дошкольного возраста (констатирующий этап)

Для изучения особенностей межличностных отношений детей в свободной деятельности нами было проведено наблюдение. Наблюдение является необходимым при первичной ориентировке в реальности детских отношений. Данный метод позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей, а так же дает много живых, интересных фактов, которые отражают жизнь ребенка в естественных для него условиях.

Методика 2. Наблюдение (Е.О. Смирнова).

Критерии оценивания:

- инициативность – отражает желание ребенка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение.

- чувствительность к воздействиям сверстника – отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения.

Чувствительность выражается в ответных на обращения сверстника действиях ребенка, в согласованности собственных действий с действиями другого, в чередовании инициативных и ответных действий, в умении замечать пожелания и настроения сверстника, а так же подстраиваться под него;

- преобладающий эмоциональный фон – проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками: позитивный, нейтрально-деловой и негативной.

Критерии оценивания приведены в таблице 12.

Таблица 12.

Шкалы оценки межличностных отношений детей по методике

Е.О. Смирновой

Критерии оценки параметров	Выраженность в баллах
Инициативность	
Отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими	0
Слабая: ребенок очень редко проявляет активность и предпочитает	1

следовать за другими детьми	
Средняя: ребенок часто проявляет инициативу, однако он не бывает настойчив	2
Высокая: ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия	3
Чувствительность к воздействию сверстника	
Отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения сверстников	0
Слабая: ребенок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру	1
Средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников	2
Высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия	3
Преобладающий эмоциональный фон	
Негативный	1
нейтрально-деловой	2
позитивный	3

На каждого ребенка заполняется протокол, в котором по приведенной ниже схеме отмечается наличие данных показателей и степень их выраженности.

Регистрация наблюдений с помощью протокола позволяет более точно определить характер отношения ребенка к сверстникам. Сумма баллов за все критерии позволяет оценить уровень развития коммуникативных качеств дошкольников.

Таблица 13.

Уровневая шкала оценки межличностных отношений по методике  
Е.О. Смирновой

Количество баллов	Уровень	Характеристика уровня
0-3 балла	Низкий (Н)	Отсутствие или слабо выраженная инициативность обозначает неразвитость потребности в общении со сверст-

		никами или о неумении найти подход к ним. Отсутствие чувствительности к воздействиям сверстника, неспособность видеть и слышать другого, это и является существенной преградой в развитии межличностных отношений.
4-6 баллов	Средний (С)	Нормальный уровень развития потребности в общении, тем не менее, у детей возможны комплексы, боязнь, стеснение общения со сверстниками
7-9 баллов	Высокий (В)	Свидетельствует о высоком уровне потребности детей к общению со сверстниками

Результаты проведенного наблюдения представлены в таблицах 14-15.

Таблица 14.

Результаты изучения особенностей межличностных отношений детей ЭГ в свободной деятельности (констатирующий этап)

Имя ребенка	Прогулка			Уровень	Спортивное развлечение			Уровень	Свободная игровая деятельность			Уровень	Средн. Уровень
	И	Ч	Э		И	Ч	Э		И	Ч	Э		
1 Виктор М.	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С	С
2 Лиза Р.	2	2	1	С	1	3	3	В	2	2	2	С	С
3 Саша М.	0	1	2	Н	1	1	2	С	1	2	2	С	НС
4 Софья Р.	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С	С
5 Матвей К.	2	3	3	В	2	3	3	В	2	3	3	В	В
6 Глеб К.	2	2	2	С	1	2	2	С	1	2	2	С	С

Анализ результатов изучения особенностей поведения детей ЭГ в свободной деятельности позволил констатировать, что средний показатель инициативности доминирует в свободной игровой деятельности. Важно отметить, что среднее значение инициативности ниже средних значений других показателей. Это говорит о том, что дети с нарушениями речи редко проявляют инициативность и предпочитают следовать за другими детьми. У 1 ре-

бенка показатель инициативности на прогулке равен 0 (Саша М.), это говорит о том, что ребенок, играет в одиночестве или пассивно следует за другими не проявляя никакой активности. Чувствительность к воздействию сверстника и эмоциональный фон имеют почти равные значения, но на прогулке эмоциональный фон выше и имеет показатель – 2,2.

Анализируя показатели среднего уровня, можно констатировать, что в ЭГ 1 ребенок (Матвей К.) с высоким показателем, 1 ребенок (Саша М.) с показателем – ниже среднего (НС), остальные дети имеют средний показатель (С) и выше среднего (ВС).

Таблица 15.

Результаты изучения особенностей межличностных отношений детей  
КГ в свободной деятельности (констатирующий этап)

Имя ребенка	Прогулка			Уровень	Спортивное развлечение			Уровень	Свободная игровая деятельность			Уровень	Средн. Уровень
	И	Ч	Э		И	Ч	Э		И	Ч	Э		
Даша Л.	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С	С
Арсений П.	2	2	1	С	1	2	2	С	2	2	2	С	С
Алеша К.	0	1	2	Н	1	1	2	С	1	2	2	С	НС
Соня Л.	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С	С
Алиса Н.	2	3	3	В	2	3	3	В	2	3	3	В	В
Семен О.	2	2	2	С	1	2	2	С	1	2	2	С	С

Чувствительность к воздействию сверстников ниже и имеет почти равные средние значения в разных видах свободной деятельности (2,2 – 2,3).

Анализируя показатели среднего уровня, можно констатировать, что в КГ с высоким показателем 1 ребенок, что соответствует показателю ЭГ. С показателем ВС (выше среднего) в КГ ни одного ребенка, а в ЭГ 1 ребенок. Средний показатель имеют 4 ребенка в КГ, что на 1 ребенка больше, чем в

ЭГ. С показателем ниже среднего (НС) в КГ 1 ребенок, что соответствует показателю ЭГ.

Таблица 16.

Сравнительные показатели изучения межличностных отношений детей ЭГ и КГ в свободной деятельности (констатирующий этап)

Уровень	ЭГ						КГ					
	Прогулка		Спорт. развлечен.		Своб. игр. деят.		Прогулка		Спорт. развлечен.		Своб. игр. деят.	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
В	1	17	2	34	1	17	1	17	1	17	1	17
С	4	66	4	66	5	83	4	66	5	83	5	83
Н	1	17	-	-	-	-	1	17	-	-	-	-

Анализ результатов наблюдения показал, что в ЭГ у 8% детей низкий уровень потребности в общении со сверстниками, тогда как среди детей с нормальным речевым развитием таковых нет. В ЭГ доминирует высокий уровень (24 %) в свободной игровой деятельности, в остальных видах свободной деятельности по 16%. В КГ детей с высоким уровнем больше – по 58% во всех видах свободной деятельности.

В ЭГ доминируют дети со средним уровнем потребности в общении, самый высокий показатель (84%) – в свободной игровой деятельности. В КГ этот показатель – 42% во всех видах деятельности. Необходимо отметить, что ЭГ высокий показатель (24%) доминирует в свободной игровой деятельности. В КГ высокий показатель во всех видах свободной деятельности одинаковый (58%).

Методика 3. Метод проблемных ситуации (Е.О. Смирнова)

Процедура проведения:

Для проведения эксперимента мы создали естественные условия, в которых поставили ребенка перед необходимостью решения социальной пробле-

мы. Это – действие рядом, когда ребенок проявляет интерес к сверстнику, оценивает его действия, оказывает помощь и поддержку.

Детям предлагается игра. В игре участвует взрослый и четверо детей. Каждому ребенку дается бумажная кукла (девочку или мальчика), которую нужно нарядить на бал. Взрослый раздает детям конверты с деталями кукольной одежды, которые вырезанные из бумаги (для девочек – платья, для мальчиков – костюмы). Все варианты одежды отличаются, друг от друга по цвету, отделке и раскрою. Кроме этого, в конверты вкладываются различные вещи, украшающие платье или костюм (бантики, кружева, галстуки, пуговицы и пр.). И дополняющие наряд куклы (шляпы, сережки, туфли). Взрослый предлагает детям одеть свою куклу на бал, самая красивая из кукол станет королевой бала. Но, приступая к работе, дети вскоре замечают, что все детали одежды в конвертах перепутаны: в одном оказывается три рукава и один ботинок, а в другом – три ботинка, но ни одного носка и т.д. Таким образом, возникает ситуация, предполагающая взаимный обмен деталями. Дети вынуждены обращаться за помощью к своим сверстникам, просить нужно для их наряда вещь, выслушивать и реагировать на просьбы других детей. По окончании работы взрослый дает оценку (хвалит или делает замечания) каждой одетой кукле и вместе с детьми решает, чья кукла станет королевой бала.

Таблица 17.

Характеристика параметров поведения детей в совместной деятельности по методике Е.О. Смирновой

Показатель поведения	Характеристика показателя поведения
Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника	Интерес к сверстнику, обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему. Безразличие и равнодушие, напротив, говорит о том, что сверстник является для ребенка внешним, отделенным от него существом.
Характер участия в действиях сверстника	Окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная (одобрение и поддержка), отрицательная (насмешка, ругань) или демонстративная (сравнение с собой).

Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику	Ярко проявляются в эмоциональной реакции ребенка на успех или неудачу другого, порицание и похвалу взрослым действиями сверстника.
Характер и степень проявления просоциальных форм поведения	Ребенок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или «в свою пользу». Если ребенок совершает альтруистический поступок легко, можно говорить о том, что такие действия отражают внутренний, личностный слой отношений. Колебания, паузы, оттягивание времени могут свидетельствовать о моральном самопринуждении и подчиненности альтруистических действий другим мотивом.

Таблица 18.

Критерии оценивания межличностного взаимодействия в совместной деятельности

Показатель поведения	Баллы
Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника	0 – полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращает внимания, смотрит по сторонам, занимается своими делами, заговаривает с экспериментатором); 1 – беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника; 2 – периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника; 3 – пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника
Характер участия в действиях сверстника	0 – нет оценок; 1 – негативные оценки (ругает, насмехается); 2 – демонстративные оценки (сравнивает с собой, говорит о себе); 3 – позитивные оценки (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает)
Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику	0 – индифферентная – заключается в безразличии, как к положительным, так и к отрицательным оценкам партнера, что отражает общую индифферентную позицию по отношению к партнеру и его действиям; 1 – неадекватная реакция – безусловная поддержка порицания взрослого и протест в ответ на его поощрение. Ребенок охотно принимает критику взрослого в адрес сверстника, чувствуя свое

	<p>превосходство перед ним, а успехи сверстника переживает как свое поражение.</p> <p>2 – частично адекватная реакция – согласие, как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого;</p> <p>3 – адекватная реакция – радостное принятие положительной оценки и несогласие с отрицательной оценкой. Здесь ребенок как бы стремится защитить сверстника от несправедливой критики и подчеркнуть его достоинства. Способность к сопереживанию</p>
Характер и степень проявления просоциальных форм поведения	<p>0 – отказ – ребенок, не поддается ни на какие уговоры и не уступает партнеру своих деталей. За этим отказом, по-видимому, стоит эгоистическая направленность ребенка, его концентрация на себе и на успешном выполнении порученного задания;</p> <p>1 – провокационная помощь – наблюдается в тех случаях, когда дети неохотно, под давлением сверстника уступают свои детали. При этом они дают партнеру один элемент мозаики, явно ожидая благодарности и подчеркивая свою помощь, заведомо понимая, что одного элемента недостаточно, и провоцируя тем самым следующую просьбу сверстника;</p> <p>2 – прагматическая помощь – в этом случае дети не отказываются помочь сверстнику, но только после того, как выполняют задание сами. Такое поведение имеет явную прагматическую ориентацию: ситуация содержит соревновательный момент, они стремятся выиграть это соревнование и лишь при условии собственной победы помочь сверстнику;</p> <p>3 – безусловная помощь – не предполагает никаких требований и условий: ребенок предоставляет другому возможность пользоваться всеми своими элементами. В некоторых случаях это происходит по просьбе сверстника, в некоторых – по собственной инициативе ребенка. Здесь другой ребенок выступает не только как соперник и конкурент, сколько как партнер.</p>

Бально-уровневая шкала оценивания представлена следующими показателями:

- низкий уровень (Н) от 0 до 0,9 баллов (индифферентная позиция);
- ниже среднего (НС) от 1 до 1,4 балла (конкурентное отношение);
- средний (С) 1,5 балла (пассивно-положительное отношение);
- выше среднего (ВС) от 1,6 до 2,9 баллов (деловое отношение);

- высокий (В) 3 балла (позитивно-помогающее отношение)

Таблица 19.

Результаты изучения особенностей межличностных отношений детей ЭГ в условиях взаимодействия (констатирующий этап)

Показатели поведения детей Список детей	Эмоциональная вовлеченность	Характер участия	Характер сопереживания	Характер и степень проявления просоциальных форм поведения	Средний бал	Уровень
1 Виктор М.	2	2	2	3	2,2	BC
2 Лиза Р.	3	1	1	1	1,5	C
3 Саша М.	1	0	1	1	0,8	H
4 Софья Р.	1	2	3	2	2	BC
5 Матвей К.	3	3	2	2	2,5	BC
6 Глеб К.	3	3	2	2	2,5	BC

Анализ результатов изучения особенностей межличностных отношений детей в условиях взаимодействия показал, что в ЭГ доминирует деловое отношение к сверстникам (9 человек). Со средним уровнем (пассивно-положительное отношение) – 1 ребенок.

С уровнем ниже среднего (конкурентное отношение) – 1 ребенок (Сеня П.). С низким уровнем (индифферентная позиция) – 1 ребенок (Саша М.), это говорит о том, что у ребенка отсутствует интерес к действиям сверстника.

Среднее значение показателей поведения детей почти равны, но доминирует степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника.

Таблица 20.

Результаты изучения особенностей межличностных отношений детей КГ в условиях взаимодействия (констатирующий этап)

Показатели поведения детей Список детей	Эмоциональная вовлеченность	Характер участия	Характер сопереживания	Характер и степень проявления просоциальных форм поведения	Средний бал	Уровень
Даша Л.	2	2	2	3	2,2	BC
Арсений П.	3	1	1	1	1,5	C
Алеша К.	1	0	1	1	0,8	H
Соня Л.	1	2	3	2	2	BC
Алиса Н.	3	1	1	1	1,5	C
Семен О.	1	2	3	2	2	BC

Анализ результатов изучения особенностей межличностных отношений детей в условиях взаимодействия показал, что в КГ и в ЭГ с высоким уровнем (позитивно-помогающее) таким отношением детей нет. Деловое отношение (выше среднего) к сверстникам у 3 детей, что меньше чем в ЭГ на 1. Со средним уровнем (пассивно-положительное отношение) в КГ 2 ребенка, а в ЭГ – 1 ребенок. С уровнем ниже среднего (конкурентное отношение) в детей нет ни в одной группе. С низким уровнем в обеих группах по 1 ребенку.

Среднее значение показателей детей почти равны, но доминирует характер участия в действиях к сверстнику (2,4).

Таблица 21.

Показатели типологии межличностных отношений в процессе взаимодействия детей с ОНР III уровня (констатирующий этап)

Тип отношения в условиях взаимодействия (уровень)	ЭГ		КГ	
	Абс	%	Абс	%
Индифферентная позиция (низкий)	1	17	1	17

Конкурентное отношение (ниже среднего)	-	-	-	-
Пассивно-положительное (средний)	1	17	2	33
Деловое (выше среднего)	4	66	3	50
Позитивно-помогающее (высокий)	-	-	-	-

Сравнение типологии отношений в процессе взаимодействия показало, что у детей обеих групп доминирует деловое отношение к сверстнику – 66% из ЭГ и 50% из КГ.

Пассивно-положительное отношение у ЭГ 17%, что значительно больше у КГ 33%.

У обеих групп выявлено 17 % детей с низкими показателями, характеризующими индифферентную позицию по отношению к сверстникам.

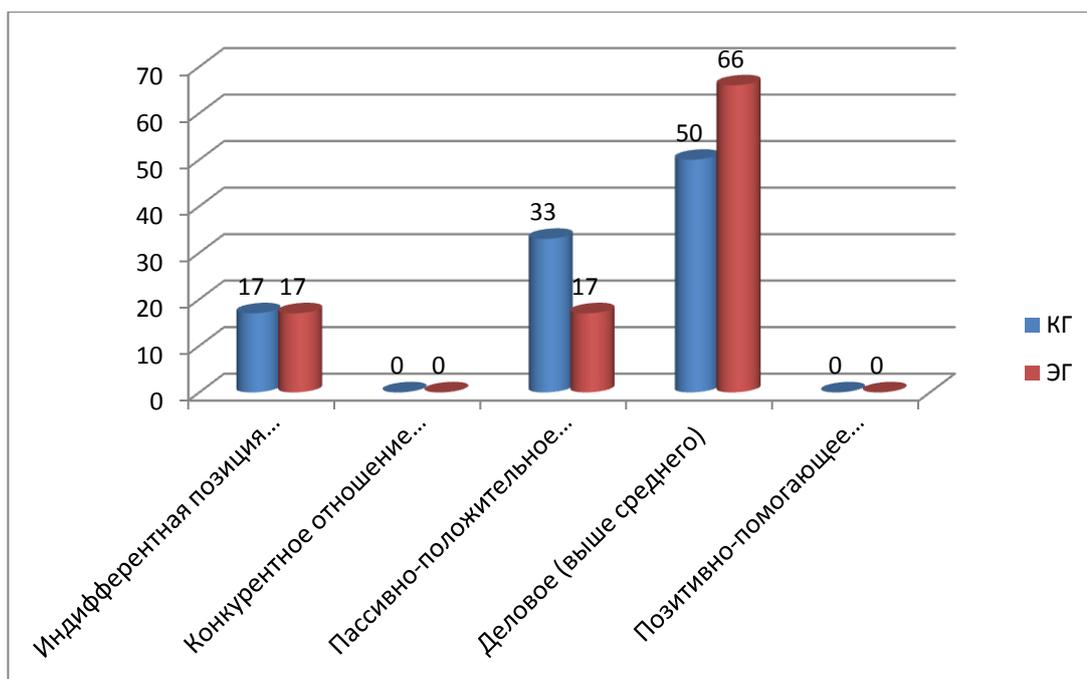


Рис. 3. Показатели типологии межличностных отношений в процессе взаимодействия детей с ОНР III уровня (констатирующий этап)

Обобщив результаты изучения особенностей межличностных отношений детей с ОНР III уровня можно заключить, что они по всем показателям отстают. Для преодоления выявленных недостатков необходимо специально организованная коррекционно-развивающая работа.

## **2.2 Реализация модели формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения**

В данном параграфе мы представим теоретическое обоснование и описание разработанной модели психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

Для разработки модели психолого-педагогического сопровождения нам необходимо рассмотреть сущность ключевого понятия – психолого-педагогическое сопровождение.

В словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «сопровождать» означает – «следовать рядом, вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [22, с. 908].

Научная трактовка понятия психолого-педагогическое сопровождение рассматриваясь в исследованиях разных авторов.

В работах Т.Г. Яничевой психолого-педагогическое сопровождение понимается, как система организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и воспитанников, которые создают оптимальные условия для функционирования образовательной среды, дающей личности самореализоваться [65].

В научных трудах Н.С. Глуханюк психолого-педагогическое сопровождение трактовалось, как общий метод работы педагога (психолога), как метод создания условий для оптимальных условий в ситуации жизненного выбора. Таким образом, акцент ставится на ответственности самого субъекта развития [2].

В работах А.П. Овчаровой психолого-педагогическое сопровождение рассматривалось, как направление и технология деятельности педагога. Автор утверждает, что в первом случае сопровождение должно включать в себя поддержку личности и ее ориентирование в трудных, проблемных ситуациях, а также сопровождение естественного развития индивидуально-личностного

потенциала. Во втором случае – это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья и полноценного развития личности ребенка и его формирования как субъекта жизнедеятельности [2].

Н.Г. Осухова определяет сопровождение как модель психолого-педагогической помощи – т.е. специально организованный процесс, направленный на создание условий реализации индивидуально-личностного потенциала. По мнению автора, в таком сопровождении на первый план выходит личностно-ориентированное взаимодействие, в котором изменяются позиции всех участников. Педагог здесь выступает в качестве партнера, воздающего в процессе воздействия внутреннего условия, который помогает ребенку продуктивно пройти кризисный период жизни и выйти на новый уровень личностного развития. По мнению, Н.Г. Осуховой, каждый конкретный случай задачи сопровождения определяется особенностями личности, которой оказывается помощь, в той ситуации, в которой осуществляется сопровождение [24].

Проблема психологического сопровождения детей с ОВЗ наиболее детально раскрыта в работах И.И. Мамайчук, М.Н. Ильиной.

Авторы подчеркивают, что сопровождение – это пролонгированный, динамический процесс, целостная деятельность психолога, в которую включены пять взаимосвязанных компонентов:

- ✓ Систематическое отслеживание клинико-психологического и психолого-педагогического статуса ребенка в динамике его психологического развития;
- ✓ Создание социально-психологических условий для эффективного психологического развития детей в социуме;

- ✓ Систематическая психологическая помощь детям с нарушениями в развитии в виде консультирования, психокоррекции, психической поддержке;
- ✓ Систематическая психологическая помощь родителям детей и подростков с проблемами в развитии;
- ✓ Организация жизнедеятельности ребенка с нарушениями в развитии в социуме с учетом их психических и физических возможностей [19].

Все компоненты психологического сопровождения реализовываются поэтапно. Обобщенная характеристика этапов представлена в таблице.

Таблица 5.

Характеристика этапов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ (И.И. Мамайчук – М.Н. Ильиной)

Название этапа	Задачи этапа	Участники психолого-педагогического сопровождения
Подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- установление контакта со всеми участниками сопровождения ребенка;</li> <li>- определение объема работы и последовательности процесса сопровождения;</li> <li>- подготовка необходимой документации;</li> <li>- составление графика работы.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- психолог</li> <li>- классный руководитель (воспитатель)</li> <li>- педагоги</li> <li>- родители</li> </ul>
Ориентировочный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- установление контакта с родителями и родственниками ребенка;</li> <li>- установление контакта с группой, которую посещает ребенок, а если сопровождение ребенка осуществляется в рамках школы или детского сада, то с классным</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- педагоги</li> <li>- психолог</li> <li>- родители</li> <li>- дети</li> </ul>

	<p>руководителем или воспитателями;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ознакомление специалистов с результатами психологического обследования;</li> <li>- совместное обсуждение с педагогами и другими специалистами особенностей психологического развития ребенка.</li> </ul>	
Этап планирования	<ul style="list-style-type: none"> <li>- создание индивидуальной программы сопровождения ребенка;</li> <li>- утверждение этой программы со всеми специалистами работающими с ребенком.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- психолог</li> <li>- педагоги</li> </ul>
Этап реализации индивидуальной программы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- оказание необходимой помощи родителям ребенка и педагогам созданию условий, необходимых ребенку с задержкой в развитии для полноценного здорового образа жизни и успешного овладения образовательными программами с учетом его психологических и физических возможностей;</li> <li>- оказание необходимой психологической помощи родителям ребенка, и его родственникам, друзьям с целью гармонизации межличностных отношений с ним, оптимизации воспитательного процесса;</li> <li>- научно-просветительская и консультативная работа с педагогами, педагогами-дефектологами, логопедами, воспитателями и другими</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- психолог</li> <li>- педагоги</li> <li>- родители</li> </ul>

	специалистами, работающими с ребенком.	
Заключительный	- совместное обсуждение со специалистами эффективности проведенной работы с рекомендациями по поводу дальнейшей деятельности.	- родители - психолог - классный руководитель (воспитатель) - педагоги

С целью повышения эффективности формирования межличностных отношений детей с ОНР III уровня нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения. Мы опирались на научные подходы:

Системный подход, который рассмотрен нами как общенаучная основа исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня. Этот подход позволяет определить основные структурные единицы процесса психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня и определить совокупность взаимосвязанных средств, методов и форм для создания организованного и целенаправленного психологического влияния на формирование межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

Личностно-деятельностный подход в рамках нашего исследования позволил изучить специфические особенности деятельности всех участников психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

Разработанная нами модель психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня включает три взаимосвязанных компонента – *диагностико-проектировочный*, *коррекционно-развивающий*, *консультативно-методический*, которые отличаются специально отобранным содержанием и

последовательностью реализации на трех этапах: *организационном, исполнительском, результативном.*

Для каждого компонента модели определены соответствующие содержание, методы и формы психолого-педагогического сопровождения, которые направлены на достижения необходимых результатов.

*Диагностико ориентировочный компонент* определяет проведение начальной, промежуточной и итоговой психолого-педагогической диагностики, направленной на оценку актуального уровня и определение зоны ближайшего развития межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

Данный компонент предполагает разработку комплекса занятий совместной деятельности детей по формированию межличностных отношений у дошкольников III уровня.

*Коррекционно-развивающий компонент* отражает содержание форм и методов психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

На основе результатов психолого-педагогической диагностики осуществляется реализация направлений и содержание коррекционной работы по формированию межличностных отношений всеми участниками психолого-педагогического сопровождения. Центральной фигурой координирующей деятельность всех участников психолого-педагогического сопровождения является педагог-психолог. Коррекционно-развивающий компонент предполагает разнообразные формы и методы взаимодействия детей:

- коллективные: совместное выполнение задания несколькими детьми;
- групповые и подгрупповые: выполнение своего задания в рамках одной группы детей каждым ребенком либо разделение группы детей на части, либо выполнение задания всеми детьми, затем по частям;
- индивидуальные: взаимодействие педагога с каждым ребенком отдельно (коррекционная и индивидуальная работа).

Реализация предложенных нами форм и методов взаимодействия педагога с детьми в процессе формирования межличностных отношений осуще-

ствляется в рамках различных видов деятельности: коммуникативной, игровой, познавательно-исследовательской, трудовой.

*Консультативно-методический компонент* отражает содержание деятельности по психолого-педагогической поддержке родителей и методической поддержке педагогов (воспитатель, педагог по музыкальному и физическому воспитанию) и специалистов психолого-педагогического сопровождения.

С родителями проводится работа, которая включает разъяснение индивидуальных особенностей формирования межличностных отношений у детей; информирование о задачах и направленности коррекционно-развивающего процесса.

Работа проводится всеми участниками процесса психолого-педагогического сопровождения. Взаимодействие специалистов психолого-педагогического сопровождения, направлено на разработку совместных рекомендаций по формированию межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

Консультирование педагогов по вопросам эффективных методов и приемов работы с детьми осуществляется специалистами.

Формами и методами консультативно-методического компонента являются: индивидуальные и групповые консультации, мастер-классы, семинары.

Модель психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня реализуется на трех этапах.

Ведущим специалистом в данном направлении работы является педагог-психолог, который разрабатывает стратегию работы с детьми, проектирует методическое обеспечение и средства педагогической деятельности, консультирование родителей.

На первом – *организационном* этапе психолого-педагогического сопровождения принимают участие воспитатель, логопед, психолог. Этот этап

включает в себя *диагностико-проектировочный* и *консультативно-методический* компоненты. На данном этапе сопровождения первостепенной задачей представляется установление контакта со всеми участниками сопровождения, определяется объем работы и последовательность процесса сопровождения. На консилиуме всеми участниками изучаются результаты диагностики и осуществляется оформление соответствующих разделов программы сопровождения ребенка; обеспечивается методическая поддержка педагогов и психолого-педагогическое консультирование родителей.

На втором – *исполнительском* этапе психолого-педагогического сопровождения принимают участие воспитатели, логопед, психологи, другие педагоги (педагог по музыкальному воспитанию и педагог по физической культуре). Данный этап включает в себя коррекционно-развивающий и консультативно-методический компоненты. Специалисты психолого-педагогического сопровождения организуют подбор необходимых для формирования межличностных отношений коррекционных методов и приемов в соответствии с результатами диагностики проводят индивидуальные коррекционно-развивающие занятия по своим направлениям.

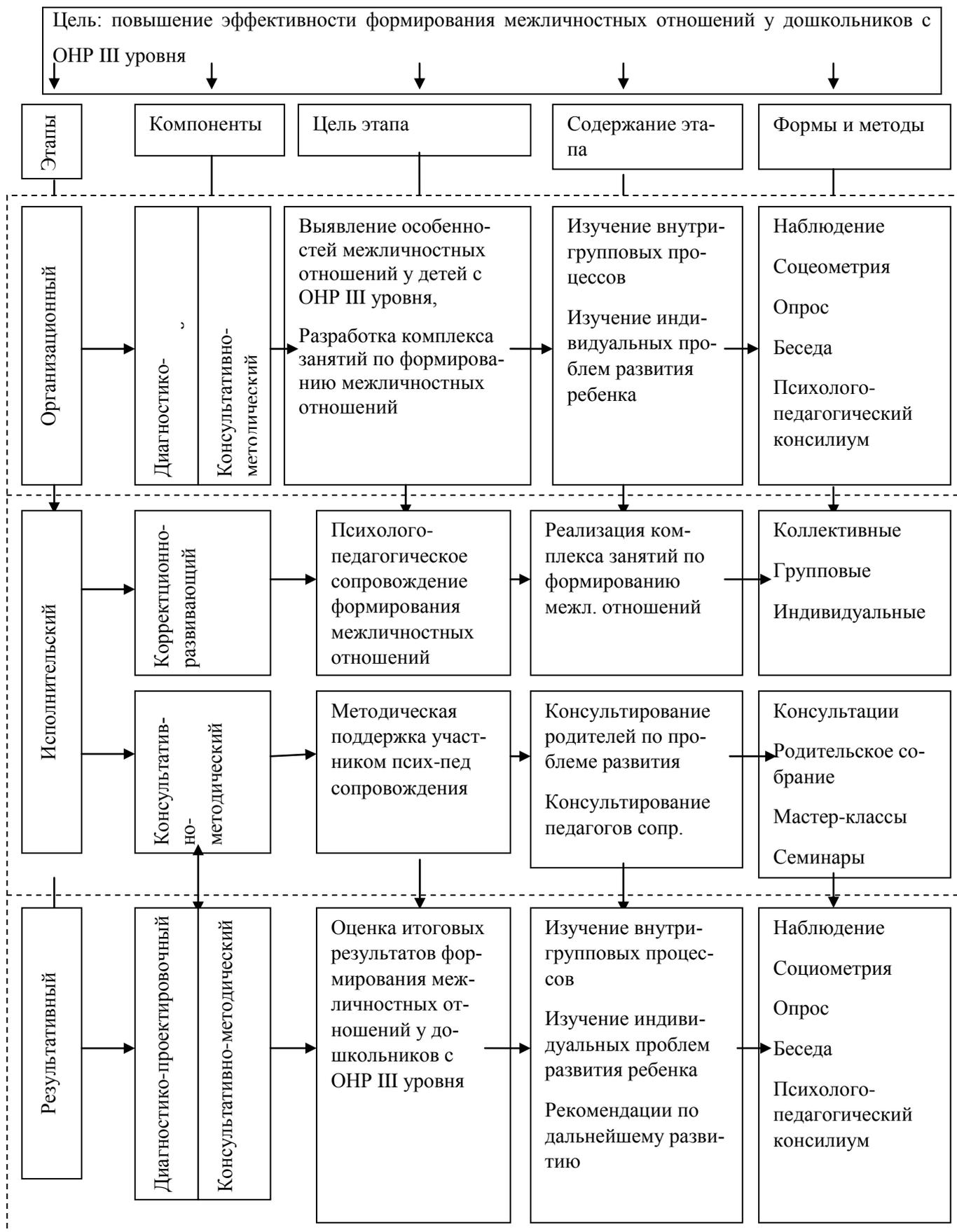


Рис.4. Модель психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня

Графическая модель психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня представлено схематично (рис.2).

В соответствии с теоретической базой исследования процесс реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня в условиях группы включает в себя три этапа: организационный, исполнительский, результативный.

Первый – организационный этап реализации модели психологического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня, включает диагностико-проектировочный и консультативно-методический компоненты.

Диагностико-проектировочный компонент включает изучение актуального уровня сформированности межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

Консультативно-методический компонент заключается в обсуждении результатов диагностики и рекомендаций всеми участниками психолого-педагогического сопровождения на консилиуме в результате обсуждения были определены задачи коррекционной работы, приняты решения о содержании консультаций специалистов с родителями.

Второй – исполнительский реализации модели психолого-педагогическое сопровождение межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня, включает коррекционно-развивающий и консультативно-методический компоненты.

Коррекционно-развивающий компонент заключается в организации работы всех участников психолого-педагогического сопровождения. Логопед проводит индивидуальные, подгрупповые и групповые занятия в рамках календарно-тематического планирования, направленные на коррекцию недостатков речи. Педагог-психолог реализует комплекс игровых занятий и дает рекомендации воспитателю по разработке комплекса занятий, способствующим

щих формированию межличностных отношений детей. Для работы воспитателя мы составили комплекс занятий по художественно-эстетическому развитию. Занятия проводятся один раз в неделю, содержание деятельности чередуется: аппликация, лепка, рисование и т.д. часть занятий, носит интегрированный характер и требует участия педагогов по музыке и физической культуре.

Приведем характеристику занятий воспитателя.

Таблица 22.

Тематическое планирование занятий по формированию межличностных отношений на основе художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

№	Тема занятия	Содержание деятельности детей	Форма организации деятельности детей	Участники
1	«Натюрморт из овощей и фруктов»	Лепка	Работа в парах	Воспитатель
2	«Чайная пара»	Аппликация	Работа в парах	Воспитатель
3	«Осенний лес»	Лепка	Коллективная	Воспитатель
4	«Грибы на лесной поляне»	Аппликация	Коллективная	Воспитатель
5	«Зоопарк»	Лепка	Коллективная	Воспитатель
6	«Рукавичка»	Аппликация	Коллективная	Воспитатель
7	«Мы делаем зарядку»	Лепка	Коллективная	Воспитатель
8	«Поезд»	Аппликация	Коллективная	Воспитатель
9	«Дымковская слобода»	Рисование	Коллективная	Воспитатель
10	«Снежная книга»	Интегрир. зан. Речевое разв. Музыкальное воспитан.	Коллективная	Воспитатель Логопед Музыкальный руководитель
11	«Теремок»	Оригами	Коллективная	Воспитатель
12	«Наша армия родная»	Музыкальное воспитание	Коллективная	Воспитатель Музыкальный

				руководитель Родители
13	«Весенний букет»	Аппликация	Коллективная	Воспитатель Родители
14	«Под звуки гармошки»	Музыкальное развитие	Коллективная	Воспитатель Музыкальный руководитель
15	«На арене цирка»	Лепка	Коллективная	Воспитатель
16	«Кто работает в детском саду?»	Рисование	Коллективная	Воспитатель
17	«Морская азбука»	Рисование	Коллективная	Воспитатель
18	«Дружба»	Рисование	Коллективная	Воспитатель

В ходе занятий ставятся следующие задачи, которые предоставлены в таблице 23.

Таблица 23.

**Характеристика задач, реализуемых на занятиях по художественно-эстетическому развитию направленных на формирование межличностных отношений**

№	Задачи	Формируемые умения и навыки
1	Формирование навыков общения со сверстниками	Инициация в общении, привлечение внимания собеседника, использование слов вежливости в общении
2	Формирование навыков сотрудничества в совместной деятельности	Умение ставить общие цели, планировать, осуществлять совместные действия, оценивать результат
3	Воспитание чувства коллективизма, ответственности за общий результат совместной работы, нравственных качеств	Взаимовыручка, взаимопомощь
4	Воспитание у детей доброжелательных отношений друг к другу	Доброжелательность, желание прийти на помощь
5	Закрепление умений коллективно творчески работать	Умение согласовывать свои действия, договариваться

Комплекс коллективных занятий по художественно-эстетическому развитию предусматривает проведение двух форм коллективной работы – фронтальная и групповая. Первая предполагает совместные действия всех детей группы под руководством воспитателя; вторая предполагает работу детей в группах из 3-6 человек или парах. Задания для групп могут быть одинаковыми или разными.

Так как дети еще не привыкли работать в коллективе, и межличностные отношения еще весьма затруднены на первых порах мы использовали фронтальную форму работы. При данной форме работы ведущая роль принадлежит воспитателю. Собственно воспитатель учит детей общению и прививает им коммуникативные умения. А занятия по художественно-эстетическому развитию позволяют это сделать особенно эффективно.

Особое внимание уделялось эмоциональному настрою: дети должны быть заинтересованы, почувствовать необходимость выполнения данной работы. Результат обязательно оформляется и выставляется на обозрение. Это важно, ведь это маленькая гордость группы и каждого в отдельности.

Свою работу мы выстраивали с учетом тех данных, которые были получены в результате констатирующего этапа эксперимента. Поскольку было установлено, что в группе есть дети, у которых выявлены проблемы в общении.

В последующем, после того, как учащиеся научились общаться и работать в коллективе, нами была введена другая форма коллективной работы – групповая.

Приведем пример занятия « На арене цирка»

Воспитатель предлагает детям слепить разных цирковых животных, выступающих на арене цирка. Показывает общую основу для коллективной композиции, предлагает договориться о том, кто кого будет лепить и какого размера будут фигурки, чтобы собачка не оказалась больше льва. Для нас

было важно наблюдать за поведением детей в этой ситуации. Кто думает больше о совместной работе и согласен выполнять то, что ему досталось, а кто думает только о себе и будет задерживать процесс работы.

Результат был оформлен и выставлен на обозрение. Это важно, так как это маленькая общая гордость группы и каждого в отдельности.

Когда всех артистов цирка объединили в единую композицию, у детей получилось настоящая арена цирка, работа приобрела яркость и насыщенность ею можно гордиться.

Этот этап совместной работы сыграл большую роль в формировании межличностных отношений у детей. Каждый внес маленькую часть и все вместе получили прекрасный результат – это большой стимул для зарождения коммуникативных связей в коллективе.

В конце занятий мы обязательно отмечали тех детей, которые старались помочь сверстникам при выполнении работы.

Комплекс игровых занятий педагога-психолога направлен на формирование чувства общности друг с другом в игровом и реальном взаимодействии.

Таблица 24.

Характеристика комплекса игровых занятий педагога-психолога по формированию межличностных отношений

Название игрового занятия	Цель игрового занятия
«Общий круг», «Тень»	Формирование способности видеть сверстника, обращать на него внимание и уподобляться ему, отрабатывать способность к согласованности движений
«Мостик», «Змейка»	Достижение согласованности в действиях, ориентация на другого, возникновение чувства общности
«Зайчики», «Скалолазы»	Создание общего настроения, единства и близости с другими, переживание общих эмоций
«Живые куклы», «Шляпа волшебника»	Развивать в детях проявление сопереживания другому, чувства радости при взаимопомощи
«Комплименты»	Научить детей видеть и подчеркивать положительные ка-

	чества и достоинства других детей
«Закончи рисунки» «Рукавички»	Развитие взаимопомощи, способности принимать планы и замыслы другого и радоваться его успеху

Приведем пример игры «Скалолазы».

Игра проводилась на прогулке, начертили на асфальте большой круг, так, чтобы все могли в него влезть. Детей собрали вокруг себя и сказали: «Вы – скалолазы, которые с большим трудом выбрались на вершину самой большой горы в мире. Теперь вам нужно отдохнуть. У скалолазов есть такая традиция: когда они достигают вершины, они стоят на ней и поют песню:

Мы – скалолазы  
До верха дошли,  
Ветра проказы нам не страшны».

Мы уточнили, запомнили ли дети слова, дети ответили, что запомнили. Тогда мы попросили детей на площадку и сказали: « Она очень маленькая, а за чертой – глубокая пропасть. Поэтому, на ней можно стоять, только крепко прижавшись, друг к другу и обнявшись. Придерживайте друг друга, чтобы никто не упал». Некоторые дети: Соня Л., придерживала Алису Н., Арсений П. помогал Виктору М. и стоящим рядом Лизе Р. и Софье Р. Дети, обнимаясь, пели песню скалолазов. Почти у всех отлично получалось, дети старались друг другу помочь.

В конце занятия мы обязательно отмечали тех детей, которые старались помочь сверстникам.

В начале работы с детьми мы наблюдали частые конфликтные ситуации, ссоры, жалобы детей друг на друга, нежелание детей уступить друг другу, не подчинение правилам игры и руководству лидеров, но постепенно дети искали адекватные способы решения конфликтов, старались договориться, уступать, согласовывать свои действия, мнение.

Консультативно-методический компонент реализовался в различных формах методической поддержки участников психолого-педагогического сопровождения и родителей.

В работе с родителями использовались следующие формы работы: родительские собрания, консультации специалистов, семинары, информационная поддержка (Таблица 25).

Таблица 25.

Форма	Содержание деятельности	Участники
Консультации специалистов	Предоставление данных специалистов о тех или иных аспектах актуального уровня сформированности межличностных отношений ребенка, прогнозирование зоны ближайшего развития	Воспитатель Логопед Психолог Родители
Родительские собрания	Разъяснение задач и содержания психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня; роли и задачи всех специалистов и педагогов; значение участия родителей в формировании межличностных отношений детей. Обсуждение плана предстоящих педагогических мероприятий	Воспитатель Логопед Психолог Родители
Педагогические гостиные	Обмен мнениями о развитии ребенка, обсуждение характера, степени и возможных причин проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги в процессе его воспитания и обучения. Тематические групповые консультации специалистов по различным аспектам закономерностей и особенностей формирования межличностных отношений. Проведение открытых занятий и мастер-классов специалистов и педагогов для родителей. Свободное общение родителей между собой.	Воспитатель Логопед Психолог Родители
Информационная поддержка	Подготовка и размещение на информационных стендах и официальном сайте ДОУ и группы справочной информации методических рекомендаций по формированию межличностных отношений дошкольников с ОНР III уровня	Воспитатель Логопед Психолог

Третий этап – результативный, реализации психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня включает в себя не только, консультативно-методический, но и диагностико-проектировочный компонент.

Диагностико-проектировочный компонент на данном этапе включает в себя оценку динамики формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня; выработку, по результатам психолого-педагогической диагностики рекомендаций для всех участников; консультирование родителей.

Итогом результативного этапа является внесение необходимых изменений в коррекционно-развивающий образовательный процесс и процесс психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня, корректировка условий и форм обучения, методов и приемов работы, а также методическая поддержка участников психолого-педагогического сопровождения. Диагностико-проектировочный компонент на данном этапе позволяет выявить, какие изменения произошли с детьми после коррекционно-развивающей деятельности всех участников психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у детей, исследовать произошедшие изменения и взаимоотношений дошкольников с взрослыми и сверстниками. Консультативно-методический компонент на результативном этапе включает организацию взаимодействия и рекомендации для родителей; анализ результатов промежуточной и итоговой диагностики; корректировку индивидуальной программы и программы совместной деятельности по формированию межличностных отношений дошкольников, ее дальнейшее проектирование.

Объединение усилий воспитателя, учителя-логопеда, педагога-психолога, руководителя по музыкальному, физическому воспитанию, родителей помогут создать благоприятные условия для формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

### 2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

В данном параграфе предоставлены результаты психолого-педагогического эксперимента и сделаны общие выводы по исследованию проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Экспериментальная работа проводилась с сентября 2016 года по сентябрь 2017, на базе МБДОУ ДС № 481 г. Челябинска.

Нами была разработана модели психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

Логопед проводил индивидуальные, подгрупповые и групповые занятия в рамках календарно-тематического планирования, направленных на коррекцию недостатков речи. Психолог реализовал комплекс игровых занятий и дал рекомендации воспитателю по разработке комплекса занятий направленных на реализацию цели формирования межличностных отношений детей. Воспитателем был разработан комплекс занятий по художественно-эстетическому развитию. Занятия проводились один раз в неделю, содержание деятельности чередовалось: аппликация, лепка, рисование и т.д. часть занятий, носила интегрированный характер и требовала участие педагогов по музыкальному и физическому воспитанию.

Оценка формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня осуществлялась посредством систематического контроля в ходе реализации разработанной модели психолого-педагогического сопровождения. На третьем контрольно-обобщающем этапе реализации модели был проведен контрольный эксперимент, показывающий динамику изменений сформированности межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

Приведем результаты контрольного эксперимента.

Методика 1. Социометрия «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова).

В результате повторного изучения внутригрупповых предпочтений были получены следующие результаты (Таблица 26).

Таблица 26.

Сравнительные результаты социометрического изучения детей ЭГ и КГ старшего дошкольного возраста (контрольный этап)

Статусная категория	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
«Звезды»	1	17	1	17	3	50	2	50
«Предпочитаемые»	3	50	3	50	2	33	3	33
«Принятые»	2	33	2	33	1	17	1	17
«Отвергнутые»	1	17	-	-	-	-	-	-

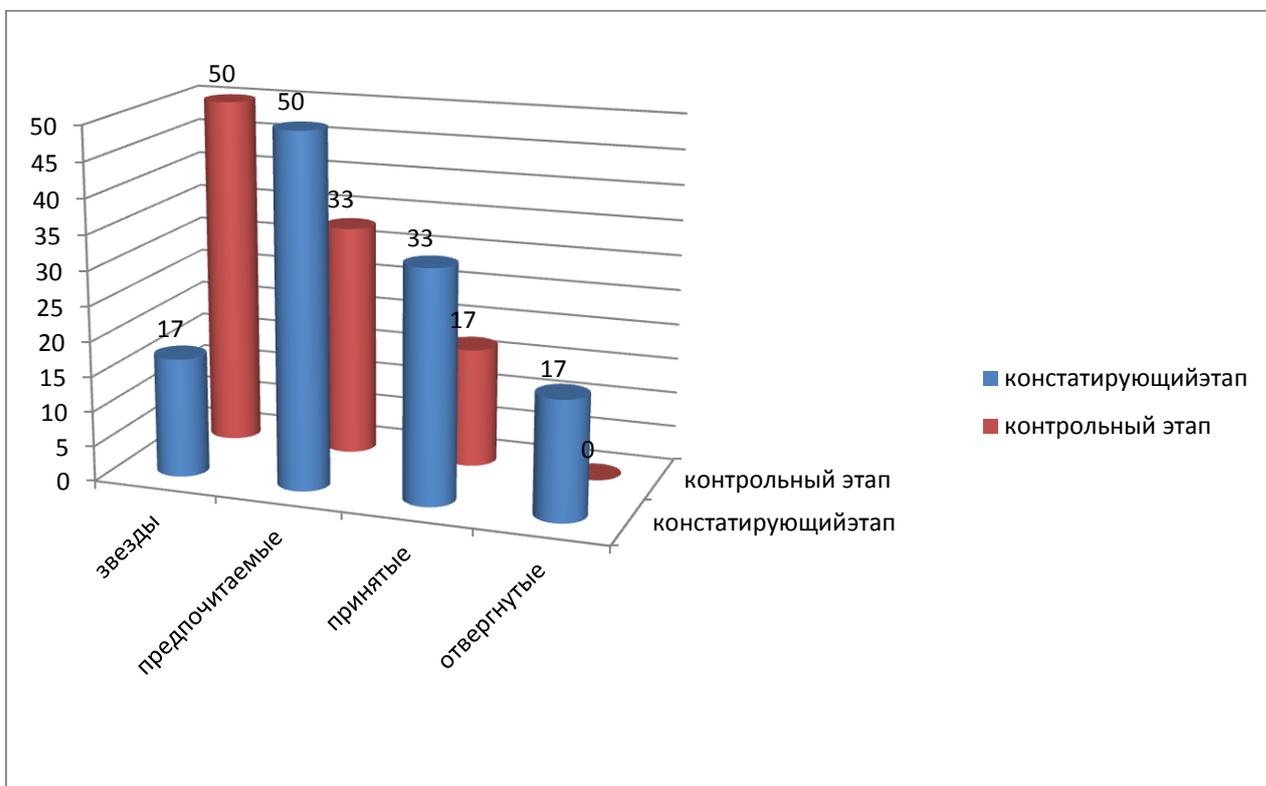


Рис.5. Сравнительные результаты социометрического изучения детей экспериментальной группы до и после проведения экспериментальной работы

Анализируя результаты можно заключить, что детей с высоким социометрическим статусом («звезды», «предпочитаемые») в экспериментальной группе стало на 1 ребенка больше.

Социометрический статус «принятые» имеет 1 ребенок, когда на констатирующем этапе было 2 ребенка. Следует отметить, что в экспериментальной группе на констатирующем этапе исследования был 1 ребенок со статусом «отвергнутые», на контрольном этапе данный ребенок имеет статус «принятые». Со статусом «отвергнутые» детей не выявлено.

Результаты изучения характера мотивов выбора партнера для общения на контрольном этапе экспериментальной работы представлены в таблице 27.

Таблице 27.

Сравнительный анализ доминирующего мотива у детей ЭГ и КГ старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Тип мотива	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
I- Эмоциональная оценка	-	-	-	-	-	-	-	-
II-Социальная оценка	1	17	2	33	1	17	2	
III-Деятельностная оценка	1	17	3	50	3	50	2	
IV-Дружеские отношения	2	33	1	17	2	33	1	
V-Пассивно-положительное отношение	2	33	-	-	-	-	-	-

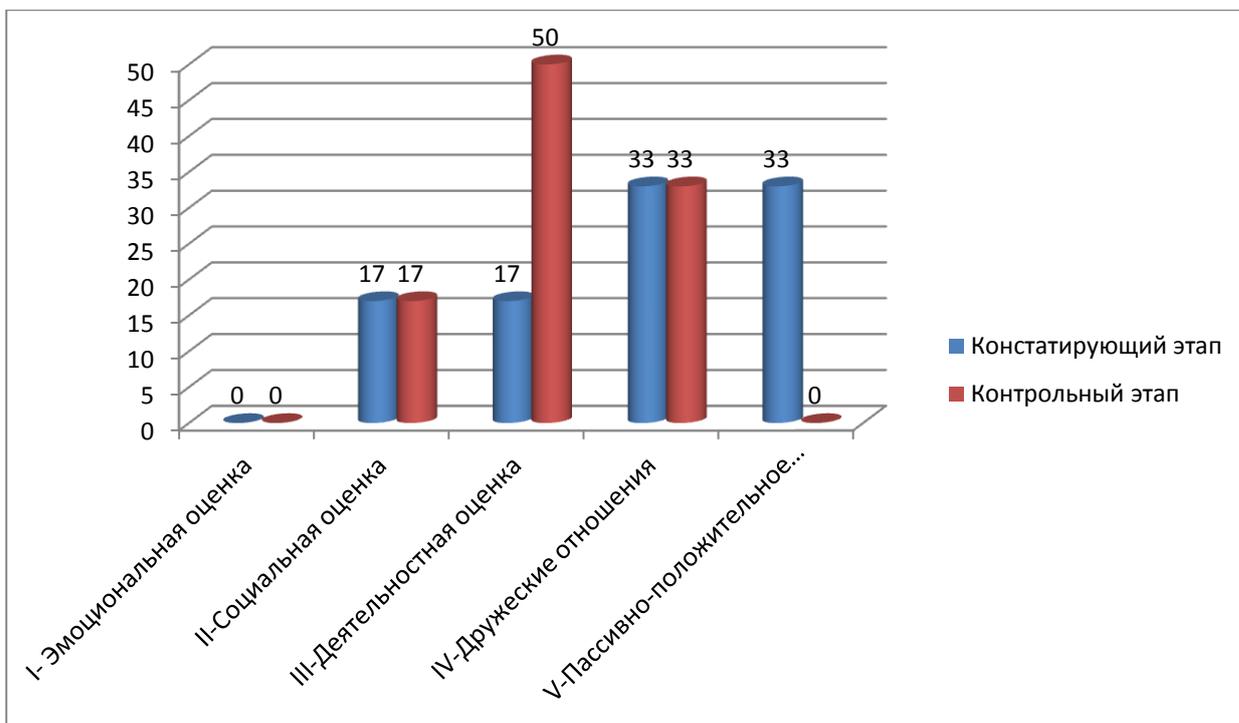


Рис.6. Сравнительный анализ доминирующего мотива у детей экспериментальной группы до и после проведения экспериментальной работы

Анализ типологии доминирующего типа мотива позволил сделать вывод о том, что в ЭГ доминирует III тип мотива (50 %), т.е. дети при выборе акцентируют внимание на совместной деятельности. Можно заключить, что детей с деятельностной оценкой было 17 %, а стало 50%. А пассивно-положительного отношения на контрольном этапе не выявлено.

Методика 2. Наблюдение (Е.О. Смирнова).

В результате повторного изучения поведения детей в свободной деятельности были получены следующие результаты.

Таблица 28.

Сравнительные результаты показателей поведения детей экспериментальной группы в свободной деятельности (контрольный этап)

Имя ребенка	Прогулка			Уровень	Спортивное развлечение			Уровень	Свободная игровая деятельность			Уровень
	И	Ч	Э		И	Ч	Э		И	Ч	Э	
1 Виктор М.	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С

2 Лиза Р.	2	2	1	С	1	2	2	С	2	2	1	С
3 Саша М.	0	1	2	Н	1	1	2	С	1	2	2	С
4 Софья Р.	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С
5 Матвей К.	2	3	3	В	2	3	3	В	2	3	3	С
6 Глеб К.	2	2	2	С	1	2	2	С	1	2	2	С
Имя ребенка	Прогулка			Уро- вень	Спортивное развлечение			Уро- вень	Свободная игровая дея- тельность			Уро- вень
	И	Ч	Э		И	Ч	Э		И	Ч	Э	
Даша Л.	2	2	3	В	2	2	2	С	2	2	2	С
Арсений П.	3	2	2	С	2	3	2	В	2	2	2	С
Алеша К.	2	2	2	С	2	1	2	С	2	2	2	С
Соня Л.	3	2	2	В	3	2	2	В	2	2	2	С
Алиса Н.	2	3	3	В	2	3	3	В	2	3	3	В
Семен О.	2	2	2	С	2	2	2	С	3	2	2	В

Анализ сравнительных результатов поведения детей ЭГ в свободной деятельности позволил сделать вывод, что уровень инициативности во всех видах свободной деятельности значительно повысился : на прогулке от 1,6 до 2,4; на спортивных развлечениях от 1,7 до 2,1; в свободной игровой деятельности от 1,8 до 2,3. У ребенка, который имел низкий показатель инициативности (Виталий М.), на контрольном этапе данный показатель повысился на 2. Это свидетельствует о том, что ребенок стал проявлять инициативу.

Чувствительность к воздействию сверстников заметно выросла на прогулке от 2 до 2,3., в остальных видах свободной деятельности этот показатель выше, чем на констатирующем этапе.

Эмоциональный фон тоже заметно повысился, но доминирует в свободной игровой деятельности.

Таблица 29.

Сравнительные результаты показателей поведения КГ детей в свободной деятельности (контрольный этап)

	Констатирующий этап												Контрольный этап											
	ЭГ						КГ						ЭГ						КГ					
	Прогулка		Спорт		Своб игр. деят.		Прогулка		Спорт		Своб игр. деят.		Прогулка		Спорт		Своб игр. деят.		Прогулка		Спорт		Своб игр. деят.	
		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%
В	1	17	1	17	1	17	1	17	2	34	-	-	3	50	3	50	2	34	5	83	5	83	5	83
С	4	66	5	83	5	83	4	66	4	66	5	83	3	50	3	50	4	66	1	17	1	17	1	17
Н	1	17	-	-	-	-	1	17	-	-	1	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Данные анализа наблюдения за поведением детей ЭГ на контрольном этапе во время прогулки показали, что 50 % детей имеют высокий уровень, 50 % средний. Данные результатов наблюдения за поведением детей во время свободной деятельности высокий уровень 66 % и средний уровень 34 %, во время спортивного развлечения имеют равные значения, с высоким уровнем 50 % детей, со средним значением 50 %. Детей с низким результатом на контрольном этапе не выявлено.

Методика 3. Метод проблемной ситуации (Е.О. Смирнова).

В результате повторного исследования поведение детей в условиях взаимодействия были получены следующие результаты.

Анализируя результаты поведения детей в условиях взаимодействия можно сделать вывод, что на контрольном этапе экспериментальной работы в экспериментальной группе детей с низким и средним показателем не выяв-

лено. Высокий показатель имеет 1 ребенок (Матвей К.), а остальные дети имеют показатель – выше среднего. По всем результатам наблюдается положительная динамика.

Анализируя сравнительные результаты контрольного эксперимента поведения детей контрольной группы в условиях взаимодействия можно констатировать, что высокий уровень так же как и в ЭГ имеет 1 ребенок. Остальные имеют показатель выше среднего.

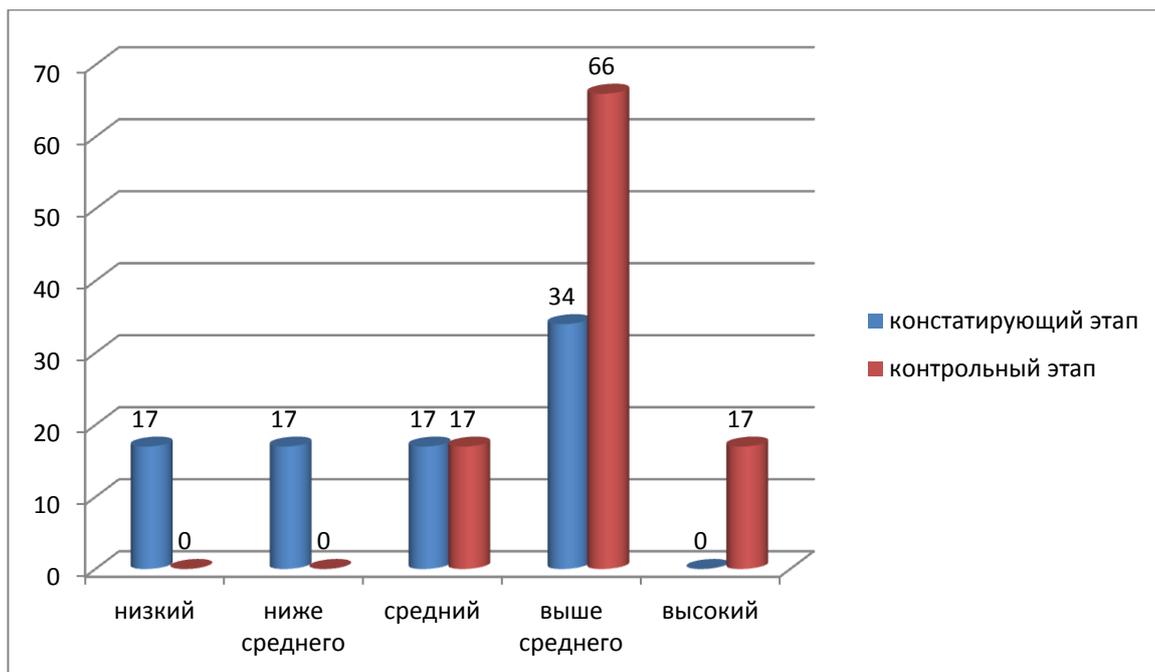


Рис. 7. Сравнительные показатели межличностных отношений в процессе взаимодействия у детей с ОНР III уровня до и после проведения экспериментальной работы

Сравнение результатов типологии отношений в процессе взаимодействия на контрольном этапе показало, что дети не занимают индифферентную позицию. На констатирующем этапе такое отношение было в ЭГ у 17% детей. Конкурентное отношение на констатирующем этапе испытывало 17 % детей, на контрольном этапе детей с данным отношением к сверстникам не выявлено. У детей обеих групп доминирует деловое отношение к сверстнику – 66 %. В экспериментальной группе появились дети, которые испытывают позитивно-помогающее отношение к сверстникам (17%).

Мы можем заключить, что положительные изменения, которые мы выявили в результате проведения контрольного этапа экспериментальной работы, вызваны не случайными причинами, а являются следствием коррекционно-развивающей работы в рамках реализуемой модели психолого-педагогического сопровождения межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

Таким образом, результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что цель работы достигнута, задачи выполнены, гипотеза нашла своё подтверждение.

## Выводы по второй главе

Целью экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы исследования. На этапе констатирующего эксперимента решались задачи: определение методов диагностики, позволяющих объективно оценить актуальный уровень сформированности межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

Количественно-качественный анализ показателей диагностики на констатирующем этапе эксперимента позволил выявить тенденции, характеризующие особенности формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня. Выявленные особенности определили содержание формирующего эксперимента по реализации модели психолого-педагогического формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня.

В формирующем эксперименте принимали участие экспериментальная группа детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в количестве 6 человек и контрольная группа в количестве 6 человек МБДОУ ДС № 481 г. Челябинска.

Модель включает три компонента, отличающихся специально отобранным содержанием и последовательностью действий, которое было реализовано на трех последовательных этапах: организационном, исполнительском и результативном.

Основным показателем эффективности реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня является последовательная и взаимосвязанная деятельность всех участников сопровождения (воспитатель, логопед, психолог, руководитель по музыкальному воспитанию, руководитель по физическому воспитанию, родители), а также переход детей экспериментальной группы на более высокий уровень по каждому из критериев сформированности межличностных отношений.

Контрольный эксперимент показал, что формирование межличностных отношений у дошкольников может успешно осуществляться в рамках разработанной нами модели психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

## Заключение

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что в настоящее время межличностные отношения рассматриваются как избирательные отношения детей в группе сверстников. Автор общепринятого понятия «межличностные отношения» Я.Л. Коломенский под межличностными отношениями понимает субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Анализ литературы позволил сделать вывод о том, что формирование личности детей с тяжелыми нарушениями речи связано с характером их дефекта. Задержка проявления речевого общения, бедный словарный запас, и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка. Доказано, что отклонения в развитии личности ребенка с нарушениями речи в известной мере усугубляет речевой дефект. Личностные особенности детей сказываются на характере их отношения с окружающими, на понимании своего положения в обществе и выполнении своих обязанностей в нем.

В ходе исследования нами были определены наиболее продуктивные теоретико-методологические подходы к разработке модели психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня: системный, личностно-деятельностный; разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня, включающая последовательные и взаимосвязанные компоненты – диагностико-проектировочный, коррекционно-развивающий, консультативно-методический, отличающиеся специально отобранным содержанием и последовательностью его реализации на трех этапах: организационном, исполнительском и результативном.

Результаты констатирующего этапа показали недостаточный уровень сформированности межличностных отношений у дошкольников с ОНР III уровня и необходимость реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня.

Основным показателем эффективности реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования межличностных отношений у старших дошкольников с ОНР III уровня является последовательная и взаимосвязанная деятельность всех участников сопровождения: воспитателя, логопеда, психолога, руководителей по музыкальному и физическому воспитанию, родителей, а также переход детей экспериментальной группы на более высокий уровень сформированности межличностных отношений.

Анализ результатов формирующего этапа эксперимента с использованием количественного и качественного анализа позволил доказать, что реализация модели психолого – педагогического сопровождения процесса формирования межличностных отношений дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня обеспечивает существенное повышение уровня сформированности межличностных отношений.

## Список литературы

1. Абраменкова, В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. [Текст]/ В. В. Абраменкова. – 2000. – № 5. – С. 15– 25
2. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение дошкольников: учебное пособие. [Текст] / под ред Э. М. Кокуриной, Н. К. Куренковой. – М.: Академия, 2012. – 208 с.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2010. – 228 с.
4. Венгер, Л. А. Психология. [Текст]/ Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М. : Просвещение, 1988. – 336 с.
5. Возрастные особенности психического развития детей. [Текст]/ Под ред. И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной. – М., 2002. – 78 с.
6. Воспитание детей в игре. [Текст]/ Под ред. Д. В. Менджерицкой. М. : Просвещение, 2007. – 159 с.
7. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии. [Текст]/ Л. С Выготский – М.: Просвещение, 1995. – 528 с.
8. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. [Текст]/ О. Е. Грибова – 1995, № 6. – С. 12-19.
9. Детская логопсихология [Текст] : учебник для вузов с электронным приложением; под ред. О. А. Денисовой. – Москва: ВЛАДОС, 2015. – 159 с.
10. Денисова, З. В. Механизмы эмоционального поведения ребенка. [Текст]/ З. В. Денисова. – СПб., 2000 – 144 с.
11. Жукова, Н. С., Мастюкова, Е. М., Филичева, Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. [Текст] / Е. А. Жукова. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

12. Иванова, Н. В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: Учеб. Пособие – Череповец: ЧГУ, 2002. – 150 с.
13. Киричук, А. В. Опыт социально-педагогического изучения положения ребенка в системе коллективных отношений. // Ребенок в системе коллективных отношений. М., 2002. – 57 с.
14. Коломинский, Я. Л. Психология общения [Текст]/ Я. Л. Коломинский. – М.: Знание, 2009. – 440 с.
15. Коломинский, Я. Л. Психология педагогического взаимодействия: Учебное пособие [Текст] / Под ред. Я. Л. Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – 124 с.
16. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
17. Логопсихология: учебно-методическое пособие [Текст]/ С. В. Лауткина. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 173 с.
18. Лисина, М. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / М. И. Лисина, Г. И. Капчеля. – Кишинев, 2007. – 112 с.
19. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения. [Текст]/ М. И Лисина – М.: Педагогика, 2006. – 320 с.
20. Макаренко, А. С. Лекции о воспитании детей// Избр. Пед. соч. [Текст]/ А. С. Макаренко. – М.: Педагогика, 2007. – 200 с.
21. Межличностное восприятие в группе [Текст]/ Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова – М.: Просвещение, 2009. – 320 с.
22. Общая психология. Учебник для пед. ин-тов [Текст]/ Под ред. проф. А. В. Петровского. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1976. – 405 с.
23. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений [Текст]/ М. Ф. Фомичева, Т.

- В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
24. Организация сюжетной игры в детском саду. [Текст]/ Под ред. Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М., 2001. – 96 с.
25. Пылаева, Н. М. Школа внимания: Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет: Методическое пособие и дидактический материал / Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина. – М.: МГУ, 2003. – 240 с.
26. Развитие общения дошкольников со сверстниками. [Текст]/ Под ред. А. Г. Рузской. – М. : Просвещение, 1989. – 332 с.
27. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. [Текст]/ Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М.: Наука, 2008. – 230 с.
28. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. [Текст]/ С. Л. Рубинштейн – СПб : Питер 2001. – 456 с.
29. Рубинштейн, С. А. Теоретические вопросы психологии и проблемами личности. // Психология личности. [Текст] / С. А. Рубинштейн – М.: Издательство МГУ, 2002.– 120 с.
30. Словарь практического психолога. [Текст]/ Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
31. Сидорова, У. М. Формирование речевой и познавательной активности детей дошкольного возраста: упражнения, дидактические игры, логические задачи. [Текст]/ У. М. Сидорова – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
32. Сикорский, И. А. Душа ребенка: этапы интеллектуального и речевого развития детей, их нарушения и методы преодоления. [Текст] / И. А. Сикорский – М.: АСТ Астрель; Владимир: ВКТ, 2009. – 153 с.
33. Слинько, О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. [Текст] / О. А. Слинько – 1992. – № 1. – 62 с.
34. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова,

- В. М. Холмогорова. [Текст]/ Е.О Смирнова – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. –158 с.
- 35.Смирнова, Е. О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками. [Текст]/ Е. О. Смирнова – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 219 с.
36. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] : учеб. пособие / Е. О. Смирнова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 145 с.
37. Смирнова, Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. [Текст]/ Е.О.Смирнова. – 1994. – № 6. – 30 с.
- 38.Смирнова, Е. О., Холмогорова В. М. Конфликтные дети. [Текст] / Е. О Смирнов – М.: Эксмо, 2010. – 120 с.
- 39.Смирнова, Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 164 с.
- 40.Солдатова, В. С. Игровые методы диагностики и коррекции для дошкольников. [Текст] / В. С. Солдатова. М.: Университет славянской культуры, 2009 – 136 с.
- 41.Трошин, О. В. Логопсихология: Учебное пособие [Текст]/ О. В. Трошин, Е. В. Жулина. М.: ТЦ Сфера, 2010. – 256 с.
42. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология. [Текст] / Г.А. Урунтаева – М.: Издательский центр «Академия». 1999. – 23 с.
- 43.Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. – М.: Педагогика, 2010. – 180 с.
44. Учимся общаться с ребенком: руководство для воспитателя детского сада. [Текст] / А. В. Петровский, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина и др. – М.: 2003. – 73 с.
- 45.Филичева, Т. Б. Логопедия: Методическое наследие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Л. С. Волкова, Т. В. Туманова. М.: Владос, 2007. – 479 с.

46. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов пед. инст. По спец. Педагогика и психология. Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. М.: Просвещение, 2009. – 121 с.
47. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Практическое пособие. [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. М.: Айрисс-пресс, 2004. – 224 с.
48. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура общения [Текст]: Науч. – попул. – М.: Высш. шк., 1989. – 239 с.
49. Харин, С. С. Развитие общения со взрослыми и сверстниками у детей первых трех лет [Текст]/ С. С. Харин. – Минск, 1988. – 210 с.
50. Хобсон, К. Ф. Мир входящему: развитие ребенка и отношений с окружающими. [Текст] / К.Ф. Хобсон – М.: Центр общечеловеческих ценностей; 1992. – 67 с.
51. Чернецкая, Л. В. Психологические игры и тренинги в детском саду. [Текст]/ Л.В. Чернецкая. Изд. 2-е Ростов н/д: Феникс, 2005. – 98 с.
52. Чернецкая, Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практ. Рук. Для педагогов и психологов дошкол. Образоват. Учреждений. [Текст]/ Л.В. Чернецкая. Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 187 с.
53. Чиркина, Г. В. Коррекция нарушений речи: Программы дошкольных образовательных учреждений для детей с нарушениями речи. [Текст]/ Г.В. Чиркина. М.: Просвещение, 2012. – 365 с.
54. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: Учебное пособие для студентов [Текст]/ Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. М.: Издательский центр Академия, 2013. – 240 с.
55. Шипицина, Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. [Текст]/ Л.М. Шипицина, О.В. Заширинская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова – СПб.: Детство-Пресс, 2000. – 80 с.

56. Шмаков, С. А. Коммуникативные игры. М.: Просвещение, 2010. – 961 с.
57. Эльконин, Д. Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. [Текст]/ Под. ред. Д. Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 230 с.
58. Эльконин, Д. Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры. Хрестоматия по возрастной психологии [Текст]/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 2009. – 304 с.
59. Юдина, Е. Г. Педагогическая диагностика [Текст]/ – М.: 2002. – 144 с.
60. Яковлева, Н. Г. Психологическая помощь дошкольнику. [Текст]/ НГ. Яковлева. – СПб.: Валерии СПД; М.: ТЦ Сфера, 2002. – 79 с.