

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	7
1.1 Значение межличностных отношений в формировании личности ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в психолого-педагогической литературе	7
1.2 Психолого - педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.....	11
1.3 Игровая деятельность как средство формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	18
Выводы по главе 1.....	23
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	24
2.1 Этапы, методы, методики межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.....	24
2.2 Содержание коррекционно-формирующей работы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности	31
2.3 Анализ результатов исследования формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности	37
Выводы по главе 2.....	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	45
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	47
ПРИЛОЖЕНИЕ	51

ВВЕДЕНИЕ

Межличностные отношения – это совокупность взаимодействий между людьми. Преимущественно они основаны на связях между членами общества при помощи разных видов общения. Эти отношения появляются и наиболее активно развиваются в детском возрасте. Опыт первых межличностных отношений выступает основой дальнейшего развития ребенка. Во многом он определяет отношение маленького человека к миру, особенности его самосознания, поведение среди людей.

Необходимым условием психологического развития ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) является общение со сверстниками. В жизни ребенка старшего дошкольного возраста общение со сверстниками – это условие формирования общественных качеств его личности, появления и последующего развития начал коллективных и дружеских взаимоотношений.

Как показали многолетние исследования таких ученых и практиков, как Т. В. Антонова, Л. Н. Блинова, А. А. Рояк, Е. О. Смирнова и других, межличностные отношения развивают чувства и переживания ребенка. Они дают ребенку возможность проявить эмоциональный отклик и привить механизмы самоконтроля. С другой стороны, у детей в процессе взаимоотношений между сверстниками происходит обогащение представлений о себе и других людях, а также развивается самосознание и формируется самооценка.

Социальная компетентность, как личностное качество, формирующееся в процессе социализации ребенка старшего дошкольного возраста, является одним из самых его важных достижений. На социальную компетентность оказывают влияние отличительные особенности индивида, его психическое состояние и типичное настроение. Кроме того, большое значение для развития социальной компетентности имеет характер общения и взаимодействия с окружающими. Это обусловлено тем, что у старшего

дошкольника в процессе совместной деятельности с другими детьми и взрослыми развивается интерес к окружающим людям и формируются социальные мотивы поведения.

Передача социального опыта происходит именно в совместной деятельности, когда ребенок является субъектом этой деятельности (познавательной, творческой, коммуникативной и другой). В этом случае ребенок активнее начинает участвовать в изменении окружающего мира. Он выстраивает отношения с окружающими, осваивает субкультурные нормы и правила.

Актуальность выбранной темы определяет то, что у детей с ЗПР социально-личностный потенциал существенно ослаблен, поэтому существуют проблемы в выстраивании межличностных отношений.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить формирование межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Объект исследования: процесс формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: игровая деятельность, как средство формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Гипотеза исследования: процесс формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет более эффективным, если в образовательную деятельность детей ввести элементы сюжетно-ролевых игр, дидактических игры, театрализованных игры.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Определить значение межличностных отношений для формирования личности ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в психолого-педагогической литературе.

2. Рассмотреть психолого-педагогическую характеристика детей с задержкой психического развития.

3. Проанализировать игровую деятельность как средство формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

4. Подобрать этапы, методы, методики для межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

5. Провести коррекционно-развивающую работу межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности

6. Проанализировать результаты исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

- эмпирические: констатирующий, формирующий, контрольный этап эксперимента.

Теоретическая значимость исследования, заключается в изучении психолого-педагогической литературы о формировании межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты исследования, подобранные нами сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, театрализованные игры могут быть использованы воспитателями, родителями, в работе по формированию межличностных

отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Исследование проводилось в муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 17 г. Коркино». В исследовании участвовало 6 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Структура работы включает введение, основную часть, состоящую из двух глав, заключение, список использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Значение межличностных отношений в формировании личности ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в психолого-педагогической литературе

Межличностные отношения являются одним из ключевых факторов, определяющих успешное развитие и социализацию ребенка. Однако для детей с задержкой психического развития формирование позитивных и гармоничных отношений со сверстниками и взрослыми представляет особую сложность.

В. Г. Крысько, обозначает, что межличностные отношения – это субъективные связи, которые возникают в результате фактического взаимодействия индивидов и сопровождаются разнообразными эмоциональными переживаниями, симпатиями и антипатиями [17].

Е. П. Ильин считает, что межличностное общение является главным элементом межличностных отношений. Он дает определение общению, как процессу взаимодействия человека с человеком с помощью средств речевого (вербального) и неречевого (невербального) воздействия. Это процесс, который преследует цель – достигать улучшения во многих сферах (эмоциональной, познавательной, поведенческой), которые участвуют в общении [15].

С. С. Бычкова указывает, что общение может выступать как средство обмена информацией (коммуникация) и как средство взаимодействия (интеракция). Она отмечает, что коммуникация – это обмен информацией между двумя или более людьми, а интеракция – это организация совместной деятельности, взаимодействие людей в процессе общения. С. С. Бычкова

обращает наше внимание на то, что общение – это не просто безразличное восприятие друг друга, оно всегда является эмоциональным отношением друг к другу. Общение всегда направлено на другого человека, которое «...выступает не как физическое тело или организм, а как субъект, как личность, которая наделена собственной активностью и своим отношением к другим» [8].

Межличностные отношения являются качественной характеристикой социально-психологического климата коллектива, в том числе и детского коллектива. При нормальном социально – психологическом климате у детей в группе складываются межличностные отношения, основанные на принципах сотрудничества, взаимопомощи, доброжелательности; детям нравится участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время; в отношениях преобладают одобрение и поддержка, критика высказывается с добрыми пожеланиями; существуют нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам. При неблагоприятном социально – психологическом климате в группе дети становятся пессимистичными, конфликтными, агрессивными по отношению друг к другу. Они начинают соперничать между собой, проявляя отрицательное отношение друг к другу. Дети бывают равнодушными к успехам и неудачам остальных членов коллектива, а иногда вызывают нездоровую зависть или злорадство.

Учеными уже неоднократно доказано, что межличностные отношения образуются и активно развиваются в периоде дошкольного возраста. Если межличностные отношения сложились благоприятно, ребенок имеет возможность удовлетворять свои потребности в самоутверждении, признания от ближайшего к нему окружения – сверстников и взрослых. Отношения межличностного характера реализуются, проявляются и формируются в общении.

Раскрывая специфические особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития,

необходимо отметить, что Л. С. Выготским был предложен принципиальный подход к изучению социализации ребенка с проблемами в развитии. Он считал, что фактором коррекции недостатков в развитии детей является общение детей с окружающими.

Л. С. Выготский, считал «благоприятной почвой» для появления трудностей в формировании и развитии общения, выстраивании взаимоотношений с окружающими людьми, в установлении социальных связей у ребенка является первичный дефект. Эти препятствия в свою очередь негативно влияют на формирование всех основных психических процессов, которые в норме возникают и развиваются в непосредственном общении ребенка с социальным окружением [11].

Сниженная активность и незрелость эмоциональной сферы обуславливает специфику общения с детьми с ЗПР. Эти нарушения психики выражаются в отличие от нормы развития социального поведения, межличностного общения и адаптации ребенка в социуме, препятствуют благоприятному личностному развитию ребенка с ЗПР.

По мнению М. И. Лисиной общение детей дошкольного возраста с ЗПР носит минимизированный характер, и поэтому оно не может создать «продукт общения – как образ себя и другого». Ребенок не имеет возможности «смотреть на себя глазами другого», «быть собой и другим». Как отмечает М. И. Лисина, у детей данной категории нарушения развития отсутствует понимание себя и своего места в системе межличностного взаимодействия с другими. Это может привести к формированию некоторых негативных личностных качеств. В свою очередь такие негативные качества в большей степени осложняют процесс внедрения ребенка в нормальную жизнь социума, а общение со сверстниками – это необходимое условие и социального, и психического развития ребенка с задержкой психического развития [20].

Исследования в областях клиники, психологии и педагогики позволили определить ряд характерных особенностей общения и

взаимодействия детей с ЗПР в межличностном отношении. Так было выявлено, у детей замедленный темп формирования и развития социальных отношений, представлений и знаний о них. Наблюдается также определенный ряд проблем в коммуникативной сфере.

Так, исследования Т. В. Бойко показали, что умения и навыки внеситуативно-личностного общения со взрослыми у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР практически отсутствуют. Такие дети умеют общаться только на уровне ситуативно-делового общения [5].

Е. С. Слепович в свою очередь обращает внимание на то, что у старших дошкольников с ЗПР преобладает ситуативно-деловая форма общения, норматив которой характерен для детей 3 лет [23].

Е. Н. Васильева указывает, что в сфере значимых социальных эмоций, детям присуще незрелость. У таких детей отсутствует способность к «эмоционально теплым» отношениям со сверстниками. У них также может наблюдаться нарушение эмоциональных контактов с близкими взрослыми, такие дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения [9].

По мнению Н. Н. Богдан, в качестве ведущих психологических особенностей личности дошкольников с ЗПР можно подчеркнуть слабость в эмоциональной устойчивости и нарушенный самоконтроль во взаимодействии с окружающими людьми. В процессе общения эти дети могут проявлять такие черты, как:

- провоцирующий характер поведения, его агрессивность по отношению к сверстнику или взрослому;
- возникновение проблем в приспособлении к детскому коллективу во время совместной деятельности;
- заторможенность или суетливость в движениях;
- проявление по отношению ко взрослому неуверенности, замкнутости, настороженности, тревожности;
- фамильярность по отношению к взрослому [4].

Таким образом, значение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития играют важную роль в формировании личности ребенка. Общение таких детей носит минимизированный характер, снижена активность и незрелость эмоциональной сферы. Дети умеют общаться только на уровне ситуативно-делового общения. Позитивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми способствует формированию самосознания и самооценки, развитию социальных и коммуникативных навыков, эмоциональному благополучию и успешной адаптации в обществе. Учитывая особенности развития детей с ЗПР, необходимо создавать условия для формирования позитивных межличностных отношений, предоставлять им возможность социального опыта и оказывать необходимую поддержку.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

В отечественной психологии в 60-х годах XX в. сложилось понятие «задержка психического развития» (ЗПР). В 50-е годы научными работами Г. Е. Сухаревой и других отечественных психологов, и психиатров было положено начало изучению проблемы ЗПР. Впервые термин «задержка психического развития» был введен классиками отечественной дефектологии Т. А. Власовой и М. С. Певзнер. Этот термин звучал как «временная задержка психического развития». Имелся в виду временный характер самого отставания, которое успешно преодолевается с возрастом при специально созданных условиях, и психическое развитие корректируется до пределов нормы. Таким образом, задержка психического развития считалась как замедление темпа психического развития.

По мнению А. О. Дробинской, задержка психического развития – это слабовыраженное отклонение в психическом развитии, которое занимает промежуточное место между нормой и патологией. Для детей с таким

диагнозом не характерны тяжелые отклонения в развитии, например, таких, как грубое нарушение интеллекта, недоразвитие речи, двигательной системы, слуха, зрения. Ребенок с ЗПР испытывает некоторые основные трудности, связанные в большинстве случаев с социализацией и процессом обучения [14].

В современном большом психологическом словаре Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко дается определение задержке психического развития как особому типу дефицитарной аномалии психического развития ребенка. Уточняется, что обычно у детей с ЗПР наблюдается парциальное (частичное) недоразвитие высших психических функций, которое носит временный характер и может быть преодолено в детском или подростковом возрасте [6].

Важным этапом в исследовании детей с задержкой психического развития стали исследования К.С.Лебединской и сотрудников ее лаборатории в 70-80 гг. Ею была предложена классификация детей с задержкой психического развития на основе этиологического принципа:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения. Детям с данным типом ЗПР характерны проявления гармонического психического инфантилизма. У них наблюдается значительное отставание психического развития от паспортного возраста, что проявляется преимущественно в эмоционально-волевой сфере при относительно сохраненной познавательной деятельностью. Незрелость эмоционально-волевой сферы ведет к несформированности учебной мотивации [7]. Характерным является преобладание игровой мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностном и нестойком характере, легкая внушаемость. В процессе перехода к школьному возрасту значимость игровых интересов сохраняется [24].

Такой ребенок обращает на себя внимание с первых дней пребывания в дошкольном учреждении, он с любопытством относится ко всему

происходящему вокруг, быстро находит друзей и покровителей, которые опекают, защищают «маленького», пользуется всеобщей любовью из-за уживчивого веселого нрава. Основной фон его настроения преимущественно положительный: перепады в настроении бывают редко, обиды быстро забываются. Вместе с тем отмечается поверхностность эмоциональных реакций. Быстро освоившись в группе, такие дети не принимают новых требований к поведению: во время занятия встают, ходят по группе, разговаривают в полный голос с другими детьми, подходят к воспитателю. Непоседливые, болтливые, они не могут подчиняться необходимости выполнять какое-либо задание не отвлекаясь. Играют на занятии сами, вовлекают в игру других детей.

В силу незрелости эмоционально-волевой сферы дети старшего дошкольного возраста склонны выполнять лишь то, что непосредственно связано с их интересами. В силу незрелости предпосылок интеллектуального развития у таких детей отмечается недостаточный для данного возраста уровень сформированности мыслительных операций, памяти, речи, малый запас знаний и представлений об окружающей действительности. Для данного варианта ЗПР характерен благоприятный прогноз при условии целенаправленного педагогического воздействия в доступной занимательной игровой форме [7].

2. Задержка психического развития соматогенного происхождения. При соматогенной задержке психического развития эмоциональная незрелость, как указывалось, обусловлена длительными, нередко хроническими заболеваниями, пороками развития сердца и т.д. Хроническая физическая и психическая астения тормозит развитие активных форм деятельности, способствует формированию таких черт личности, как робость, боязливость, неуверенность в своих силах [18].

Длительные, тяжело протекающие, часто хронические заболевания резко снижают психический тонус детей. Несмотря на то, что первично интеллект не нарушен, они в силу своей истощаемости, рассеянности

оказываются крайне непродуктивными в процессе занятий. В дошкольном учреждении дети данной категории, прежде всего, испытывают большие трудности в адаптации. Они долго не могут освоиться в детском коллективе, часто плачут, скучают по дому. Защитить себя не умеют – ребята значительно младшего возраста могут легко их обидеть. Со взрослыми вежливы, адекватно учитывают ситуацию. Без руководящего воздействия неорганизованны, нецеленаправленны, беспомощны. В состоянии повышенного утомления ответы ребенка в непосредственной образовательной деятельности становятся необдуманными, нелепыми. Часто имеет место аффективное торможение: из-за боязни ответить неверно дети вообще отказываются отвечать, говоря «не знаю», «не могу». Нарастающая при утомлении головная боль, понижение аппетита, болевые ощущения в области сердца и прочее используются такими детьми как повод для отказа от деятельности при встрече с трудностями, при нежелании выполнять какую-либо работу. Педагогу сложно дифференцировать, когда состояние соматического дискомфорта истинное, а когда ложное [7].

3. Задержка психического развития психогенного происхождения. Этот тип задержки психического развития связан с неблагоприятными условиями воспитания и обучения, препятствующими правильному формированию личности ребенка [24]. К. С. Лебединская подчеркивала, что этот тип ЗПР следует отличать от явлений педагогической запущенности, которые являются не патологическим явлением, а ограниченным дефицитом знаний и умений вследствие недостатка интеллектуальной информации. ЗПР такого типа возникает в трёх основных случаях [19]:

1. Недостаточная опека, безнадзорность. Это наиболее часто встречающийся вариант. В таких случаях у ребенка наблюдается аномальное развитие личности по типу психической неустойчивости. У ребенка не воспитываются формы поведения, связанные с активным торможением аффекта. Не стимулируется развитие познавательной

деятельности, интеллектуальных интересов. Наблюдаются черты незрелости эмоционально-волевой сферы, а именно: аффективная лабильность, импульсивность, повышенная внушаемость.

2. Гиперопека, или воспитание по типу «кумира семьи». Чаще всего бывает у тревожных родителей. Они «привязывают» ребенка к себе, одновременно и потакая капризам ребенка, и заставляя его поступать наиболее удобным и безопасным для родителя способом. Из окружения ребенка устраняются любые препятствия или опасности, как реальные, так и мнимые. Таким образом, ребенок лишается возможности самостоятельно преодолевать трудности, соотносить свои желания и потребности с усилиями, которые надо приложить, чтобы их реализовать, в результате, возникает всё та же неспособность к торможению собственного аффекта, эмоциональная лабильность, и т. д. Ребенок не самостоятелен, не инициативен, эгоцентричен, не способен к длительному волевому усилию, чрезмерно зависим от взрослых. Развитие личности идет по принципу психогенного инфантилизма.

3. Развитие личности по невротическому типу. Наблюдается в семьях с очень авторитарными родителями или там, где допускается постоянное физическое насилие, грубость, деспотичность, агрессия к ребенку, другими членами семьи. У ребенка могут возникнуть навязчивости, неврозы или неврозоподобные состояния. Формируется эмоционально-незрелая личность, для которой характерны страхи, повышенный уровень тревожности, нерешительность, безынициативность. Интеллектуальная сфера страдает, так как вся деятельность ребенка подчинена мотиву избегания неудачи, а не достижению успеха, следовательно, такие дети не будут делать ничего, что могло бы лишней раз подтвердить их несостоятельность [19].

4. Задержка психического развития церебрально-органического происхождения. Нарушение темпа развития интеллекта и личности обусловлено в данном случае более грубым и стойким локальным

нарушением созревания мозговых структур. У всех детей этой группы отмечаются явления церебральной астении, которая проявляется в повышенной утомляемости, непереносимости духоты, жары, езды на транспорте, снижении работоспособности [7].

В формировании ЗПР церебрально-органического генеза значительная роль принадлежит нарушениям познавательной деятельности, обусловленным недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, их медлительностью и пониженной переключаемостью, а также дефицитарностью отдельных корковых функций [19]. Познавательная деятельность у детей данного типа ЗПР значительно снижена. Знания усваиваются фрагментарно, быстро забываются. Стойкое отставание в развитии интеллектуальной деятельности сочетается у детей этой группы с незрелостью эмоционально-волевой сферы, проявления которой более глубокие и грубые, чем у детей с ЗПР, которые описаны выше [7].

Психическая незрелость проявляется в примитивности, поверхностности эмоциональных реакций, слабом понимании взаимоотношений, сниженной мотивации достижения, несамостоятельности, внушаемости, пресыщаемости. Дети долго усваивают правила взаимоотношений, не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с конкретной ситуацией, нечувствительны к собственным промахам. Ведущий мотив – игра, что ведет к постоянному внутреннему конфликту между «хочу» и «надо» [7].

Эмоционально-волевая незрелость представлена в виде органического инфантилизма, эмоции характеризуются отсутствием живости и яркости, определенной примитивностью. Игра характеризуется однообразием, отсутствием творчества и слабостью воображения. На занятиях эти дети непоседливы, не подчиняются требованиям дисциплины, в ответ на замечания легко дают обещание исправиться, но тут же об этом забывают. Для детей с преобладанием пониженного настроения характерна

склонность к робости, боязливости, страхам. Этот эмоциональный фон, а также всегда сопутствующие церебральные расстройства препятствуют формированию активности, инициативы, самостоятельности. И у этих детей преобладают игровые интересы. Они с трудом привыкают к дошкольному учреждению и детскому коллективу, однако ведут себя более правильно. Поэтому к врачу они попадают не в связи с нарушениями дисциплины, а из-за трудностей обучения. Возникающие невротические образования еще более тормозят развитие их самостоятельности, активности и личности в целом [18].

Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. У детей с ЗПР отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций, характерны слабая воля и слабая заинтересованность в оценке их деятельности. Игра отличается бедностью воображения и творчества, монотонностью, однообразием. У этих детей низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости.

В познавательной деятельности наблюдаются: слабая память, неустойчивость внимания, медлительность психических процессов и их пониженная переключаемость. Для ребенка с ЗПР необходим более длительный период для приёма и переработки зрительных, слуховых и прочих впечатлений.

Для детей с ЗПР характерны ограниченный (гораздо беднее, чем у нормально развивающихся детей того же возраста) запас общих сведений об окружающем, недостаточно сформированные пространственные и временные представления, бедный словарный запас, несформированность навыков интеллектуальной деятельности.

Незрелость функционального состояния ЦНС служит одной из причин того, что дети с ЗПР не готовы к школьному обучению к 7 годам. У них к этому времени, как правило, не сформированы основные мыслительные операции, они не умеют ориентироваться в заданиях, не планируют свою деятельность. Такой ребенок с трудом овладевает

навыками чтения и письма, часто смешивает буквы, сходные по начертанию, испытывает трудности при самостоятельном написании текста.

Наиболее характерная особенность детей с ЗПР (в отличие от нормально развивающихся детей и от детей с умственной отсталостью) - несоответствие между уровнем наглядно-действенных операций и словеснологического мышления. Все задания, которые требуют привлечения логического мышления и объяснения, выполняются ими значительно хуже, чем нормально развивающимися детьми. При выполнении того же задания по наглядному образцу качество его выполнения улучшается.

Таким образом, дети с задержкой психического развития демонстрируют отставание в познавательной сфере, включая сниженную активность и мотивацию, ограниченное внимание, недостаточную память и проблемы с обработкой информации. В эмоционально-волевой сфере наблюдаются неустойчивость эмоций и трудности с самооценкой и саморегуляцией. Социальное развитие также затруднено из-за проблем в общении и понимании социальных норм. Однако, при правильной коррекционно-развивающей работе, учитывающей индивидуальные особенности, дети с ЗПР имеют потенциал для успешного развития и социальной адаптации.

1.3 Игровая деятельность как средство формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Игровая деятельность – это эмоционально привлекательная форма созидательной самореализации ребенка, выражающаяся в личном проживании ролей, обеспечивающих несложный путь скопления знаний об окружающей реальности и норм социального взаимодействия. В силу

многообразия предметного содержания игровая деятельность представляет возможность старшим дошкольникам приобрести неограниченный спектр познаний об окружающем мире, в том числе социальных знаний. Вследствие эмоциональной привлекательности игровая деятельность образует мотивационную сферу личности. В связи с действенной направленностью формирует индивидуально-творческие таланты, навыки социального поведения, совместной работы [12].

Игровая деятельность, как средство развития межличностных отношений ребенка дошкольного возраста позволяет расширить социальные горизонты жизни ребенка, чтобы создать больше возможностей для проявления личности, полноты ее самореализации, свободы поведения и деятельности в социальном пространстве. Разнообразие игровой деятельности способствует активизации познавательных способностей, коррекции недостатков личностного развития, формированию умений ориентироваться в социальной реальности и интеллектуальному освоению всей системы человеческих отношений.

Игровая деятельность – это «школа» социальных чувств, коллективных навыков, которая помогает усвоению общественно выработанных способов постижения действительности, накопления опыта познания резервных возможностей, обеспечивает разработку и реализацию детского потенциала как творческого субъекта социальной реальности [3]. Правильно подобранная игровая деятельность становится незаменимым инструментом коррекционной работы, для старших дошкольников с задержкой психического развития. Оптимальный выбор игр позволяет создать благоприятную среду для развития коммуникативных навыков и формирования позитивных межличностных отношений.

Среди наиболее эффективных можно выделить: сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, театрализованные игры, игры-драматизации.

Сюжетно-ролевые игры – это игры, в которых присутствуют разные бытовые темы. Светлана Акимовна Козлова считает, что сюжетно-ролевая

игра – это вид межличностной деятельности воспитанника дошкольного возраста. Эта деятельность направлена на воспроизведение действительности, которая окружает его. Игры с ролями имеют некоторые свои особенности, которые отражают свою самостоятельность, а также творчество ее участников. Самая главная черта, которая отличает сюжетно-ролевою игру от других видов игр – это то, что дети создают эту игру сами [16].

Главное в сюжетно-ролевой игре – это воображаемая или возникающая ситуация, когда ребенок выполняет игровые действия в игровой среде и принимает на себя роль взрослого. Игра называется ролевой из-за того, что ребенок в таких играх создает для себя новую роль, то есть заменяет себя кем-то в игре. Например, ребенок не сам строит дом, а принимает на себя роль строителя, который уже строит дом для семейной игры. Когда дети играют, они полностью верят, что все эти действия реальны. Они очень быстро привыкают к жизни героев, к своему внутреннему миру, который они сами создают, а также к пронзительной искренности [21].

Дидактические игры – это сложное педагогическое явление, так как одновременно может являться и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, а также средством всестороннего воспитания личности ребёнка.

А. Г. Гогоберидзе определяет дидактические игры как разновидность игр с правилами, специально созданных для воспитания и обучения детей. Ученый отмечает, что этот вид игр направлен на решение конкретных педагогических задач обучения детей, хотя в них заложены и воспитательное и развивающее начала [13].

Дидактические игры являются незаменимым средством обучения детей преодолевать различные затруднения в их нравственной и умственной деятельности. Эти игры несут в себе большие возможности и

воспитательное воздействие на дошкольников. Дидактическая игра формирует не только знания, но и разнообразные чувства, учит детей видеть положительные качества и достоинства других детей.

Основным составным элементом дидактической игры являются правила. Направленность и содержание правил определяются задачами, направленными на формирование личности ребенка и детского коллектива, содержанием познавательного характера, игровыми действиями и задачами в развитии и обогащении детей. Правила дидактической игры являются заданными. Педагог, используя правила, управляет игрой, поведением детей процессом познавательной деятельности. Правила игры носят обучающий, формирующий и организационный характер, они чаще всего различными способами сочетаются между собой. Правила дидактической игры помогают дошкольникам в раскрытии того, что и как нужно выполнять, они соотносятся и раскрывают способ действий с игрой. Правила игры организуют познавательную деятельность детей, они активизируют мыслительную деятельность детей в плане что-то рассмотреть, сравнить, подумать, найти способ решения задачи, которые поставлены игрой.

Театрализованная деятельность – обобщенное понятие, включающее понятие в себя разные виды театрализованных игр, организуемые совместно со взрослым или самостоятельно детьми [10].

Е.А. Антипиной сказано, что театрализованная деятельность – это самый распространённый вид детского творчества. Она близка и понятна ребёнку, глубоко лежит в его природе и находит своё отстранение стихийно, потому что связано с игрой. Всякую свою выдумку, впечатления из окружающей жизни ребёнку хочется выложить в живые образы и действия. Входя в образ, он играет любые роли, стараясь подражать тому, что видит и что его заинтересовало, и, получая огромное эмоциональное наслаждение [1].

Формирование и развитие навыков театрализованной деятельности детей целесообразно начинать с драматических спектаклей, т.е. первым

видом такой деятельности должен быть драматический театр. В сюжетно-ролевых играх дети отражают впечатления, полученные непосредственно от окружающей действительности, а в играх - драматизациях - впечатления от литературного произведения, отражающего жизнь в художественных образах.

В классификации, предложенной Л. В. Артемовой, выделяются две группы театрализованных игр: режиссерские игры и игры-драматизации [2]. В режиссерских играх сам ребенок не является действующим лицом, он лишь держит в руках объемного или плоскостного персонажа, разговаривает за него, создавая образ интонацией, мимикой и движениями фигурки. Жесты, пластика ребенка ограничены, т.к. он действует неподвижной игрушкой. Игры-драматизации основаны на собственных действиях исполнителя, несмотря на то, что в них могут использоваться пальчиковые куклы или куклы бибабо. В этом случае дошкольник играет сам, использует свои средства выразительности – пантомиму, мимику, интонацию. Таким образом, игры-драматизации – это разыгрывание в лицах литературных произведений, основанное на собственных действиях исполнителя с возможным использованием кукол бибабо или пальчиковых кукол.

Таким образом, межличностные отношения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, наиболее эффективно формируются посредством целенаправленного использования разнообразных видов игровой деятельности. Сюжетно-ролевые, дидактические, театрализованные игры не только способствуют развитию коммуникативных навыков, но и помогают детям осваивать социальные роли, выражать эмоции и понимать чувства окружающих. Эти виды игр создают благоприятную среду для взаимодействия и сотрудничества, что в свою очередь способствует успешной социальной адаптации детей в обществе.

Выводы по главе 1

Значение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития играют важную роль в формировании личности ребенка. Общение таких детей носит минимизированный характер, снижена активность и незрелость эмоциональной сферы. Дети умеют общаться только на уровне ситуативно-делового общения. Позитивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми способствует формированию самосознания и самооценки, развитию социальных и коммуникативных навыков, эмоциональному благополучию и успешной адаптации в обществе. Учитывая особенности развития детей с ЗПР, необходимо создавать условия для формирования позитивных межличностных отношений, предоставлять им возможность социального опыта и оказывать необходимую поддержку.

Такие дети демонстрируют отставание в познавательной сфере, включая сниженную активность и мотивацию, ограниченное внимание, недостаточную память и проблемы с обработкой информации. В эмоционально-волевой сфере наблюдаются неустойчивость эмоций и трудности с самооценкой и саморегуляцией. Социальное развитие также затруднено из-за проблем в общении и понимании социальных норм.

Межличностные отношения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, наиболее эффективно формируются посредством целенаправленного использования разнообразных видов игровой деятельности. Сюжетно-ролевые, дидактические, театрализованные игры не только способствуют развитию коммуникативных навыков, но и помогают детям осваивать социальные роли, выражать эмоции и понимать чувства окружающих. Эти виды игр создают благоприятную среду для взаимодействия и сотрудничества, что в свою очередь способствует успешной социальной адаптации детей в обществе.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Этапы, методы, методики межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности

Практическая часть исследования была проведена на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 17 г. Коркино». В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 6 человек. У каждого ребенка имеется заключение ПМПК – задержка психического развития.

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии:

1. Единые условия обучения.
2. Одинаковые сроки обучения.
3. Возраст.
4. Заключение ПМПК.

Экспериментальная работа состоит из следующих этапов:

1. Констатирующий этап – проведение диагностик для определения уровня сформированности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2. Формирующий этап – внедрение в образовательную деятельность детей элементов сюжетно-ролевых игр, дидактических игр и театрализованных.

3. Контрольный этап – проведение повторных диагностик для оценки уровня сформированности межличностных отношений, обработка и интерпретация полученных данных, сравнительный анализ результатов

констатирующего и контрольного этапов эксперимента, а также подведение итогов исследования.

В ходе экспериментальной работы были использованы следующие методы: наблюдение, беседа и индивидуальный подход.

Целью констатирующего этапа является выявление уровня сформированности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи:

1. Подбор методик для проведения исследования;
2. Проведение исследования уровня сформированности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
3. Изучение уровня сформированности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались методики обследования «Капитан корабля», «Рукавички», «Два дома».

Данные методики модифицированы и адаптированы нами по возрасту обследуемых детей, а именно для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Обследование проводилось в индивидуальной форме.

Рассмотрим подробнее методики исследования.

Диагностическая методика «Капитан корабля» Е.О. Смирнова.

Цель: оценить уровень комфорта детей во взаимоотношениях, коммуникативные умения детей, а также удовлетворенность ребенка общением со сверстниками, уровень статуса ребенка в группе, проанализировать заинтересованность детей в общении со сверстниками.

Материалы: рисунок игрушечного корабля.

Описание: Во время индивидуальной беседы ребенку показывают рисунок корабля (игрушечный кораблик) и задают следующие вопросы:

1. Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие?

2. Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?

3. Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?

4. Кто еще остался на берегу?

Инструкция: «В результате данных процедур каждый ребенок в группе получает определенное количество положительных и отрицательных выборов со стороны своих сверстников.

Сумма отрицательных и положительных выборов, полученных каждым ребенком, позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). От -5 до -3 баллов — отвержение: (ребенка часто не выбирают, отвергают). От -2 до 0 баллов — игнорирование: (ребенка практически не замечают, не выбирают ни в положительном, ни в отрицательном контексте). От +1 до +3 баллов — предпочтение: (ребенка выбирают, ему симпатизируют). От +4 до +5 баллов — лидерство: (ребенка выбирают чаще всего, он популярен и воспринимается как лидер)»

Обработка результатов:

По методике «Капитан корабля» Е. О. Смирновой были получены результаты, представленные на рисунке и в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты методики «Капитан корабля».

	Малик	Арсений	Дима	Никита	Тимофей	Миша
Малик		-	+	+		
Арсений	-		+		-	
Дима	+	-		+	-	
Никита	-		+		-	
Тимофей	-	+				
Миша				-	+	
Сумма выбора	- 3	- 2	+ 3	+ 2	- 3	0
Статус	Отверженный	Игнорирование	Предпочтение	Предпочтение	Отверженный	Игнорирование
Уровень	Низкий	Низкий	Средний	Средний	Низкий	Низкий



Рисунок 1 – Распределение результатов методики «Капитан корабля»

Анализируя результаты исследования по методике «Капитан корабля», положение в группе является отражением уровня сформированности межличностных отношений. Мы выявили преобладание низкого уровня сформированности межличностных отношений у большинства детей 67% (4 ребенка). Это свидетельствует о трудностях в социальной адаптации и интеграции в коллективе, что может негативно влиять на их эмоциональное состояние, самооценку и социальную активность. Оставшиеся 33% (2 ребенка) продемонстрировали средний уровень, что указывает на ограниченную способность устанавливать и поддерживать позитивные межличностные связи. В целом, полученные данные указывают на значительное социальное напряжение в группе.

Методика «Два дома» И. Вандвик, П. Экблад.

Цель: изучение межличностных отношений, определить круг значимого общения ребенка, особенности взаимоотношений в группе, выявление симпатий к членам группы.

Материал: два домика нарисованных, один – яркий, нарядный, очень привлекательный, другой – выглядит непривлекательно. Фотографии всех детей группы или какие-то символы, их обозначающие.

Описание: дети должны из предложенных символов или фотографий выбрать тех, кто будет жить в красивом домике, а кто в некрасивом. После сделанного выбора ребенку задается вопрос: почему он поместил того или иного человека в этот дом.

Уровни оценивания: Высокий уровень – когда ребенок помещает себя и многих ребят в красивый домик. Средний уровень – когда ребенок помещает себя и еще 2-3 ребят в красивый домик. Низкий уровень – когда ребенок помещает себя в некрасивый домик.

Обработка результатов:

Результаты, полученные в ходе диагностической методики, представлены на рисунке 2 и в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты методики «Два дома».

	Малик	Арсений	Дима	Никита	Тимофей	Миша	Уровень
Малик	+		+	+		=	Средний
Арсений	+	+	+		=		Средний
Дима	+		+		+		Средний
Никита	+	+	+	+		-	Средний
Тимофей					-	+	Низкий
Миша				+		-	Низкий

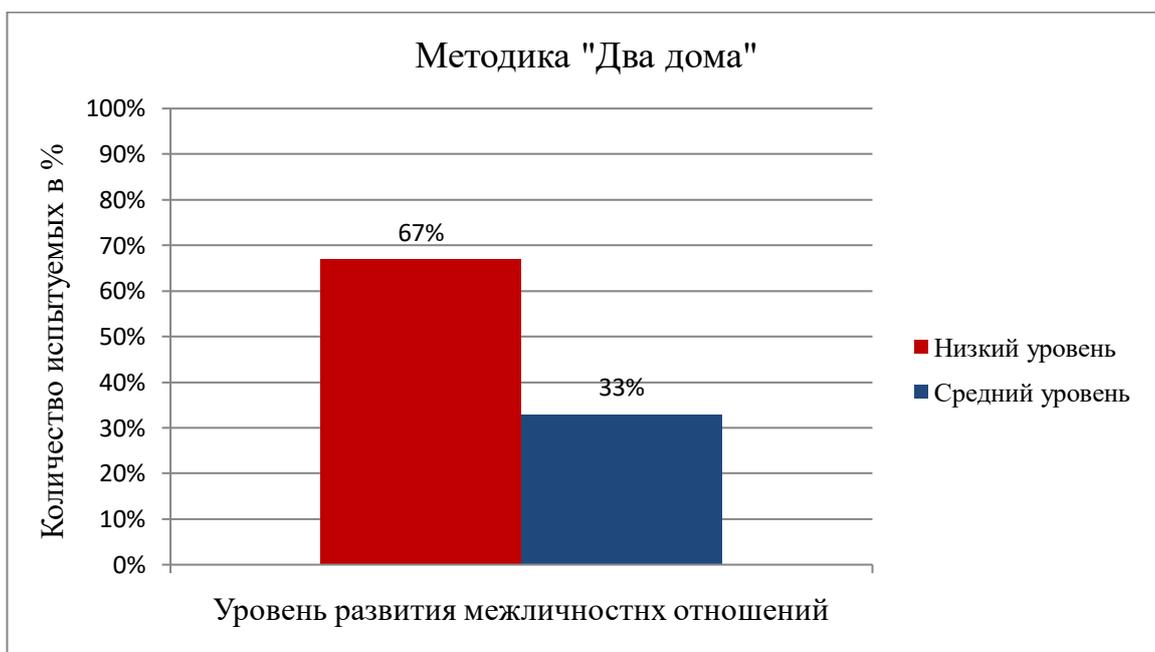


Рисунок 2 – Распределение результатов методики «Два дома»

Анализируя результаты методики “Два дома”, мы получили, что большая часть исследуемой группы 67% (4 ребенка) демонстрирует средний уровень развития межличностных отношений. Эти дети склонны выбирать небольшое количество сверстников (2-3 человека) для нахождения в “красивом домике” вместе с собой, что может указывать на избирательность в общении и формирование узкого круга близких контактов. Оставшаяся часть группы 33% (2 ребенка), показала низкий уровень, помещая себя в “некрасивый домик”. Это может свидетельствовать о неудовлетворенности своим положением в группе, чувстве социальной изоляции или негативном восприятии межличностных отношений.

В целом, результаты исследования указывают на необходимость проведения дальнейшей коррекционно-формирующей работы по развитию коммуникативных навыков и формированию положительных межличностных отношений внутри группы.

Методика: «Рукавички».

Основная цель данной методики заключается в том, чтобы помочь детям осознать и выразить свои эмоции, а также понять эмоции других людей.

Материалы: вырезанные из бумаги рукавички (по количеству участников), разноцветные карандаши.

Описание: детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, то есть так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать.

Инструкция: «В процессе выполнения задания дети используют рукавички, которые символизируют различные эмоциональные состояния. Это позволяет им не только идентифицировать свои чувства, но и развивать навыки эмпатии и общения.

Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своём.

Средний уровень: сходство частичное — отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия. Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла».

Результаты методики можно посмотреть в Приложении 1.

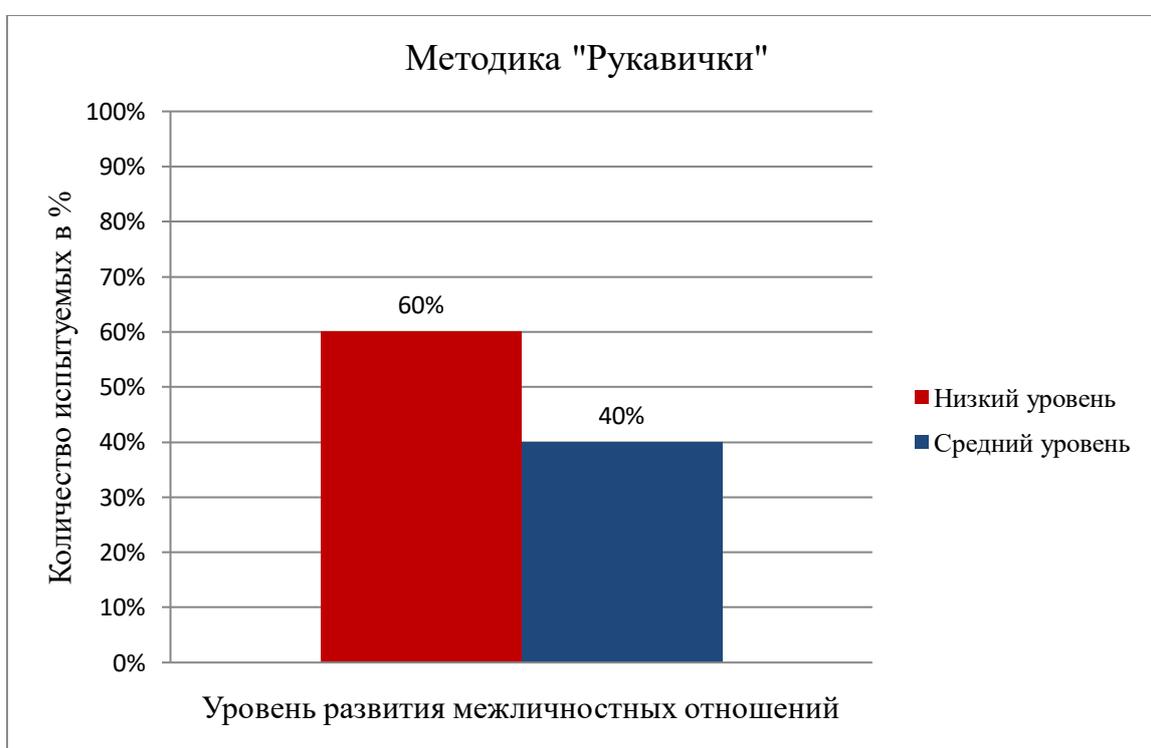


Рисунок 3 – Распределение результатов методики «Рукавички»

Анализируя результаты методики «Рукавички», мы получили результаты, свидетельствующие о преобладании низкого уровня развития навыков сотрудничества и согласованности действий у большинства детей в группе. 60% (4 ребенка) показали низкий уровень, что выражается в существенных различиях или полном отсутствии сходства в узорах на рукавичках, а также в неспособности детей договариваться и склонности настаивать на своей точке зрения. Оставшиеся 40% (2 ребенка) продемонстрировали средний уровень развития навыков сотрудничества.

Это проявляется в частичном сходстве узоров, где совпадают лишь отдельные элементы, но присутствуют и заметные различия.

Таким образом, в исследовании были применены методики «Капитан корабля», «Два дома» и «Рукавички». Также использовались методы наблюдения, беседы и индивидуального подхода. Результаты констатирующего этапа показывают необходимость проведения целенаправленной коррекционно-формирующей работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими задержку психического развития. Это позволит улучшить их межличностные отношения, развить социальные навыки и повысить уверенность в себе во взаимодействии с окружающими. Коррекционные мероприятия должны включать игры, направленные на развитие коммуникативных умений, а также занятия, способствующие пониманию социальных норм и правил поведения в группе.

2.2 Содержание коррекционно-формирующей работы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности

Содержание коррекционно-формирующей работы по развитию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности должно быть направлено на преодоление специфических трудностей, возникающих у этих детей в процессе общения и взаимодействия со сверстниками. Коррекционно-формирующая работа основывается на использовании сюжетно-ролевых, дидактических и театрализованных игр и представляет собой систему целенаправленных мероприятий, направленных на оптимизацию социального развития и адаптации этих детей.

Цель и задачи коррекционно-формирующей работы:

Цель: Формирование межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития через

комплексное применение сюжетно-ролевых, дидактических и театрализованных игр, способствующих их успешной социализации.

Задачи:

1. Развитие эмоциональной сферы: обучение распознаванию и дифференциации эмоций (как собственных, так и чужих) в игровых ситуациях; формирование адекватных способов выражения эмоций в процессе игры.

2. Формирование коммуникативных навыков: обучение установлению и поддержанию контакта с другими детьми в игровой деятельности; развитие навыков слушания и понимания собеседника в процессе игры.

3. Коррекция поведенческих нарушений в игровой деятельности: снижение уровня агрессивности и импульсивности в процессе игры; формирование навыков самоконтроля и произвольной регуляции поведения.

4. Развитие социальных компетенций в игровой деятельности: обучение правилам поведения в различных игровых ситуациях; формирование умений взаимодействия в коллективе во время игры, развитие навыков сотрудничества и взаимопомощи.

5. Обогащение игрового опыта: формирование умений самостоятельно организовывать и проводить сюжетно-ролевые, дидактические и театрализованные игры; развитие творческих способностей и фантазии в игровой деятельности.

Коррекционно-формирующая работа с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития осуществляется по нескольким ключевым направлениям, каждое из которых предполагает использование специфических форм взаимодействия.

В рамках коррекционно-формирующей работы особое внимание уделяется выбору и организации сюжетно-ролевых, дидактических и театрализованных игр, которые направлены на развитие межличностных

отношений. Каждая из этих игровых форматов выполняет уникальную функцию в процессе социализации и коррекции поведения детей.

Примерную картотеку сюжетно-ролевых игр, направленную на формирование межличностных отношений можно рассмотреть в таблице 3.

Таблица 3 – Сюжетно-ролевые игры для коррекционно-формирующей работы по формированию межличностных отношений

Название игры	Цель	Оборудование	Ход
Зоопарк	Развитие интереса в игре. Формирование положительных взаимоотношений в игре. Расширить знания детей о диких животных, их повадках, образе жизни, питании.	Игрушечные дикие звери, знакомые детям, клетки (из строительного материала), билеты, деньги, касса.	Воспитатель сообщает детям, что в город приехал зоопарк, и предлагает сходить туда. Дети покупают билеты в кассе и идут в зоопарк. Там рассматривают животных, рассказывают о том, где они живут, чем питаются. В ходе игры следует обращать внимание детей на то, как надо обращаться с животными, как ухаживать за ними.
Магазин	Развитие интереса в игре. Формирование положительных взаимоотношений в игре.	Все игрушки, изображающие товары, которые можно купить в магазине, расположенные на витрине, деньги.	Педагог создает игровую среду “Магазин”, предлагая детям организовать отделы (овощной, продуктовый и т.д.). Дети распределяют роли (продавцы, кассиры), сортируют товары, имитируют процесс покупки, советуясь и расплачиваясь. Педагог наблюдает за взаимодействием между участниками, расширяя ассортимент и сложность игры по мере взросления детей.
У врача	Развитие интереса в игре. Формирование положительных взаимоотношений в игре.	Куклы, игрушечные зверята, медицинские инструменты.	Воспитатель организует игру “Поликлиника” с ролями Доктора и Медсестры. Дети с игрушками обращаются к врачу с разными “заболеваниями”. Доктор назначает лечение, Медсестра помогает. Обсуждаются причины “болезней” и забота о здоровье. Старшие дошкольники могут выбирать разных врачей-специалистов. Воспитатель оценивает общение детей и

			напоминает о благодарности врачу.
Парикмахерская	Познакомить детей с профессией парикмахера, воспитывать культуру общения, расширить словарный запас детей.	Халат для парикмахера, накидка для клиента, инструменты парикмахера – расческа, ножницы, флакончики для одеколона, лака, фен и т. д.	К детям в гости приходит кукла Катя, которая знакомится с ними и замечает зеркало. Она спрашивает о расческе, так как ее косичка расплелась. Дети предлагают ей пойти в парикмахерскую, где есть разные залы с мастерами. Они назначают парикмахеров и клиентов, идут в салон. Катя остается довольной своей новой прической и обещает вернуться. В процессе игры дети узнают о обязанностях парикмахера и других специалистов.
Ветеринарная лечебница	Развитие интереса в игре. Формирование положительных взаимоотношений в игре.	Животные, халаты, шапки, карандаш и бумага для рецептов, фонендоскоп, градусник, вата, бинт, пинцет, ножницы, губка, шприц, мази, таблетки, порошки и т.д.	В ветеринарную лечебницу приводят больных животных. Ветеринарный врач осматривает их, слушает жалобы хозяев, задает вопросы и назначает лечение. Медсестра выписывает рецепт и делает уколы, обрабатывает раны. Санитарка убирает кабинет. Хозяева животных затем идут в аптеку за назначенными лекарствами для лечения дома.

Примерную картотеку дидактических игр, направленную на формирование межличностных отношений можно рассмотреть в таблице 4.

Таблица 4 – Дидактические игры для коррекционно-формирующей работы по формированию межличностных отношений

Название игры	Цель	Оборудование	Ход
Кого не хватает?	Развивать зрительную память, подчёркивая важность каждого ребёнка.	Покрывало	Дети садятся в круг. Один ребенок прячется под покрывалом, пока остальные с закрытыми глазами. Затем все открывают глаза и отгадывают, кто спрятался. Для подсказки спрятавшийся может что-то сказать своим голосом.
Сотворение чуда	Развитие коммуникативных навыков, эмпатийных способностей.	«волшебные палочки» — карандаши, веточки или	Дети делятся на пары. Один с «волшебной палочкой» спрашивает: «Чем я могу тебе помочь?» Другой

		любой другой предмет.	просит что-то сделать (спеть, станцевать, и т.п.) или предлагает помощь позже (указывая время и место).
Остров плакс	Развивать умение с помощью мимики и пантомимики выражать эмоции и влиять на эмоциональное состояние другого человека.	Магнитофон	Дети в парах пытаются рассмешить друг друга мимикой и жестами, не прикасаясь и не говоря. Побеждает самый смешной путешественник или самый стойкий плакса. Затем дети меняются ролями. В конце все танцуют.
Танец в парах	Развивать эмпатию у детей посредством стимулирования зрительного и тактильного контакта, дружеских взаимоотношений в группе.	Магнитофон, листы бумаги	Дети танцуют в парах, удерживая лист бумаги на головах. Побеждает пара, которая удержит лист дольше всех.
Изобрази эмоции	Изображать заданные эмоции, такие как грусть, радость, восторг, плач, веселье и т.д.		Дети при помощи считалки выбирают водящего. Педагог в тайне от других детей называет водящему эмоцию, тот воспроизводит ее при помощи мимики и жестов. Остальные дети угадывают, что именно изобразил водящий. Ребенок, первым назвавший правильный ответ, становится новым водящим.

Примерную картотеку театрализованных игр, направленную на формирование межличностных отношений можно рассмотреть в таблице 5.

Таблица 5 – Театрализованные игры для коррекционно-формирующей работы по формированию межличностных отношений

Название театрализованной игры	Цель	Оборудование	Ход
Какой я?	Развитие самосознания, воображения и	Костюмы и аксессуары (шляпы,	Дети выбирают костюм или аксессуар и представляют персонажа, которого они изображают.

	навыков ролевого взаимодействия.	платки, маски).	Каждый ребенок по очереди показывает, как его персонаж говорит и движется. Остальные дети угадывают, кто это.
Зеркало	Распознавать эмоциональные состояния по мимике.		Представьте, что вы готовитесь к спектаклю и гримируетесь перед зеркалом. Грим — это подкрашивание лица, чтобы актер выглядел соответствующе для роли. Встаньте парами: один — артист, другой — зеркало. «Зеркало» повторяет движения артиста зеркально, предугадывая жесты и мимику. Артист может надевать парик, укладывать волосы, красить лицо, улыбаться или грустить. Движения должны быть плавными. Обсудите, когда у вас бывает радостное настроение и какие настроения вы знаете.
Доктор Айболит	Развивать логику, творческие способности; воспитывать доброжелательное отношение к окружающим; развивать имитационные навыки, артикуляционный аппарат.	Халат, шапочка, куклы для пальчикового театра.	Педагог в белом халате и с трубкой играет роль доктора. Дети выбирают куклы и просят Айболита полечить лапки, носики, животики. Педагог задает вопросы, чтобы дети активнее участвовали в игре.
«Кто сказал мяу?»	Вырабатывать интонационную выразительность речи. Учить выражать эмоции.	Сказка «Кто сказал мяу?», кукольный театр - герои сказки, ширма, декорации.	Воспитатель вместе с детьми читают сказку Сутеева «Кто сказал мяу?». Воспитатель задает вопросы: какое настроение у щенка? Что чувствует щенок? Воспитатель предлагает разыграть сюжет сказки. Ставится ширма, дети выбирают роли. Дети показывают зрителям кукольный театр по

			сказке. Воспитатель в роли рассказчика.
«Рукавичка» («Зимовье»)	Развивать выразительность речи и пантомимики детей; закреплять знания содержания сказки, умение пользоваться атрибутами театра.	Маски животных, атрибуты, декорации.	Воспитатель предлагает назвать волшебные предметы, с помощью которых можно попасть в сказку. Дети называют. Затем воспитатель спрашивает у детей, чем можно показать сказку и предлагает детям превратиться в зверей из сказки «Рукавичка». Дети вместе с воспитателем вспоминают сказку. Дети самостоятельно разыгрывают сюжет сказки и подбирают оборудование. В процессе игры воспитатель помогает детям. В конце благодарит всех за интересную инсценировку.

Таким образом, коррекционно-формирующая работа, направленная на развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, представляет собой важный аспект их психоэмоционального и социального развития. Использование сюжетно-ролевых, дидактических и театрализованных игр в этой работе обеспечивает уникальную возможность для детей развивать навыки общения, сотрудничества и разрешения конфликтов.

2.3 Анализ результатов исследования формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности

Важнейшим этапом данного исследования является анализ полученных данных, который позволит оценить эффективность разработанной и реализованной коррекционно-формирующей работы,

направленной на формирование межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Рассмотрим результаты методики «Капитан корабля» до и после проведения коррекционно-формирующей работы.

До проведения коррекционно-формирующей работы исследование методики «Капитан корабля» показало изначально низкий уровень развития межличностных отношений у большинства детей 67% (4 ребенка). Это свидетельствовало о трудностях социальной адаптации и негативно сказывалось на их эмоциональном состоянии и самооценке. Остальные 33% (2 ребенка) демонстрировали средний уровень.

После реализации, направленной на развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности, включая сюжетно-ролевые, дидактические и театрализованные игры, была отмечена значительная положительная динамика. Процент детей с низким уровнем сформированности межличностных отношений составил 50% (3 ребенка), процент детей со средним уровнем 33% (2 ребенка), а доля детей с высоким уровнем 17% (1 ребенок).

По методике «Капитан корабля» Е. О. Смирновой были получены результаты после проведения коррекционно-формирующей работы, которые представлены на рисунке 4 и в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты методики «Капитан корабля» после коррекционно-формирующей работы.

	Малик	Арсений	Дима	Никита	Тимофей	Миша
Малик			+		-	
Арсений	-			+		
Дима		+	+	+	-	
Никита		+	+		-	
Тимофей	-			+		
Миша	-		+			
Сумма выбора	-3	+2	+4	+3	-2	0

Статус	Отверженный	Предпочтение	Лидер	Предпочтение	Отверженный	Игнорирование
Уровень	Низкий	Средний	Высокий	Средний	Низкий	Низкий



Рисунок 4 – Результаты методики «Капитан корабля» до и после коррекционно-формирующей работы.

Следовательно, можно сделать вывод, что проведенная коррекционно-формирующая работа оказала положительное влияние на развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Доля детей с низким уровнем межличностных отношений снизилась до 50%, в то время как процент детей со средним уровнем остался на уровне 33%, а количество детей с высоким уровнем возросло до 17%. Эти результаты свидетельствуют о том, что внедрение сюжетно-ролевых, дидактических и театрализованных игр способствовало улучшению межличностных отношений у детей с задержкой психического развития. Это, в свою очередь, может положительно сказаться на их социальной адаптации и общем эмоциональном состоянии.

Рассмотрим результаты методики «Два дома» до и после проведения коррекционно-формирующей работы.

До проведения коррекционно-формирующей работы исследование методики «Два дома» показало, что большинство участников группы – 67% (4 ребенка) – демонстрируют средний уровень развития межличностных отношений. Эти дети предпочитают выбирать лишь небольшое количество сверстников (2-3 человека) для совместного пребывания в «красивом домике», что может указывать на избирательность в общении и формирование ограниченного круга близких контактов. Остальная часть группы – 33% (2 ребенка) продемонстрировала низкий уровень, помещая себя в «некрасивый домик». Это может свидетельствовать о неудовлетворенности своим местом в группе, чувстве социальной изоляции или негативном восприятии межличностных отношений.

После проведенной работы наблюдается положительная динамика, а именно процент детей с низким уровнем остался прежним – 33 % (2 ребенка), процент детей со средним уровнем составил – 50% (3 ребенка), а доля детей с высоким уровнем составила – 17% (1 ребенок).

По методике «Два дома» были получены результаты после проведения коррекционно-формирующей работы, которые представлены на рисунке 5 и в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты методики «Два дома» после коррекционно-формирующей работы.

	Малик	Арсений	Дима	Никита	Тимофей	Миша	Уровень
Малик		+	+	+			Средний
Арсений	+		+				Средний
Дима	+	+	+	+		-	Высокий
Никита		+			+		Средний
Тимофей			+		-		Низкий
Миша	-			+		-	Низкий



Рисунок 5 – Результаты методики «Два дома» до и после коррекционно-формирующей работы.

Таким образом, в результате исследования, было отмечено, что после реализации коррекционных мероприятий наблюдается положительная динамика: процент детей с низким уровнем остался неизменным 33%, но количество детей со средним уровнем уменьшилось до 50%, в то время как доля детей с высоким уровнем увеличилась до 17%. Это свидетельствует о том, что проведенная работа способствовала улучшению межличностных отношений у детей, хотя и не привела к значительному снижению числа детей с низким уровнем. Важно продолжать мониторинг и поддержку детей, чтобы обеспечить им возможность для дальнейшего роста и улучшения качества их межличностных взаимодействий.

Рассмотрим результаты методики «Рукавички» до и после проведения коррекционно-формирующей работы.

До проведения коррекционной работы результаты свидетельствовали о преобладании низкого уровня развития навыков сотрудничества и согласованности действий у большинства детей 60% (4 ребенка), а у оставшихся 40% (2 ребенка) наблюдались навыки среднего уровня, что

также показывает нам, что способность договориться и отстаивать свою точку зрения у детей не развита.

После проведенной коррекционно-формирующей работы средний уровень развития межличностных отношений составил 67% (4 ребенка), низкий уровень составил 33% (2 ребенка).

Результаты методики можно посмотреть в Приложении 2.

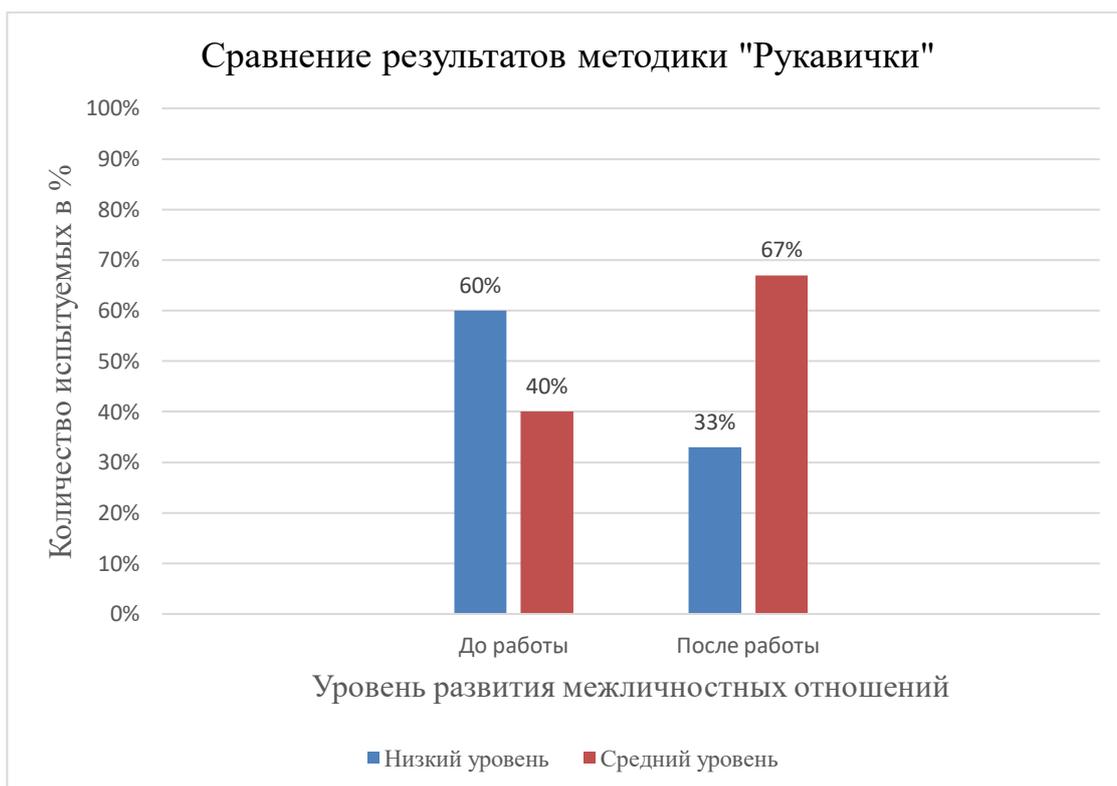


Рисунок 6 – Результаты методики «Рукавички» после коррекционно-формирующей работы.

Следовательно, после реализации коррекционно-формирующей работы ситуация значительно улучшилась: 67% детей (4 ребенка) достигли среднего уровня развития межличностных отношений, в то время как количество детей с низким уровнем сократилось до 33% (2 ребенка). Эти изменения подтверждают эффективность проведенных мероприятий и указывают на положительную динамику в развитии навыков сотрудничества и согласованности действий у детей. Тем не менее, для дальнейшего повышения уровня взаимодействия необходимо продолжать работу в данном направлении.

Таким образом, реализация коррекционно-формирующей работы с использованием сюжетно-ролевых, дидактических и театрализованных игр продемонстрировала положительное влияние на развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Во всех использованных методиках («Капитан корабля», «Два дома», «Рукавички») наблюдалась положительная динамика: снижение доли детей с низким уровнем развития межличностных отношений и увеличение доли детей со средним и высоким уровнями. Это свидетельствует об эффективности применённых методов в улучшении навыков сотрудничества, взаимодействия и социальной адаптации детей с ЗПР.

Выводы по главе 2

В данной главе были рассмотрены методики и подходы, примененные в исследовании для коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Использование методик «Капитан корабля», «Два дома» и «Рукавички», наряду с методами наблюдения, беседы и индивидуального подхода, подтвердило необходимость целенаправленной коррекционно-формирующей работы с данной группой детей. Результаты констатирующего этапа подчеркивают важность таких мероприятий для улучшения межличностных отношений, развития социальных навыков и повышения уверенности в себе в общении с окружающими.

Коррекционно-формирующая работа, направленная на развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, представляет собой важный аспект их психоэмоционального и социального развития. Использование сюжетно-ролевых, дидактических и театрализованных игр в этой работе обеспечивает уникальную возможность для детей развивать навыки общения, сотрудничества и разрешения конфликтов.

Реализация коррекционно-формирующей работы с использованием сюжетно-ролевых, дидактических и театрализованных игр продемонстрировала положительное влияние на развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Во всех использованных методиках («Капитан корабля», «Два дома», «Рукавички») наблюдалась положительная динамика: снижение доли детей с низким уровнем развития межличностных отношений и увеличение доли детей со средним и высоким уровнями. Таким образом, результаты исследования подтверждают значимость и эффективность использованных методов в процессе социальной адаптации и развития межличностных навыков у детей с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

У детей с задержкой психического развития часто наблюдаются сложности в установлении межличностных отношений. Вопрос о становлении межличностных связей в старшем дошкольном возрасте особенно актуален, поскольку многие психологические проблемы в подростковом и взрослом возрасте имеют свои корни в детстве.

В ходе исследования были применены методики, которые помогли выявить особенности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности. Объектом нашего исследования стали дошкольники из муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 17 г. Коркино».

Цель работы заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной проверки формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

В результате выполнения поставленных задач были достигнуты следующие результаты:

1. Определены значение межличностных отношений для формирования личности ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в психолого-педагогической литературе.

2. Проанализирована игровая деятельность как средство формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Подобраны этапы, методы, методики для межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

4. Проведена коррекционно-развивающая работа межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности

5. Проанализированы результаты исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

В ходе исследования был сформулирован вывод о том, что процесс формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет более эффективным, если в образовательную деятельность детей ввести элементы сюжетно-ролевых игр, дидактических игры, театрализованных игры.

Мы проанализировали межличностные отношения с использованием трех методик и установили, что у большинства детей наблюдаются нарушения в социальных взаимодействиях. В рамках коррекционно-формирующей работы были достигнуты значительные улучшения социальных и межличностных показателей у тех же детей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование межличностных отношений у детей с задержкой психического развития представляет собой важную задачу для их дальнейшего развития. Это ключевой элемент комплексной поддержки детей с задержкой психического развития, который способствует их гармоничному развитию и успешной интеграции в общество.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антипина, Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду / Е. А. Антипина. – М. : Сфера, 2013. – 122 с.
2. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников: кн. для воспитателя дет.сада / Л. В. Артемова. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.
3. Арушанова, А. Г. Формы организации совместной игровой деятельности и общения младших дошкольников / А. Г. Арушанова, В. В. Коннова, Е. С. Рычагова // Детский сад от А до Я: журнал., 2014. – №5. – С. 22-38.
4. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции / Н. В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №1. – С. 23-31.
5. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учебное пособие / Л. Н. Блинова. – 2-е изд. – М. : НЦ ЭНАС, 2011. – 136 с.
6. Богдан, Н. Н. Специальная психология: пособие для пед. вузов / Н. Н. Богдан, М. М. Могильная; под общ. ред. Л. И. Александровой. – СПб. : Речь, 2011. – 320 с.
7. Бойко, Т. В. Формирование коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития: старшая группа / Т. В. Бойко. – Волгоград: Учитель, 2012. – 100 с.
8. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расширенное. – М. : АСТ МОСКВА, 2011. – 811 с.
9. Борякова, Н. Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова // Коррекционная педагогика. – 2011. – №2. – С. 23-26.

10. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. / Л. Н. Блинова. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 200. – 136 с.
11. Бычкова, С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов ДОУ / С. С. Бычкова. – 3-е изд, испр. и доп.– М. : АРКТИ – Пресс, 2011. – 96 с.
12. Васильева, Е. Н. Формирование эмоционального отношения к близким взрослым у старших дошкольников с ЗПР в зависимости от характера отношений в семье / Е. Н. Васильева. // Психология детей с ЗПР: хрестоматия / сост. О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2004. – С. 190.
13. Виноградова, Н. А. Дошкольное образование. Словарь терминов / Сост. Н. А Виноградова. – М. : Просвещение, 2005. – 280 с.
14. Волков, Б. С. Психология общения в детском возрасте / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – 3-е изд. – 2012. – 272 с.
15. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л. С. Выготский // под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. Т. 2: Проблемы общей психологии. – 1982. – 620 с.
16. Губанова, Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Вторая младшая группа / Н. Ф. Губанова. – М. : Мозаика – Синтез, 2015. – 144 с.
17. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учеб. для вузов. / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.
18. Дробинская, А. О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь / А. О. Дробинская. – 2-е изд. – М. : Школьная Пресса, 2012. – 96 с.
19. Дубровина, И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2012. – 160 с.

20. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений: учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2015. – 592 с.
21. Карушева, А. В. Проблемы межличностных взаимоотношений в различных коллективах / А. В. Карушева // Молодой ученый. – 2016. № 4 (104). – С. 691-693.
22. Клюева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Пособие для воспитателей и родителей / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. – 3-е изд. – Ярославль: Академия развития, 2012. – 240 с.
23. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: Учебное пособие для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М. : АСТ, 2011. – 446 с.
24. Крысько, В. Г. Социальная психология. Курс лекций: учебное пособие / В. Г. Крысько. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Вузовский учебник, ИНФРА-М, 2011. – 256 с.
25. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
26. Лебединская К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / К. С. Лебединская. – М., –1982. – 128 с.
27. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2011. – 320 с.
28. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Вестник практической психологии образования. – 2011. – С. 22-29.
29. Мамайчук, И. И. Социально– психологическая и педагогическая работа с детьми с ЗПР в 3-х чч. Ч.1. Психология детей с задержкой психического развития / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2013. – 90 с.

30. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина – М. : Академия, 2004. – 456 с.
31. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. Г. Рузской. – М : Педагогика, 1989. – 312 с.
32. Репина, Т. А. Современные подходы к социальному развитию детей дошкольного возраста / Т.А. Репина // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2012. – №1. – С. 16-19.
33. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 713 с.
34. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: кн. для учителя / Е. С. Слепович. – М. : Нарасвета, 1989. – 64 с.
35. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: Детство – Пресс, 2011. – 120 с.
36. Стерн, Д. Н. Межличностный мир ребенка: Спб Восточно-Европейский Институт Психонализа, 2006. – 376 с.
37. Триггер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Триггер. – СПб. : Питер, 2011. – 192 с.
38. Шипова, Л. В. Психология дошкольника с ЗПР: учебное пособие [Электронный ресурс] / Л. В. Шипова. – Саратов, 2018. – 86 с.– Режим доступа: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/2218.pdf (дата обращения 15.02.2025).
39. Якобсон, С. Г. Исследование взаимоотношений в совместной деятельности / С. Г. Якобсон // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 23-29.
40. Якубинский, Л. П. О диалогической речи / под ред. Л. В. Щербы. – СПб. : Питер, 2007. – 259 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Рисунок 1



Рисунок 2

