



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

Содержание коррекционной работы по развитию межличностных
отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой
психического развития

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»

Выполнила:
студентка группы ОФ-406/102-4-1
Обогрелова Ксения Владимировна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Сошникова Наталья Григорьевна

Проверка на объём заимствований:
_____ % авторского текста

Работа _____ к защите
рекомендуется/не рекомендуется

«__» _____ 20__ г.
зав. кафедрой СПШМ
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования.....	5
1.1. Понятие «межличностные отношения» в психолого – педагогической литературе.....	5
1.2. Развитие межличностных отношений детей в онтогенезе.....	8
1.3. Клинико –психолого – педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	11
1.4. Особенности межличностных отношений у старших дошкольников с ЗПР.....	21
Выводы по первой главе.....	24
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	26
2.1. Методика изучения межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	26
2.2. Обследование уровня развития межличностных отношений детей экспериментальной группы.....	29
2.3. Коррекционная работа по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	33
2.4. Анализ результатов экспериментальной работы.....	48
Выводы по второй главе.....	51
Заключение.....	53
Список литературы.....	56
Приложение.....	61

Введение

Группа детского сада – это, по существу, первое детское общество, возникающее на основе сюжетно-ролевой игры, где имеются благоприятные условия для формирования качеств общественности, начал коллективизма.

Воспитательное влияние группы на дошкольника обуславливается как исключительной значимостью общества сверстников, так и эмоциональной притягательностью.

Потребность всегда участвовать в совместной деятельности со сверстниками растет от младшего дошкольного возраста к старшему, особенно влияет на развитие в старшем дошкольном возрасте. И если ребята не принимают своего товарища в игру, исключают из игры в случае нарушения правил – это действенная воспитательная мера детского общества по отношению к своему сверстнику.

Группа детского сада для ребенка – источник различных переживаний, как положительных, так и отрицательных. В группе усваиваются навыки социального поведения и нравственные нормы во взаимодействии детей друг с другом в различных видах совместной деятельности.

Детям старшего дошкольного возраста с ЗПР сложно установить межличностные отношения вследствие нарушения разных компонентов их психической и физической деятельности.

Проблемой изучения межличностных отношений занимались такие ученые, как Андреева Г.М., Григорьева Л.П., Коломинский Л.Я., Куницына В.Н., Ломов Б.Ф., Мясищев В.Н., Шибутани Т., и многие другие.

Изучению особенностей межличностных отношений детей с задержкой психического развития посвящены работы Лубовского В.И., Защириной О. В., Коробейникова И.А., Новиковой Н.В., Кузнецовой Л.В., Васильевой Е.В., Стериной Т.З., Григорьевой Л.П., Марковской И.Ф., Шумарова Г.Б., Хохлиной Е.Н., Коневой И.А. и других.

Учитывая важность межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста для их психического развития, проблема исследования: «Содержание коррекционной работы по развитию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР», является актуальной.

Цель исследования: теоретически изучить и практически оценить эффективность коррекционной работы по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Объект исследования: развитие межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования: особенности коррекционной работы по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
3. Определить содержание коррекционной работы по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и апробировать её в ходе исследования.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись следующие методы: анализ психолого-педагогической и специальной литературы; изучение личных дел детей, педагогический (констатирующий и формирующий) эксперимент; количественная и качественная обработка полученных результатов.

База исследования: детский сад № 462 г. Челябинска, группа для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

ГЛАВА I. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования

1.1 Понятие «межличностные отношения» в психолого-педагогической литературе

Межличностные отношения людей представляют собой реальность особого рода, которая несводима ни к совместной деятельности, ни к коммуникации, ни к взаимодействию.

Центральной для изучения межличностной проблематики является категория «отношение» - самая общая и самая на первый взгляд простая «абстракция» мира, терминами которой оперируют философы, математики, социологи, лингвисты, психологи и другие исследователи. Однако, несмотря на кажущуюся определенность, четкого определения этого понятия не существует и в психологии оно обретает жизнь в двух ипостасях: во-первых, как «связь», «зависимость», а значит как социальная установка, ценностная ориентация (т.е. отношение к...)

Например, для В.Н. Мясищева «отношение - это целостная система индивидуальных избирательных связей личности с различными сторонами объективной действительности».

Система отношений определяет характер переживаний личности, особенностей ее восприятия, поведенческих реакций и пр.

Отечественный исследователь С.Л. Рубинштейн считал, что отношение - это прежде всего «родовое свойство человека, которое раскрывается через отношение одного человека к другому» [37, 148]. Для С.Л. Рубинштейна, отношение выступает не только в социальном (как взаимоотношение людей), но и в познавательном плане - как отношение человека к бытию и конкретно к истине. Отношение к другому является более ранней формой нежели отношение к себе, и по мнению, Рубинштейна, у ребенка появляется, как осознание других прежде самого себя.

Указывая на нечеткость самого понятия «отношение» и на неразработанность путей и методов ее изучения Л.И. Божович, также усматривала субъективную и объективную стороны этого понятия, подчеркивая, что только через изучение отношений самого ребенка к действительности, и в первую очередь к общественной действительности лежит путь к изучению его личности.

Таким образом, область проявления и формирования отношений ребенка с миром - это область общения и взаимодействия.

Одна из попыток соединить две ипостаси отношения внешнюю, социальную объективную и внутреннюю индивидуальную, субъективную принадлежит Я.Л. Коломинскому. Он ввел в оборот психологии понятие «личные взаимоотношения» как «субъективно-значимое эмоционально когнитивное личностное отражение человека человеком» [17].

На разных стадиях развития личности каждый из аспектов отношений начинает занимать ведущее положение. Например, для А. А. Реан отношение ребенка к сверстнику выступает в двух типах: как предметное (частичное) и как личностное (целостное) [36]. С возрастом отношение как просоциальное действие в пользу другого становится направленным не на положительную оценку взрослого и не на соблюдение моральной нормы, а непосредственно на сверстника, т.е. становится личностным.

При этом необходимо учитывать два момента: первый - это плоскость, в которой располагаются субъект и объект отношений: она может быть вертикальной (отцы и дети) и горизонтальной (сверстники, друзья, коллеги и т.д.). Второй момент - это вектор этого процесса - направление воздействий от одного индивида к другому, при котором каждый из них может выступать, то как субъект, то как объект отношений. Социальное пространство отношений как системы избирательных, субъективных связей образуется в детском возрасте и начинается с диады «ребенок-взрослый», значительно позднее появляется возможность для отношений в диаде «ребенок-ребенок». Таким образом, весь спектр отношений человека и человеческих отношений

представлен в психологии детства, с той лишь поправкой, что для ребенка его отношение к действительности и людям в высшей степени пронизаны эмоциями и субъективными пристрастными оценками. Интересной представляется концепция деятельностного опосредования межличностных отношений А.В.Петровского [33]. Краеугольным камнем концепции является принцип деятельностного опосредования, суть которого заключается в рассмотрении межличностных отношений не самих по себе, а в связи с содержанием совместной социально значимой деятельности. Этот принцип открывает возможности сложной многоуровневой структуры межличностных отношений в коллективе, представляющей собой определенные слои групповой активности:

1. Поверхностный слой - это тот, в котором отношения выступают как непосредственно объект-субъектные связи. Эти отношения, в частности (симпатии – антипатии) возникают и проявляются при непосредственном, «внешнем» взаимодействии индивидов.

2. Глубинный уровень отношений (субъект-субъектных) обнаруживается при включении совместной деятельности как опосредствующего фактора самих отношений. Содержание деятельности, ее цели, задачи, почерпнутые из окружающей действительности, оказываются способными определенным образом влиять на систему отношений индивида в группе. Отношения глубинного уровня представлены в виде личностных смыслов.

Такая поуровневая структура отношений характерна для любой реально функционирующей группы.

Таким образом, центральной для изучения межличностной проблематики является категория «отношение».

1.2 Развитие межличностных отношений детей в онтогенезе

В последнее десятилетие ценностное отношение к каждому человеку: его личностному росту, склонностям и способностям, интересам, - осознается обществом, как важнейшее. В связи с этим в специальной психологии и педагогике возрастает актуальность дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания детей с проблемами в развитии, создания оптимальных условий для формирования и развития личности каждого ребенка, профилактики социально-психологической дезадаптации отстающих в развитии детей к жизни в условиях современного общества[24].

Среди этих детей особое место занимают дети с задержкой психического развития и умственно отсталые дети, у которых незрелость эмоционально-личностной сферы нередко сочетается с недоразвитием познавательной деятельности.

Межличностному общению принадлежит ведущая роль в развитии у ребенка познавательных и психических функций, которые изначально формируются в процессе общения с взрослым, и лишь затем становятся произвольными. Ребенок с задержанным развитием имеет ряд специфических черт, которые затрудняют его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, и результаты этого неэффективного общения во многом определяют его дальнейшее психическое развитие.

Сложно переоценить роль социальной среды в онтогенетическом развитии межличностных отношений. Среда представляет собой то, конкретное поле социальной деятельности и отношений личности, где формируются и реализуются, ее способности, где каждый человек непосредственно включается в жизнедеятельность общества.

Для нас наиболее важным представляется анализ микросреды, как наиболее близкого звена к личности ребенка, с которым он непосредственно

взаимодействует, где он получает социальный опыт, эмоционально переживает отношения с людьми.

По мнению Д.Б.Элькониной для развития личности ребенка и ее специфически человеческих свойств, среда выступает не как обстановка, не как условие развития, а как источник развития субъективных условий развития психики[13].

Рассматривая особенности становления и формирования межличностных отношений детей дошкольного возраста, необходимо учитывать, что причины возникающих нарушений межличностных отношений дошкольников коренятся в раннем детстве.

Поэтому нам представляется целесообразным обратиться к теории развития межличностных отношений, начиная с раннего возраста.

Определение "проблемных зон" в развитии межличностных отношений поможет найти пути решения их гармоничного формирования или при необходимости коррекции.

Уже на втором-третьем месяце жизни у ребенка ярко проявляется потребность в общении, реализуясь в деятельности непосредственно-эмоционального общения со взрослым - «комплексе оживления» - которая, по мнению Д.Б.Элькониной, представляет собой ведущую деятельность младенца. Это иллюстрирует известный тезис Л.С.Выготского о том, что «любая потребность младенца, в чем бы эта потребность ни заключалась, постепенно, в процессе развития, становится для него потребностью в другом человеке, в контакте с человеком, в общении с ним»

Природа межличностных отношений в любых общностях достаточно сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности её эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества. В системе межличностных отношений человек реализует себя, отдавая обществу воспринятое в нем. Именно активность личности, её деяния являются важнейшим звеном в системе межличностных отношений. Вступая в

межличностные отношения самых разнообразных по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих общностях в детском саду, в классе, в дружеском кругу, различного рода формальных и неформальных объединениях, - индивид проявляет себя как личность и представляет возможность оценить себя в системе отношений с другими.

Формирование сознательного отношения к объекту познания и действия связано с развитием всех сторон психики. Осознание своих отношений к окружающему рождает соответствующие чувства и эмоции, которые в свою очередь, стимулируют деятельность и влияют на развитие направленности личности.

Отношение к другим людям составляет основную ткань человеческой жизни. По словам С.Л. Рубинштейна, сердце человека все соткано из его отношений к другим людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Именно эти отношения рождают наиболее сильные переживания и поступки. Отношение к другому является центром духовно-нравственного становления личности и во многом определяет нравственную ценность человека.

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей.

Тема зарождения и становления межличностных отношений чрезвычайно актуальна, поскольку множество негативных и деструктивных явлений среди молодежи, наблюдаемых в последнее время (жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность и пр.), имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве. Это побуждает обратиться к рассмотрению развития отношений детей друг с другом на ранних этапах онтогенеза, с тем чтобы понять их возрастные закономерности и психологическую природу возникающих на этом пути деформаций[16].

1.3 Клинико - психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Для рассмотрения характеристики старших дошкольников с ЗПР остановимся на определении данного нарушения, его причинах, механизмах и видах.

Задержка психического развития (ЗПР) — это психолого-педагогическое определение для наиболее встречающейся патологии в психофизическом развитии детей старшего дошкольного возраста [4,17].

Задержка психического развития характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Таким образом, задержка психического развития проявляется как в эмоционально-волевой незрелости, так и в интеллектуальной недостаточности.

Возникновение задержек развития связано с действием как разнообразных неблагоприятных факторов социальной среды, так и с различными наследственными влияниями.

Основные группы причин, которые могут обуславливать задержку психического развития ребенка [7]:

- 1) Органические причины, задерживающие нормальное функционирование центральной нервной системы.
- 2) Дефицит общения детей со сверстниками и взрослыми.
- 3) Частично сформированная ведущая деятельность возраста.

К причинам органического характера относятся, прежде всего, различные нейроинфекции — энцефалиты, менингиты, менингоэнцефалиты, а также осложнения при различных инфекционных и вирусных заболеваниях, травмы головного мозга. Поражение нервной системы чаще возникает у недоношенных детей и в случаях внутриутробной гипоксии и асфиксии при родах.

Причины возникновения ЗПР многообразны, следовательно, и сама группа детей с задержкой психического развития крайне неоднородна.

У одних из них на первый план выступает замедленность становления эмоционального развития и произвольной регуляции поведения, нарушения же в интеллектуальной сфере выражены нерезко. При других формах задержки психического развития преобладает недоразвитие различных сторон познавательной деятельности.

Г. Е. Сухарева, исходя из этиопатогенетического принципа, выделила следующие формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержанным темпом развития:

- 1) Интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями социальной среды.
- 2) Интеллектуальные нарушения при длительных психосоматических расстройствах.
- 3) Нарушения при различных формах инфантилизма.
- 4) Вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с сенсорными нарушениями.

М. С. Певзнер в группе детей с ЗПР описывает разные варианты психофизического инфантилизма, интеллектуального нарушения при цереброастенических состояниях.

Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделили среди детей с ЗПР две наиболее многочисленные группы:

- 1) Дети с нарушенным темпом физического и умственного развития.
- 2) Дети с функциональными расстройствами психической деятельности.

К. С. Лебединская предложила медицинскую классификацию детей с ЗПР. Ею были выделены четыре основных варианта ЗПР [23]:

1. Конституционального происхождения.
2. Соматогенного происхождения.
3. Психогенного происхождения.

4. Церебрально-органического происхождения.

Представленные клинические типы наиболее стойких форм ЗПР в основном отличаются друг от друга именно особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: преобладанием интеллектуальных или эмоциональных нарушений [15]. В замедленном темпе формирования познавательной деятельности с инфантилизмом связана недостаточность интеллектуальной мотивации, а с эмоциональными расстройствами — подвижность психических процессов.

Чаще других из названных выше типов встречаются ЗПР церебрально-органического происхождения. Этот тип обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности. Изучение анамнеза детей с этим типом ЗПР в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще остаточного характера вследствие патологии беременности, недоношенности, асфиксии и травмы при родах, постнатальных нарушений первых трёх лет жизни детей.

Психологическая классификация детей с задержкой психологического развития выделяет три формы ЗПР в зависимости от их основания:

- 1) эмоциональная незрелость (психический инфантилизм);
- 2) низкий психический тонус (длительная астения);
- 3) нарушения познавательной деятельности, связанные со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов.

Две первые формы задержки психического развития — наиболее легкие и преодолимые, а третья форма граничит с легкой степенью умственной отсталости.

М. В. Коркина, Н. Д. Лакосина и А. Е. Личко предложили следующую классификацию задержки темпа психического развития:

- дизонтогенные формы, проявляющиеся в задержанном или искаженном психическом развитии;

- задержанное развитие, обусловленное органическим поражением головного мозга;
- интеллектуальная недостаточность, зависящая от дефицита информации;
- интеллектуальная недостаточность, связанная с нарушениями сенсорной системы.

Таким образом, несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты:

1) При ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно.

2) Для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов.

3) Наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления.

Таким образом, группа детей с ЗПР неоднородна по особенностям психологии детей.

Рассмотрим общую характеристику старших дошкольников возраста с ЗПР, при этом будем учитывать неоднородность этой группы детей.

Первое, что необходимо отметить в качестве общих проявлений, — поведение этих детей соответствует более младшему возрасту: в старшем дошкольном возрасте они ведут себя как дети 4—5 лет, т.е. разница в 2—3 года [12]. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками они более зависимы от взрослого, значительно менее активны, безынициативны, у них слабо выражены познавательные интересы, проявляющиеся в бесконечных вопросах нормально развивающихся дошкольников. Значительно отстают они и по сформированности регуляции и саморегуляции поведения, в результате чего не могут хотя бы относительно долго

сосредоточиться на каком-либо одном занятии, да и «главное занятие» этого возраста — игровая деятельность — у них тоже еще недостаточно сформирована. Отмечается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, которое проявляется в примитивности эмоций и их неустойчивости: дети легко переходят от смеха к слезам и наоборот.

Отставание детей в речевом развитии проявляется в ограниченности словаря, недостаточной сформированности грамматического строя, наличии у многих из них недостатков произношения и звукоразличения, а также в низкой речевой активности.

Рассмотрим особенности познавательной деятельности и эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Особенности познавательной сферы детей с ЗПР широко освещены в психолого-педагогической литературе (В. И. Лубовский, Т. П. Артемьева, С. Г. Шевченко, М. С. Певзнер и др.). Несмотря на большое количество классификаций, которые предлагали различные специалисты, работающие в этой области, все они выделяют общую структуру дефекта задержки психического развития, основанную на происхождении нарушения. При ЗПР у детей наблюдаются отклонения в интеллектуальной, эмоциональной и личностной сферах.

И.Ю.Кулагина, Т.Д. Пускаева утверждают, что при ЗПР основные нарушения интеллектуального уровня развития ребенка приходится на недостаточность познавательных процессов [21].

Также при ЗПР у детей выявляются нарушения всех сторон речевой деятельности: большинство детей страдают дефектами звукопроизношения; имеют ограниченный словарный запас; слабо владеют грамматическими обобщениями.

Нарушение речи при ЗПР носят системный характер, так как отмечаются трудности в понимании лексических связей, развитии лексико-грамматического строя речи, фонематического слуха и фонематического

восприятия, в формировании связной речи. Эти своеобразия речи приводят к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом. Проведенные исследования В.В. Воронковой и В.Г. Петровой показали, что при ЗПР недоразвитие речевой деятельности напрямую влияет на уровень интеллектуального развития. Можно выделить три плана когнитивных предпосылок развития речи [8]:

- уровень интеллектуального развития ребенка отражается на структуре семантического поля;
- уровень сформированности операций мыслительной деятельности сказывается на уровне языковой компетентности;
- речевая деятельность коррелирует с процессами познавательной деятельности.

Восприятие у детей с ЗПР поверхностное, они часто упускают существенные характеристики вещей и предметов, при этом специфика восприятия при ЗПР проявляется в его ограниченности, фрагментарности и константности. У детей с ЗПР замедлен процесс формирования межанализаторных связей: отмечаются недостатки слухо-зрительно-моторной координации. В связи с неполноценностью зрительного и слухового восприятия у детей с ЗПР недостаточно сформированы пространственно-временные представления. По мнению ряда зарубежных психологов, это отставание в развитии восприятия является одной из причин трудностей в обучении.

Согласно А.О. Дробинской, недостатки в развитии произвольной памяти проявляются в замедленном запоминании, быстрой забываемости, неточности воспроизведения, плохой переработке воспринимаемого материала [12]. В наибольшей степени страдает вербальная память. На передний план в структуре нарушения мнемической деятельности выступает недостаточное умение применять приемы запоминания, такие как смысловая группировка, классификация. Недостаточность произвольной памяти у детей с ЗПР в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной

деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функции самоконтроля [12]. Внимание характеризуется неустойчивостью, что приводит к неравномерной работоспособности, детям с ЗПР трудно собрать, сконцентрировать внимание. Отставание особенно заметно в мыслительной деятельности детей с ЗПР. Они испытывают трудности в формировании образных представлений, у них не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления. Т.В. Егорова, изучая особенности наглядно-образного мышления детей с ЗПР, обнаружила недостатки сформированной зрительно-аналитико-синтетической деятельности. Недостатки мышления у детей с ЗПР проявляются в низкой способности к обобщению материала, слабости регулирующей функции мышления, низкой сформированности основных мыслительных операций анализа и синтеза.

Дети с ЗПР в целом отличаются сниженной умственной работоспособностью [41]. Для их деятельности характерны низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования и программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий.

Этими же факторами объясняются характерные нарушения поведения у данной категории детей. Дети с ЗПР отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью. Они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость.

Таким образом, анализ психологических исследований показал, что структура ЗПР определяется недостаточной сформированностью мотивационной стороны психической деятельности, недостаточным формированием операций мыслительной деятельности, трудностями в формировании ведущей деятельности возраста, неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, а именно

логического запоминания, словесно-логического мышления, пространственно-временных представлений, активной функции внимания.

Следовательно, ЗПР может рассматриваться как полиморфный тип психического недоразвития, для которого характерно в сенсорной системе — недостаточность восприятия, его недифференцированность и фрагментарность, затрудненность пространственной ориентированности; в познавательной сфере — отставание всех видов памяти, неустойчивость внимания, ограниченность смысловой стороны речевой деятельности и трудности перехода от наглядных форм мышления к словесно-логическим.

Рассмотрим особенности эмоционального развития детей с ЗПР.

Эмоциональное состояние ребенка имеет особое значение в психическом развитии. Эмоции — особый класс психических процессов и состояний, который составляют переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлениям действительности [20, 15]. Существуют значимые связи между уровнем вербального интеллекта, неустойчивостью внимания, направленностью на учебную деятельность и эмоционально-волевой сферой детей с ЗПР. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы проявляет себя при переходе ребенка с ЗПР к систематическому обучению. В исследованиях М.С. Певзнер и Т.А. Власовой отмечается, что для детей с ЗПР характерна, прежде всего, неорганизованность, некритичность, неадекватность самооценки. Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию.

Типичные для старших дошкольников с ЗПР особенности в эмоциональном развитии [20]:

- 1) неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности. Психологической причиной этого является низкий уровень произвольной психической активности;

2) проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;

3) появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям.

Согласно Е. В. Соколовой, старшим дошкольникам с ЗПР присущи симптомы органического инфантилизма [39]: отсутствие ярких эмоций, низкий уровень аффективно-потребностной сферы, повышенная утомляемость, бедность психических процессов, гиперактивность. В зависимости от преобладания эмоционального фона можно выделить два вида органического инфантилизма: неустойчивый — отличается психомоторной расторможенностью, импульсивностью, неспособностью к саморегуляции деятельности и поведения, тормозной — отличается преобладанием пониженного фона настроения.

Старшие дошкольники с ЗПР отличаются несамостоятельностью, непосредственностью, не умеют целенаправленно выполнять задания, проконтролировать свою работу [9]. И как следствие для их деятельности характерна низкая продуктивность работы в условиях учебной деятельности, неустойчивость внимания при низкой работоспособности и низкая познавательная активность, но при переключении на игру, соответствующую эмоциональным потребностям, продуктивность повышается.

У детей с ЗПР незрелость эмоционально-волевой сферы является одним из факторов, тормозящим развитие познавательной деятельности из-за несформированности мотивационной сферы и низкого уровня контроля.

Согласно У.В. Ульенковой, старшие дошкольники с ЗПР испытывают трудности активной адаптации, что мешает их эмоциональному комфорту и равновесию нервных процессов [47]: торможения и возбуждения. Эмоциональный дискомфорт снижает активность познавательной деятельности, побуждает к стереотипным действиям. Изменения эмоционального состояния и вслед за этим познавательной деятельности доказывает единство эмоций и интеллекта.

Следовательно, можно выделить ряд существенных особенностей, характерных для эмоционального развития детей с ЗПР: незрелость эмоционально-волевой сферы, органический инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам.

Таким образом, несмотря на неоднородность группы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, можно выделить общие черты:

1) При ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно.

2) Для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов.

3) Наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления.

1.4 Особенности межличностных отношений у старших дошкольников с ЗПР

Дошкольное детство – период наиболее интенсивного формирования личности в целом, её познавательной, мотивационно-ценностной, эмоциональной и коммуникативной деятельности. Если потенциал ребёнка не получает должного развития в дошкольном возрасте, то впоследствии не удастся реализовать его в полной мере. Особенно это касается детей с ЗПР.

Развитие личности и сферы межличностных отношений у детей рассматриваемой категории отличается значительным своеобразием [47]:

- для них характерна низкая самооценка, неуверенность в себе, что часто связано с неблагополучием в сфере межличностных отношений, когда у детей создается отрицательное представление о самом себе, они мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности;

- недоразвитие эмоциональной сферы проявляется в худшем по сравнению с нормально развивающимися детьми понимании эмоций как чужих, так и собственных;

- отставание в развитии эмоциональной сферы влияет на развитие основных компонентов познания – ощущение, внимание, память, мышление.

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР обуславливает своеобразие формирования их поведения и личностных особенностей.

Так, у дошкольников с ЗПР страдает в целом вся сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети находятся на более низкой ступени развития, чем сверстники. Так, в исследовании О.А. Виноградовой показано, что старшие дошкольники с ЗПР не готовы к внеситуативно-личностному общению с взрослыми, и в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, они достигают лишь уровня ситуативно-делового общения [8].

В общем случае трудности в общении с окружающими людьми у детей с ЗПР связаны с несформированностью возрастных форм общения,

неразвитостью его структурных компонентов, замедлением темпов и качественным своеобразием эмоционально-личностного развития [47].

В исследованиях Д.В. Зайцева отмечается отставание в развитии коммуникативной деятельности детей с ЗПР от возрастной нормы. Автор указывает, что у детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общение с взрослыми носит практический характер, а личностное общение встречается значительно реже [14].

У большинства детей с ЗПР, как показано в исследованиях Б.И. Айзенберга, Л.В. Кузнецовой, обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым. Новый человек привлекает их внимание значительно в меньшей степени, чем новый предмет. В случае затруднений в деятельности такой ребёнок скорее склонен прекратить работу, чем обратиться к взрослому за помощью. Дети почти не стремятся получить от взрослого оценку своих качеств в развернутой форме, обычно их удовлетворяет оценка в виде недифференцированных определений, а также непосредственное эмоциональное одобрение. Отмечается также, что если общение с взрослым окрашено в эмоционально положительные тона, то они стремятся сделать его более продолжительным во времени, становятся более работоспособными, реже ссылаются на усталость [14].

Общение со сверстниками у детей с отклонениями в психофизическом развитии носит эпизодический характер. Не сформирована совместная игровая деятельность: дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, коллективная игра не складывается. Дети, не имеющие отклонений в развитии, обычно общаются с такими детьми редко, не принимают их в свои игры. В тех случаях, когда дети играют вместе, их действия часто носят несогласованный характер.

У детей с ЗПР не отмечается выраженных привязанностей к кому-либо, не выделяются друзья, межличностные отношения неустойчивы.

Взаимодействие носит ситуативный характер. Дети предпочитают общение с взрослыми или с детьми старше себя, но и здесь не проявляют большой активности.

Можно говорить о значительном отставании в формировании навыков общения в процессе беседы у дошкольников с ЗПР. Это отставание обусловлено как недоразвитием всех психических процессов, так и динамическими нарушениями всех видов речевой деятельности, выражающимися в неумении полно и чётко отвечать на вопросы, спрашивать, высказываться в присутствии окружающих, слушать других, продолжать разговор. В общении со сверстниками они часто не находят общего языка, т.к. язык слишком эмоционален. Компенсаторно-эмоциональные реакции могут идти как по интрапунитивному, так и по экстрапунитивному типу, возможен и смешанный тип [23].

Таким образом, особенности установления межличностных отношений детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР со сверстниками проявляются в неполноценности всех предпосылок, необходимых для формирования и развития процесса общения: познавательной и речевой активности, речемыслительной деятельности, несформированностью всех видов речевой деятельности и её компонентов.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ литературы по проблеме содержания коррекционной работы по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР позволил выявить, что межличностные отношения людей представляют собой реальность особого рода, которая несводима ни к совместной деятельности, ни к коммуникации, ни к взаимодействию.

Центральной для изучения межличностной проблематики является категория «отношение», рассмотренная В. Н. Мясищевым, С. Л. Рубинштейном, Л. И. Божович.

Задержка психического развития (ЗПР) — это психолого-педагогическое определение для наиболее встречающейся патологии в психофизическом развитии детей.

Несмотря на неоднородность группы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, у данной категории детей можно выделить общие черты:

- 1) При ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно.
- 2) Для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов.
- 3) Наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления.

Особенности установления межличностных отношений детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР со сверстниками проявляются в неполноценности всех предпосылок, необходимых для формирования и развития процесса общения: познавательной и речевой активности,

речемышлительной деятельности, несформированностью всех видов речевой деятельности и её компонентов.

ГЛАВА II. Экспериментальная работа по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

2.1 Методика изучения межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Для реализации цели экспериментальной работы были использованы: социометрический тест «Капитан корабля» - данный метод был впервые предложен американским психологом и психиатром Дж. Морено, рисуночный тест, наблюдение.

Социометрический тест, адаптированный для детей дошкольного возраста, «Капитан корабля» [38].

Методика позволяет 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.

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

- Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился в дальнее путешествие?
- Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?
- Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?
- Кто еще остался на берегу?

Можно также использовать методику вербальных выборов. В индивидуальной беседе можно задать ребенку следующие вопросы:

- С кем ты хотел бы дружить, а с кем дружить никогда не станешь?
- Кого ты позвал бы к себе на день рождения, а кого ни за что не позовешь?
- С кем ты хотел бы сидеть за одним столом, а с кем - нет?

Как правило, такие вопросы не вызывают у детей особых затруднений. Они уверенно называют два-три имени сверстников, с которыми они предпочли бы «жить в одном доме» или «плыть на одном корабле». Дети, получившие наибольшее число положительных выборов у сверстников, могут считаться популярными в данной группе.

Еще более уверенно дошкольники называют тех детей, от которых предпочли бы быть подальше.

Естественно, результаты этих детских выборов нельзя доводить до сведения других - сами дети не должны знать о степени своей популярности в группе. Однако дети, которые получают наибольшее число отрицательных выборов и которых избегают и отвергают сверстники, должны стать объектом пристального внимания и практической работы педагога.

Интересно, что воспитатели детских садов далеко не всегда могут правильно оценить степень популярности ребенка среди сверстников. Педагоги ориентируются в основном на дисциплинированность, успешность, воспитанность дошкольников, в то время как для самих детей эти качества вовсе не определяют привлекательности их товарищей. Бывают случаи, когда наиболее авторитетные и привлекательные с точки зрения воспитателей дошкольники не только не являются популярными, но получают максимальное число отрицательных выборов.

2) Наблюдение

Целью наблюдения было исследование межличностных отношений в группе.

Критериями наблюдения являлись:

1. общительность ребенка с детьми.
2. умеет ли организовывать детей в игру.
3. умеет ли без конфликта играть с другими детьми.
4. охотно ли делится игрушками
5. сочувствует ли другому ребенку, утешает ли.
6. часто ли обижает других.
7. как реагирует на обиду со стороны сверстника.

8. всегда ли бывает справедливым во взаимоотношениях со сверстниками.

Наблюдения проводятся в свободных видах деятельности: в играх.

3) Рисунок группы «Нарисуй детей твоей группы» (количество определялось самим испытуемым)

Значительное место в интерпретационных схемах отводится интерпретация особенностей нарисованных членов группы. Ее основой является работа К.Маховер. В определенной смысле человек идентифицируется с каждым человеком, которого рисует, поэтому значимые для него функции, конфликты, связанные с конкретными частями тела, проявляются при изображении не только себя, но и других людей. Особенности графических презентаций членов группы выражают чувство ребенка к ним, то, как ребенок их воспринимает.

Степанов утверждает, что предложенные К.Маховером категории интерпретации рисунка могут быть использованы в практике. Однако он подчеркивает, что таким образом возможно выявление неких общих тенденций, но не постановка точного психологического диапазона.

Интерпретация рисунка происходит по особенностям изображенных фигур (голова, шеи, плеч, туловища, рук, ушей, рта, глаз) (см. «Приложение»).

Видимые нарушения пропорций между правой и левой сторонами свидетельствует об отсутствии личного равновесия. Искажения имеющиеся на правой стороне изображенного человека отражают проблемы взаимоотношений социальных норм с теми людьми, которые их воплощают для ребенка. Искажения на левой стороне изображенного человека отражают проблемы отношений с наиболее близкими людьми, в сфере эмоциональных привязанностей.

Е. А. Панько предприняла попытку исследования микросреды детей дошкольного возраста посредством анализа их рисунков. Привлекая детские рисунки для изучения взаимоотношений ребенка с окружающими, она исходила из того, что в своем творчестве дошкольник отражает окружающую действительность.

2.2. Обследование уровня развития межличностных отношений детей исследуемой группы

Исследование проводилось в д/с № 462 г. Челябинска в группе для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Выборка: 10 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Характеристика выборки:

Леонид: всех учит, поправляет, может подражаться.

Соня: спокойная, общительная, играет со всеми детьми в группе, конфликтов не возникает.

Степан: добродушный, улыбчивый, играет со всеми детьми в группе.

Андрей: играет по интересам, если игра интересная, то он присоединится.

Егор: дружелюбный, всегда играет с мальчиками.

Савелий: недавно пришел в группу, может пошалить.

Никита: замкнутый, играет всегда один, контакты кратковременные.

Матвей: общается со всеми, сам начинает игру, втягивая других ребят.

Толя: очень застенчивый, добродушный.

Роберт: общительный, играет с мальчиками.

Исследование проводилось в течение четырёх дней.

День первый – знакомство с детьми и наблюдение за ними в свободной деятельности.

День второй – проведение методик: социометрический тест «Капитан корабля» и рисуночный тест. Методика «Капитан корабля» проводилась с каждым ребенком индивидуально в отдельной комнате. Рисуночный тест был проведен на групповом занятии.

День третий – выполнение коррекционной работы (проведение игр с детьми).

День четвёртый – проведение повторного (контрольного) среза с использованием методик «Капитан корабля», рисуночный тест.

Результаты констатирующего эксперимента

При анализе результатов методики «Капитан корабля» использовался метод социометрических коэффициентов и индексов. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента по методике «Капитан корабля»

Имена детей	Si +	Si -	Si
Леонид	0/10	2/10	2/10
Соня	3/10	2/10	5/10
Степан	1/10	1/10	2/10
Андрей	1/10	1/10	2/10
Егор	1/10	2/10	3/10
Савелий	1/10	2/10	3/10
Никита	0/10	1/10	1/10
Матвей	3/10	2/10	5/10
Толя	1/10	1/10	2/10
Роберт	1/10	1/10	2/10

*Si + сумма положительных выборов, Si – сумма отрицательных выборов, Si общая сумма выборов

По результатам констатирующего эксперимента по методике «Капитан корабля» мы видим, что в группе два лидера – Матвей и Соня (у данных испытуемых самая большая сумма выборов, по сравнению с другими испытуемыми). В группе имеются два отверженных – Леонид и Никита (нет положительных выборов). При проведении методики все испытуемые затруднялись с ответом, долго думали, некоторые отказывались ответить на вопросы или на один вопрос о положительном или отрицательном выборе.

Уже с первых дней наблюдения было видно, что дети избирательно относятся к своим сверстникам. Особенно это проявляется в игре. Дети часто тянутся к тем, кто умеет организовывать игру. В группе это были Соня и Матвей. В процессе наблюдения они никогда не играли одни.

Среди детей выделяется Никита, он часто играл один. Леонид на прогулке общался со всеми детьми, но играл с одним и тем же ребенком.

В результате наблюдения мы выявили избирательное отношение детей группы друг к другу. Так как наблюдения велись за каждым ребенком отдельно, то удалось выявить взаимоотношения каждого со сверстником. Леонид – всех учит, поправляет; Соня – спокойная, играет со всеми детьми в группе; Степан – добродушный, играет со всеми; Андрей – играет по интересам, если игра интересная, то присоединится; Егор – всегда играет с мальчиками; Савелий – может пошалить; Никита – обычно играет один; Матвей – обычно сам начинает игру, втягивая других ребят; Толя – застенчив; Роберт – общительный.

Анализ рисунка группы включал в себя последовательность рисования, пространственное расположение, состав, особенности фигур, использования цвета.

Андрей начал рисовать с Сони, затем нарисовал Матвея. Рисунок состоит только из 2-х нарисованных фигур. На предложение еще кого-нибудь нарисовать он отказался. «Это мои друзья» - сказал он. Так как начал он с Сони - значит он для Андрея более значим. Андрей рисовал старательно. Для изображения друзей использовал различные карандаши и мелкие детали. Тщательно рисовал лицо. Глаза - точки - что выражает потребность и зависимость. Использовал желтый, зеленый карандаши, это говорит о переживании радости по отношению к Соне и Матвею.

Егор начал рисовать с Матвея с центра листа, что говорит о значимой роли Матвея для него. Затем нарисовал Степана. Матвей нарисован более аккуратно, чем Степан. Глаза у всех большие, это говорит о тревожности, беспокойстве. Матвея, Степана нарисовал цветами обозначающими

положительные эмоции. Синий цвет говорит об интересе испытуемого к Степану, красный - о переживании чувства радости.

Матвей нарисовал Савелия. Матвей нарисовал Савелию голову не пропорциональную, больше, чем положено – это свидетельствует о приписывании Савелию ума. Пользовался в основном зеленым и красным цветами, что говорит о положительном отношении к нарисованному.

Леонид – отказался кого-либо рисовать, нарисовал своего брата.

Соня нарисовала Матвея.

Степан нарисовал Матвея.

Савелий нарисовал только Матвея. Рисунок схематический без мелких деталей. Матвей играет с корабликом, что говорит о положительном отношении к Матвею. Глаза точки - потребность в зависимости Савелия от Матвея.

Роберт нарисовал Толю. Толю нарисовал красным цветом - чувство радости. Больше никого рисовать не захотел.

Никита никого рисовать не захотел.

Толя нарисовал Соню. Рисунок в действии свидетельствует о положительном отношении к изображенному.

В рисунок испытуемые не включали более трех человек, а некоторые никого не изобразили.

Таким образом, обследование детей этой группы показал сниженный уровень сформированности межличностных отношений и позволил сделать вывод о том, что дети данной категории нуждаются в проведении специальной коррекционной работы.

2.3 Коррекционная работа по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Организация формирующего эксперимента включала в себя проведение ряда игр. Проводился формирующий эксперимент в д/с № 462 г. Челябинска в группе для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Для развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР нами был разработан и реализован перспективный план (см. табл.).

Таблица 2

Перспективный план развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Название игры	Задачи
Этап I	
Добрые волшебники	— Преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам; — разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других
Волшебные очки	— Преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам; — разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других
Комплименты	— Преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам; — разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других
Царевна Несмеяна	— Преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам; — разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других
Подарки	— Преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам; — разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других
Конкурс хвастунов	— Преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам; — разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других
Этап II	
Испорченный телефон	Научить детей правильно воспринимать сверстников - их движения, действия, слова
Зеркало	Научить детей правильно воспринимать сверстников - их движения, действия, слова

Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем	Научить детей правильно воспринимать сверстников - их движения, действия, слова
Эхо	Научить детей правильно воспринимать сверстников - их движения, действия, слова
Бабушка Маланья	Научить детей правильно воспринимать сверстников - их движения, действия, слова
Волны	Научить детей правильно воспринимать сверстников - их движения, действия, слова
Утка с утятами	Научить детей правильно воспринимать сверстников - их движения, действия, слова
Этап III	
Живые куклы	Дать непопулярному, обособленному ребенку возможность самому выразить поддержку другим, помочь им в игровых затруднительных обстоятельствах
Гномики	Дать непопулярному, обособленному ребенку возможность самому выразить поддержку другим, помочь им в игровых затруднительных обстоятельствах
На мостике	Дать непопулярному, обособленному ребенку возможность самому выразить поддержку другим, помочь им в игровых затруднительных обстоятельствах
Старенькая бабушка	Дать непопулярному, обособленному ребенку возможность самому выразить поддержку другим, помочь им в игровых затруднительных обстоятельствах
Этап IV	
Мозаика в парах	Организация совместной продуктивной деятельности детей, где им нужно согласовывать свои действия и договариваться с другими.
Рукавички	Организация совместной продуктивной деятельности детей, где им нужно согласовывать свои действия и договариваться с другими.
Рисуем домики	Организация совместной продуктивной деятельности детей, где им нужно согласовывать свои действия и договариваться с другими.

Эксперимент состоял из нескольких этапов. Остановимся на их описании.

I. Задачей первого этапа является преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам, разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других. Страх, что тебя недооценивают, отвергают, порождает либо стремление утвердиться любым способом через агрессивную демонстрацию своей силы, либо уход в себя и игнорирование окружающих.

Подчеркнутое внимание и доброжелательность сверстников могут снять этот страх. С этой целью следует проводить игры, в которых дети должны говорить друг другу приятные слова, давать ласковые имена, видеть и подчеркивать в другом только хорошее, стараться сделать что-нибудь приятное для товарищей.

Данный этап включал в себя следующие игры:

«Добрые волшебники»

Игра начинается с того, что дети садятся в круг, а взрослый рассказывает им сказку: «В одной стране жил злой волшебник-грубиян. Он мог заколдовать любого ребенка, назвав его нехорошим словом. И все, кого он называл грубыми словами, переставали смеяться и не могли быть добрыми. Расколдовать такого несчастного ребенка можно было только добрыми, ласковыми именами. Давайте посмотрим, есть ли у нас такие заколдованные дети». Как правило, многие дошкольники охотно берут на себя роли «заколдованных». Взрослый выбирает из них непопулярных, агрессивных детей и просит других помочь им: «А кто сможет стать добрым волшебником и расколдовать их, называя ласковым именем?»

Обычно дети с удовольствием вызываются быть добрыми волшебниками. По очереди они подходят к агрессивным детям и стараются назвать их ласковым именем.

«Волшебные очки»

Взрослый торжественно объявляет: «Я хочу показать вам волшебные очки. Тот, кто их наденет, видит только хорошее в других и даже то хорошее, что человек иногда прячет от всех. Вот я сейчас примерю эти очки... Ой, какие вы все красивые, веселые, умные!» Подходя к каждому ребенку, взрослый называет какое-либо его достоинство (кто-то хорошо рисует, кто-то умеет строить из кубиков, у кого-то красивое платье). «А теперь мне хочется, чтобы каждый из вас примерил эти очки и хорошенько рассмотрел своего соседа. Может, они помогут рассмотреть то, что вы раньше не замечали». Дети по очереди надевают волшебные очки и называют достоинства своих

товарищей. В случае, если кто-то затрудняется, можно помочь и подсказать. Повторения одних и тех же достоинств здесь не страшны, хотя желательно расширять круг хороших качеств.

«Комплименты»

Дети становятся в круг. Глядя в глаза соседу, надо сказать ему несколько добрых слов, за что-то похвалить, пообещать или пожелать что-то хорошее. Упражнение проводится по кругу.

«Царевна Несмеяна»

Взрослый рассказывает сказку про Царевну Несмеяну и предлагает поиграть в такую же игру. Кто-то из детей будет царевной, которая все время грустит и плачет, а остальные будут по очереди подходить к ней и стараться ее рассмешить. Царевна же изо всех сил старается не засмеяться. Выиграет тот, кто сумеет все-таки вызвать ее улыбку или смех.

В качестве Царевны Несмеяны выбирается отвергаемый, необщительный ребенок, а остальные всеми силами стараются ее развеселить.

«Подарки»

Перед игрой воспитатель готовит различные привлекательные для детей мелочи: маленькие игрушки, ленточки, значки, коробочки, косынки, мишуру, которые детям приятно было бы получить в подарок. Все это заранее раскладывается на специальном столе и закрывается тканью, чтобы дети раньше времени не обнаружили этого богатства.

В группе объявляется праздник, а на праздник всегда дарят подарки, «Давайте сделаем так: пусть каждый выберет из вещей то, что ему понравится, положит в коробку, а потом подарит, кому захочет. Посмотрите, какие красивые подарки приготовлены для вас!» - говорит педагог. Он открывает приготовленные украшения и дает детям полюбоваться ими. Потом дети усаживаются на стульчики, которые стоят спиной к столу с подарками.

Взрослый спрашивает одного из них, кому он хочет сделать подарок, дает ему коробку, с которой тот отправляется к столу. «Интересно, что выберет Петя (Саша, Оля и др.) и кому он подарит свой подарок?» - говорит воспитатель, обращаясь к остальным. И тут же объясняет важное правило игры: не подглядывать, что выбирает Петя, и не выпрашивать для себя подарки.

Потом ребенок с подарком в коробке подходит к тому, для кого этот подарок выбран. Торжественная передача происходит при активном участии взрослого, который показывает всем детям подарок, если нужно, помогает приладить украшение и подсказывает, что за подарок обязательно следует поблагодарить.

Так по очереди все дети дарят подарки друг другу.

«Конкурс хвастунов»

Дети садятся в круг в случайном порядке, а взрослый объявляет: «Сегодня мы проведем с вами конкурс хвастунов. Выигрывает тот, кто лучше похвастается, но хвастаться мы будем не собой, а своим соседом. Ведь это так приятно и почетно - иметь самого лучшего соседа! Посмотрите внимательно на того, кто сидит справа от вас. Подумайте, какой он, что в нем хорошего, что он умеет, какие хорошие поступки он совершил, чем он может понравиться. Не забывайте, что это конкурс. Выигрывает тот, кто лучше похвалится, кто найдет в своем соседе больше достоинств».

После такого вступления дети по кругу называют преимущества своего соседа и хвастаются его достоинствами. Здесь совершенно не важна объективность оценки - реальные эти достоинства или придуманные. Не важен также масштаб этих достоинств - это могут быть новые тапочки, или громкий голос, или аккуратная прическа. Главное, чтобы дети заметили все эти особенности сверстника и смогли не только похвалить его, но и похвалиться им перед другими. Победителя выбирают сами дети, но в случае необходимости воспитатель может высказать свое мнение. Чтобы победа стала более значимой и желанной, можно наградить победителя каким-

нибудь маленьким призом (картинка, бумажная медаль, значок). Такая организация игры вызывает даже у замкнутого или враждебно настроенного ребенка интерес к сверстнику и явное желание найти у него как можно больше достоинств.

II. Следующая линия эксперимента направлена на то, чтобы научить детей правильно воспринимать сверстников - их движения, действия, слова. Как ни странно, средние дошкольники часто не замечают этого. Если ребенок сосредоточен на себе, он обращает внимание на других детей только тогда, когда они мешают или угрожают ему или когда в их руках он видит привлекательные для себя игрушки. Задача педагога в этих случаях состоит в том, чтобы привлечь внимание такого ребенка к другим детям, научить прислушиваться и присматриваться к ним. Наилучшим способом тут является воспроизведение чужих слов или действий. Способность к такому уподоблению - важный шаг к становлению чувства общности и причастности. На формирование этой способности направлены многие детские игры.

В проведение данного этапа включим следующие игры:

«Испорченный телефон»

Игра для 5-6 человек. Дети садятся в одну линию. Ведущий шепотом спрашивает первого ребенка, как он провел выходные дни, а после этого громко говорит всем детям: «Как интересно рассказал мне Саша про свои выходные дни! Хотите узнать, что он делал и что он мне рассказал? Тогда Саша шепотом, на ушко расскажет об этом своему соседу, а сосед тоже шепотом, чтобы никто другой не услышал, расскажет то же самое своему соседу. И так по цепочке мы все узнаем о том, что делал Саша». Воспитатель советует детям, как лучше понять и передать, что говорит сверстник: нужно сесть поближе, смотреть ему в глаза и не отвлекаться на посторонние звуки (можно даже зажать другое ухо рукой). Когда все дети передадут свои сообщения соседям, последний громко объявит, что ему сказали и как он

понял, что Саша делал в выходные. Все дети сравнивают, насколько изменился смысл передаваемой информации.

Если первому ребенку трудно сформулировать четкое сообщение, «запустить цепочку» может взрослый. Начинать игру можно с любой фразы, лучше, если она будет необычная и смешная (например, «У собаки длинный нос, а у кошки длинный хвост» или «Когда птички зевают, они рот не открывают»).

Иногда дети специально, ради шутки, искажают содержание полученной информации, и тогда можно констатировать, что телефон совершенно испорченный и нуждается в починке. Нужно выбрать мастера, который найдет поломку и сможет ее устранить. Мастер понарошку чинит телефон, и после следующего круга все оценивают, стал ли телефон работать лучше.

«Зеркало»

Перед началом игры проводится разминка. Воспитатель становится перед детьми и просит как можно точнее повторять его движения. Он демонстрирует легкие физические упражнения, а дети их воспроизводят. После этого дети разбиваются на пары и каждая пара по очереди выступает перед остальными. Один совершает какое-либо действие (например, хлопает в ладоши, или поднимает руки, или делает наклон в сторону), а другой пытается как можно точнее воспроизвести его движение, как в зеркале. Каждая пара сама решает, кто будет показывать, а кто воспроизводить движения. Все остальные оценивают, насколько хорошо работает зеркало.

Показателями правильности зеркала является точность и одновременность движений.

Если зеркало искажает изображение или опаздывает, оно испорченное (или кривое). Паре детей предлагается потренироваться и починить испорченное зеркало. Показав 2-3 движения, пара детей садится на место, а следующая демонстрирует свою зеркальность.

«Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем»

Дети разбиваются на небольшие группы (по 4-5 человек), и каждая группа с помощью взрослого продумывает инсценировку какого-либо действия (умывание, или рисование, или собирание ягод). Дети должны сами выбрать сюжет и договориться, как они будут его показывать.

После такой подготовки каждая группа молча показывает свое действие. Каждый показ предваряется известной фразой: «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем». Зрители внимательно наблюдают за товарищами и отгадывают, что они делают и где находятся. После правильного угадывания актеры становятся зрителями, и на сцену выходит следующая группа.

Более сложным вариантом этой игры является индивидуальное воспроизведение аналогичных действий. Организация такой игры примерно та же, что в «Испорченном телефоне». Все участники закрывают глаза, кроме двух первых, один из которых показывает другому какое-либо действие (поливает цветы, или рубит дрова, или играет в мячик). Потом второй ребенок показывает то же действие третьему, третий - четвертому и т.д. Так по очереди дети передают друг другу одно и то же действие. Последний в ряду ребенок должен это действие угадать.

«Эхо»

Взрослый рассказывает детям про Эхо, которое живет в горах или в большом пустом помещении; увидеть его нельзя, а услышать можно: оно повторяет все даже самые странные звуки. После этого дети разбиваются на две группы, одна из которых изображает путников в горах, а другая - Эхо. Первая группа гуськом (по цепочке) путешествует по комнате и по очереди издает разные звуки (не слова, а звукосочетания), например: «Ау-у-у-у» или «Тр-р-р-р» и т.д. Между звуками должны быть большие паузы, которые лучше регулировать ведущему. Он же может следить за очередностью произносимых звуков, т.е. показывать, кому из детей и когда следует издавать свой звук. Дети второй группы прячутся в разных местах комнаты,

внимательно прислушиваются и стараются как можно точнее воспроизвести все, что слышали. Если Эхо работает несинхронно, т.е. воспроизводит звуки не одновременно, это не страшно. Важно, чтобы оно в точности воспроизводило их.

Эту же игру можно проводить парами, по тому же сценарию, что и «Зеркало», которое может одновременно отражать не только движения, но и звуки.

«Бабушка Маланья»

Это очень веселая хороводная игра, в которой один из детей (водящий) должен придумать какое-нибудь оригинальное движение, а все остальные - его повторить. В игре достигается не только согласованность движений, но и единство в создании образа и настроения.

Дети вместе со взрослым становятся в круг, в середине которого находится ребенок, изображающий «Бабушку Маланью» (на него можно надеть платочек или фартучек). Дети в кругу вместе с воспитателем начинают петь смешную песенку, сопровождая ее выразительными движениями.

Движения могут быть самые разнообразные: можно сделать рожки, попрыгать и поплясать, сделать руками длинный нос, погрозить пальцем или заплакать. Движения могут сопровождаться возгласами, передающими настроение. Движение должно повториться несколько раз, чтобы ребята могли войти в образ и получить удовольствие от игры.

«Волны»

Дети садятся в круг, а воспитатель предлагает им вспомнить лето, когда они купались в речке, в пруду. «Но лучше всего купаться в море, - говорит он, - потому что в море волны, и так приятно, когда они ласково гладят и омывают тебя. Волны такие веселые, добрые! И все очень похоже друг на друга. Давайте попробуем искупать друг друга в таких волнах! Встанем, улыбнемся и попробуем изобразить волны руками». Дети

изображают волны вслед за ведущим, который следит за тем, чтобы все волны были ласковые и веселые.

После такой тренировки воспитатель предлагает всем детям по очереди искупаться в море. Купающийся становится в центре, а волны по одной подбегают к нему и ласково поглаживают его. Когда все волны поглядят купальщика, он превращается в волну, а в море ныряет следующий.

В играх, приведенных выше, детей объединяют не только одинаковые движения, но и общее настроение, общий игровой образ. Такая общность чувств позволяет ощутить единство с другими, их близость и даже родственность. Все это разрушает отчуждение, делает ненужными защитные барьеры и создает общность детей. В следующей игре такая общность переживаний создается особенно ощутимо, потому что это чувство опасности.

«Утка с утятами»

В игре участвуют мама-утка (лучше сначала на эту роль выбрать популярного ребенка), маленькие утята (4-5 детей) и хищный коршун, который за ними охотится (эту роль выполняет взрослый). Сначала мама-утка с утятами греются на солнышке, купаются в пруду, ищут червячков на полянке. Вдруг налетает хищная птица и пытается выкрасть утят. Мама-утка должна укрыть, спрятать своих детей, защитить от опасности. Можно использовать покрывало или любую другую чистую ткань, чтобы дети могли спрятаться под ней. Спрятанного утенка коршун украсть не сможет. Когда все утята спрятаны, коршун еще некоторое время угрожающе кружится над ними, а потом улетает. Мама-утка выпускает своих детей из укрытия, и они вновь резвятся на полянке.

В этой игре важно создать яркую воображаемую ситуацию, чтобы дети смогли вжиться в свои роли и почувствовать угрожающую опасность. В последующих играх роль мамы-утки можно поручать непопулярному ребенку, чтобы он получил возможность заботиться о других.

III. Третий этап эксперимента заключается в том, чтобы дать непопулярному, обособленному ребенку возможность самому выразить поддержку другим, помочь им в игровых затруднительных обстоятельствах. Такая поддержка и помощь другим, даже если они стимулируются всего лишь правилами игры, позволяют ребенку получить удовлетворение от своего доброго поступка, от того, что он может принести радость сверстникам. Взаимная забота и участие в нуждах партнеров объединяют детей и создают чувство причастности друг другу. Эта забота не требует от ребенка особых жертв, поскольку заключается в несложных игровых действиях: спасти от салочки, помочь беспомощной кукле, старенькой бабушке или уступить дорогу на узком мостике. Но все эти действия дети совершают сами, без инструкций и призывов взрослого. В данный этап мы включили следующие игры:

«Живые куклы»

Дети разбиваются на пары несколько необычным способом: им предлагается заглянуть в глаза друг другу и найти себе партнера с тем же цветом глаз, как и у тебя самого. Если это вызовет затруднения, можно им помочь. После того как пары образованы, можно объяснить содержание игры: «Помните: когда вы были маленькие, многие из вас верили, что ваши куклы (зайчики, мишки) живые, что они умеют говорить, просить, бегать. Давайте представим, что один из вас превратился в маленького ребенка, а другой в его куклу - куклу-девочку или куклу-мальчика. Кукла будет что-то просить, а ее хозяин выполнять ее просьбы и заботиться о ней». Взрослый предлагает понарошку помыть кукле ручки, покормить ее, погулять с ней, но предупреждает, что хозяин должен выполнять все капризы куклы и не заставлять ее делать то, чего она не хочет. Когда дети примут игровую ситуацию и увлекутся, пускай продолжают играть сами. В следующий раз каждая пара может поменяться ролями.

«Гномики»

Для игры нужны колокольчики по числу участников (5-6). Один колокольчик должен быть испорчен (не звенеть).

Взрослый предлагает детям поиграть в гномиков. У каждого гномика есть волшебный колокольчик, и, когда он звенит, гномик приобретает волшебную силу - он может загадать любое желание, которое когда-нибудь исполнится. Дети получают колокольчики (одному из них достается испорченный). «Давайте послушаем, как звенят ваши колокольчики! Каждый из вас по очереди будет звенеть и загадывать свое желание, а мы будем слушать». Дети по кругу звенят своими колокольчиками, но вдруг оказывается, что один из них молчит. «Что же делать? У Коли не звенит его колокольчик! Это такое несчастье для гномика! Он теперь не сможет загадать желание... Может, мы его развеселим? Или подарим что-нибудь вместо колокольчика? Или попробуем выполнить его желание? (Дети предлагают свои решения.) А может, кто-нибудь уступит на время свой колокольчик, чтобы Коля мог позвенеть им и загадать свое желание?»

Обычно кто-нибудь из детей предлагает свой колокольчик, за что, естественно, получает благодарность товарища и одобрение взрослого. В этой игре важно привлечь внимание детей к обделенному сверстнику, вызвать их сочувствие и желание помочь.

«На мостике»

Перед началом игры создается воображаемая ситуация. Взрослый разделяет всех детей на две группы, разводит их в разные стороны и предлагает представить, что они находятся по разные стороны горного ущелья, но им нужно обязательно перейти на другую сторону. Через ущелье перекинут тонкий мостик (на полу чертится полоска 30-40 см шириной, символизирующая мостик). По мостику могут идти только два человека с разных сторон (иначе мостик перевернется). Задача заключается в том, чтобы пойти одновременно навстречу друг другу и перейти на противоположную сторону, не заступив за черту (иначе упадешь в пропасть). Участники

разбиваются на пары и осторожно проходят по мостику навстречу друг другу. Остальные следят за их движением и болеют. Тот, кто наступит за черту, выбывает из игры (падает в пропасть).

Успешное выполнение этой задачи возможно только в том случае, если кто-нибудь из пары уступит дорогу своему партнеру и пропустит его вперед.

«Старенькая бабушка»

Перед игрой несколько детей (8 или 10) делятся на пары, в которых один берет роль бабушки (дедушки), а другой - внука (внучки). Бабушки и дедушки очень старенькие, они ничего не видят и не слышат (можно завязать им глаза). Но их обязательно нужно привести к врачу, а для этого нужно перевести их через улицу с очень сильным движением. Внуки и внучки должны перевести их через дорогу так, чтобы их не сбила машина.

Улицу рисуют на полу мелом. Несколько детей играют роль машин и бегают туда-сюда. Поводырям нужно уберечь старичков от машин, провести через опасную дорогу, показать доктору (роль которого играет один из детей), купить лекарство и привести обратно по той же дороге домой.

IV. На последнем этапе коррекционной работы становится возможной организация совместной продуктивной деятельности детей, где им нужно согласовывать свои действия и договариваться с другими. Нередко формирование межличностных отношений предлагается начинать с совместной деятельности. Однако при враждебном, отчужденном отношении к другому, когда ребенок не видит сверстника, пытается продемонстрировать свои преимущества, не хочет учитывать его интересы, деятельность детей не может стать по-настоящему совместной и не может их объединить. Как показывает опыт, общая продуктивная деятельность возможна только при сложившихся межличностных отношениях. Дети с трудностями в общении, сосредоточенные на себе (как агрессивные, так и замкнутые), не готовы к объединению вокруг общего продукта. Однако приведенные выше игры способствуют налаживанию нормальных отношений со сверстниками и

готовят «трудных» детей к сотрудничеству, в котором все делают одно общее дело.

Совместную деятельность лучше сначала организовывать в парах, где непопулярный ребенок имеет возможность работать вместе с популярным. Каждая пара должна создавать свое произведение самостоятельно, по секрету от остальных. Такая организация способствует объединению, побуждает договариваться и согласовывать свои усилия. Причем деятельность должна быть не соревновательного, а продуктивного характера.

На данном этапе используем следующие игры:

«Мозаика в парах»

Каждая пара детей получает мозаику, детали которой делятся между ними поровну. Задача заключается в том; чтобы сложить общую картину. Для этого нужно задумать сюжет, распределить усилия, учитывать и продолжать действия партнера. По завершении работы каждое произведение показывается всем остальным, и те пытаются догадаться, что изобразили авторы.

«Рукавички»

Для занятия нужны вырезанные из бумаги рукавички с различным не закрашенным узором. Количество пар рукавичек должно соответствовать числу пар участников. Каждому ребенку дается одна вырезанная из бумаги рукавичка и предлагается найти свою пару, т.е. рукавичку с точно таким же узором. Когда пара одинаковых рукавичек встретится, дети должны как можно быстрее и (главное!) одинаково раскрасить рукавички. Каждой паре дается только три карандаша разного цвета.

«Рисуем домики»

Двое детей должны нарисовать на одном листе бумаги общий домик и рассказать, кто в нем живет.

Таким образом, мы провели эксперимент, состоящий из четырех этапов. На каждом этапе были реализованы задачи, цель которых была

повышение уровня межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в экспериментальной группе.

Первый этап эксперимента был направлен на преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам, разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других. Целью второго этапа было научение детей правильно воспринимать действия и слова своих сверстников. Третий этап подразумевал включение в игру самого непопулярного и отстраненного ребенка посредством предоставления ему возможности самому выразить поддержку другим, помочь им в игровых затруднительных обстоятельствах. И наконец, четвертый этап способствовал улучшению организации совместной продуктивной деятельности детей, где им нужно согласовывать свои действия для достижения определенного результата.

При раскрытии каждого этапа было дано краткое описание методик, при помощи которых проводился эксперимент.

2.4. Результаты исследования

Результаты контрольного эксперимента выявили:

При анализе результатов методики «Капитан корабля» использовался метод социометрических коэффициентов и индексов. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты контрольного эксперимента по методике «Капитан корабля»

Имена детей	Si +	Si -	Si
Леонид	5/10	1/10	6/10
Соня	8/10	1/10	9/10
Степан	5/10	1/10	6/10
Андрей	7/10	1/10	8/10
Егор	6/10	1/10	7/10
Савелий	7/10	1/10	8/10
Никита	6/10	1/10	7/10
Матвей	8/10	1/10	9/10
Толя	6/10	1/10	7/10
Роберт	5/10	1/10	6/10

*Si + сумма положительных выборов, Si - сумма отрицательных выборов, Si общая сумма выборов

По результатам контрольного эксперимента по методике «Капитан корабля» мы видим, что в группе по-прежнему два лидера – Матвей и Соня (у данных испытуемых самая большая сумма выборов, по сравнению с другими испытуемыми). Отверженных в группе нет. Количество отрицательных выборов уменьшилось. Количество положительных выборов возросло.

Отказа давать ответы на вопрос не было, если ребенок не мог выбрать того, кого он не хочет брать на корабль, то говорил «Я всех хочу видеть на своем корабле».

Наблюдение выявило, что испытуемые играют всей группой, сообща. Организаторами игры являются Матвей и Соня. В игре никого не избегали, то есть отверженных не было.

Анализ рисунка группы показал, что испытуемые в основном изобразили детей из своей группы.

Цвета рисунков были красные и синие, что свидетельствует о хорошем отношении к одним членам группы и интересе к другим воспитанникам группы.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента выявили наличие 2 лидеров в группе и 2 отверженных. Испытуемые во время исследования затруднялись с ответом. Дети избирательно относились к своим сверстникам. Особенно это проявлялось в самостоятельной игре испытуемых. В рисунок дети не включали более трех человек, некоторые испытуемые не изобразили никого из группы.

Результаты контрольного эксперимента позволили выявить, что в группе по-прежнему два лидера. Отверженных в группе нет. Количество отрицательных выборов уменьшилось. Количество положительных выборов возросло. Затруднений с ответами не наблюдалось. Испытуемые играли всей группой, сообща. Организаторами игры являлись Матвей и Соня. В игре никого не избегали, то есть отверженных не было. В рисунке дети в основном изобразили ребят из своей группы. Цвета рисунков были красные и синие, что свидетельствует о хорошем отношении к одним членам группы и интересе к другим воспитанникам группы.

Так, мы провели контрольный эксперимент, результаты которого позволили нам сделать выводы относительно количества лидеров и отверженных в группе, увидеть сплоченность группы, а также провести

сравнительный анализ количества положительных и отрицательных выборов детей.

Согласно результатам, мы можем утверждать, что количество лидеров в группе не изменилось. Отверженных нет, а количество положительных выборов возросло в сравнении с предыдущей пробой. Результаты контрольного эксперимента позволяют утверждать, что после проведения коррекционной работы, в экспериментальной группе произошли качественные изменения состояния межличностных отношений в положительную сторону.

Выводы по второй главе

Для обследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР мы отобрали следующие методики:

1. Социометрический тест, адаптированный для детей дошкольного возраста «Капитан корабля»;
2. Рисунок группы «Нарисуй детей твоей группы»;
3. Метод наблюдения.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам выявить наличие 2 лидеров в группе и 2 отверженных. Важно отметить, что испытуемые во время исследования затруднялись с ответом. Также дети избирательно относились к своим сверстникам. Особенно это проявлялось в самостоятельной игре испытуемых. В рисунок дети не включали более трех человек, некоторые испытуемые не изобразили никого из группы.

В целях нормализации межличностных отношений детей этой группы. Была проведена коррекционная работа, которая включала в себя ряд игр, направленных:

1. На преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам, разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других;
2. На развитие у детей способности правильно воспринимать сверстников - их движения, действия, слова;
3. На помощь непопулярному, обособленному ребенку в социализации путем предоставления ему возможности самому выразить поддержку другим, помочь им в игровых затруднительных обстоятельствах;
4. На улучшение организации совместной продуктивной деятельности детей.

Результаты контрольного эксперимента позволили нам провести сравнение и выявить, что в группе по-прежнему два лидера, а отверженных нет. Немаловажным фактом является то, что количество отрицательных

выборов уменьшилось. Соответственно, количество положительных выборов возросло. Затруднений с ответами не наблюдалось. В свободной игровой деятельности принимала участие вся групп. Детей, не включенных в игру, не было. В рисунке дети изображали ребят из своей группы, цвета рисунков были красные и синие, что свидетельствует о хорошем отношении к одним членам группы и интересе к другим воспитанникам группы.

Таким образом, учитывая полученные результаты, мы можем сказать о эффективности коррекционной работы по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Заключение

В ходе проведения теоретического анализа литературы по проблеме содержания коррекционной работы по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР было выявлено, что межличностные отношения людей представляют собой реальность особого рода, которая несводима ни к совместной деятельности, ни к коммуникации, ни к взаимодействию.

Мы изучили психолого – педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Несмотря на неоднородность группы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, можно выделить общие черты:

1) При ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно.

2) Для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов.

3) Наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления.

Особенности установления межличностных отношений детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР со сверстниками проявляются в неполноценности всех предпосылок, необходимых для формирования и развития процесса общения: познавательной и речевой активности, речемыслительной деятельности, несформированностью всех видов речевой деятельности и её компонентов.

Для проведения исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР нами были использованы следующие методики:

1) Социометрический тест, адаптированный для детей дошкольного возраста «Капитан корабля»;

2) Рисунок группы «Нарисуй детей твоей группы»;

3) Метод наблюдения.

Были получены результаты констатирующего эксперимента, которые позволили нам сделать вывод о состоянии межличностных отношений детей в группе. Был проведен мониторинг наличия лидеров и отверженных посредством социометрического теста, а также использованы рисуночные методики для установления типа отношений между детьми в группе. Также проводилось наблюдение за воспитанниками группы в свободной деятельности.

Была проведена коррекционная работа, которая включала в себя ряд игр, направленных:

1. На преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам, разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других;

2. На то, чтобы научить детей правильно воспринимать сверстников - их движения, действия, слова;

3. На то, чтобы дать непопулярному, обособленному ребенку возможность самому выразить поддержку другим, помочь им в игровых затруднительных обстоятельствах;

4. Для возможности организации совместной продуктивной деятельности детей.

После коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент. Результаты контрольного эксперимента позволили нам проследить динамику состояния межличностных отношений в экспериментальной группе. Так, мы смогли увидеть, что количество лидеров осталось прежним, а отверженные не появились. Положительными результатами можно считать уменьшение количества отрицательных выборов детей, а также использование детьми определенной цветовой гаммы при выполнении рисуночного теста, что

позволило нам сделать выводы о позитивном отношении воспитанников группы друг к другу и улучшении состояния межличностных отношений в группе после проведения коррекционной работы.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены. Материалы данного исследования могут быть использованы педагогами образовательных учреждений для работы с детьми дошкольного возраста с ЗПР и родителями, имеющими детей данной категории.

Список литературы

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст]: статья / В. В. Абраменкова // Журнал прикладной психологии. – 1999. - № 5. - С. 19-37.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]/: учебник Г.М. Андреева - М: Аспект Пресс, 1999 - 375 с.
3. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст]: учебное пособие / Л.Н. Блинова - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. - 136 с.
4. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития [Текст]: методическое руководство / Н.Ю. Борякова, М.А. Касицына — М.: В.Секачѳв, 2007. – 78 с.
5. Букатов, В.М. Педагогические таинства дидактических игр [Текст]: учебное пособие / В.М. Букатов - М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. - 96 с.
6. Бухановский, А. О. Общая психопатология [Текст]: пособие для врачей / А. О. Бухановский, Ю. А. Кутявин, М. Е. Литвак - 2-е изд., перераб. и доп. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 353 с.
7. Винник, М. О. Задержка психического развития у детей. Методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы [Текст]: учебно-методическое пособие / М. О. Винник – М.: Школа развития, 2007. – 160 с.
8. Виноградова, О.А. Развитие речевого общения дошкольников с задержкой психического развития [Текст]: статья / О. А. Виноградова // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 2. – С. 53-54.
9. Глухов, В.П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии [Текст]: учебно-методическое пособие для пед. и гуманитар. вузов. / В.П. Глухов - М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007. – 318 с.

10. Детская патопсихология [Текст]: хрестоматия / Под ред. Н. Белопольской.- М.: Когито-Центр, 2004. – 352 с.
11. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст]: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: АРКТИ, 2001. - 224 с.
12. Дробинская, А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь [Текст]: методическое пособие / А.О. Дробинская — М.: Школьная Пресса, 2005. — 96 с.
13. Дубина, Л.А. Развитие у детей коммуникативных способностей // Дошкольное воспитание. – 2013. - №10. с. 26-35.
14. Зайцев, Д.В. Развитие навыков общения у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в семье [Текст]: статья / Д. В. Зайцев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2006. – № 1. – С. 62-65.
15. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст]: учебное пособие / О. В. Заширинская - СПб.: Речь, 2007. – 176 с.
16. Истратова, О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет [Текст]: психологический практикум / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – с.317: ил.
17. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) [Текст]: учебное пособие / Я. Л. Коломинский - Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 324 с.
18. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива [Текст]: учебное пособие / Я. Л. Коломинский - Минск: Нар.асвета, 1984.-239 с.
19. Коломинский, Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе [Текст]: учебное пособие / Я. Л. Коломинский - Минск, 1989. – 236 с.

20. Кулагина, И.Ю. Познавательная деятельность и ее детерминанты при ЗПР [Текст]: статья / И.Ю.Кулагина, Т.Д. Пускаева // Дефектология. — 2006. — № 1. — С. 3—9.
21. Кулагина, И.Ю. Эмоциональные реакции детей с ЗПР в оценочной ситуации [Текст]: статья / И.Ю. Кулагина // Дефектология. — 2007. — № 3. — С. 15—18.
22. Лапшин, В.А. Основы дефектологии [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических институтов / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанова - М., Просвещение, 1991. – 112 с.
23. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития [Текст]: статья / К.С. Лебединская // Дефектология. - 2006. - № 3. - С.15-27
24. Леонтьев, А.А. Психология общения: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2012. – с. 368
25. Мастюкова, Е. М. Специальная педагогика: подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии: ранний и дошкольный возраст [Текст]: учебное пособие / Под ред. А. Г. Мословкиной. – М.: Классикс Стиль, 2003. – 207 с.
26. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания [Текст]: учебное пособие / А. В. Мудрик - М. : пед.общ-во России, 2007. – 320 с.
27. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учебник для студ. вузов / В. С. Мухина - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 456 с.
28. Немов, Р.С. Психология в 3-х т. Т. 3. [Текст]: учебное пособие / Р. С. Немов - М.: Владос, 2003. – 278 с.
29. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст]: методическое пособие / В. Б. Никишина – М.: Академия, 2004. – 126 с.

30. Обозов, Н.Н. Психология межличностных отношений [Текст]: учебное пособие / Н.Н. Обозов - К. : Изд-во "Лыбидь" при Киев. ун-те, 1990. – 192 с.
31. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология [Текст]: учебник / Л.Ф. Обухова - М.: Высшее образование, 2007. - 374 с.
32. Основы специальной психологии [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.
33. Петровский, А.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / А.В. Петровский– 2-е изд. - М.: Академия, 2007. – 234 с.
34. Психология межличностного познания [Текст]: учебное пособие / Под ред. Бодалева А.А. - М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
35. Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками [Текст]: сб. науч. трудов / Под ред. А.Г. Рузуской - М.: изд. АПН СССР, 1990. – 178 с.
36. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский - СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – 416 с.
37. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]: учебник / С. Л. Рубинштейн– СПб.: Питер, 2008. – 486 с.
38. Смирнова, О.Е., Холмогорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 158 с. (с.9-10)
39. Соколова, Е. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст]: учебное пособие / Е. В. Соколова – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 320 с.
40. Сорокин, В.М. Специальная психология [Текст]: учебное пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной. — СПб.: Речь, 2003. — 216 с.

41. Специальная психология [Текст]: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
42. Спиваковская, А. С. Нарушения игровой деятельности [Текст]: монография / А. С. Спиваковская – М.: Просвещение, 1980. – 123 с.
43. Столяренко, Л. Д. Основы психологии [Текст]: учебное пособие / Л. Д. Столяренко – Ростов на Дону: «Феникс», 2003. – 214 с.
44. Тесты для детей, сборник тестов и развивающих упражнений [Текст]: методическое руководство / Сост. М.Н. Ильина, Л.Г. Парамонова, Н.Я. Головнева. - СПб.: «Дельта», 2004. – 175 с.
45. Трофимова, Н.М. Основы специальной педагогики и психологии [Текст]: учебное пособие / Н.М. Трофимова, С.П. Дуванова, Н.Б. Трофимова, Т.Ф. Пушкина - СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
46. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития [Текст]: учебное пособие / У.В. Ульенкова— М.: Педагогика, 1990. — 184 с.
47. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст]: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 176 с.
48. Хохлова, Л.П. Формирование межличностного восприятия у детей и подростков [Текст]: монография / Л.П. Хохлова - Ташкент: изд-во "Фан", 1990. – 83 с.
49. Эльконин, Д. Психология игры [Текст]: монография / Д. Б. Эльконин – М.: Владос, 1999. - 360 с.
50. Ядов, В.А. Социальная психология личности [Текст]: учебное пособие / В. А. Ядов // Социология и современность. Т. 1. – М.: Омега-Л, 2003. – 158 с.

Интерпретация особенностей фигур в рисунках группы у детей старшего дошкольного возраста

Голова на рисунке расценивается как сфера интеллекта, воображения, а также волевого управления. Даже очень маленький ребенок считает голову чрезвычайно важной частью тела. Он чувствует, что умелость, ум, взрослые как-то связаны с головой. Поэтому наделение фигуры маленькой головой свидетельствует о переживании своей интеллектуальной неадекватности. Нечеткое изображение головы - показатель застенчивости, робости. Если голова изображена в последнюю очередь, возникает подозрение в существовании каких-то межличностных конфликтов.

Шея - орган символизирующий связь между сферой контроля (головой) и сферой влечений (телом). Шея появляется в детских рисунках не сразу. Сначала ребенок рисует голову, приклеенную к туловищу, потому что в их жизни еще не заняло прочного места та функция, которую на рисунке символизирует шея.

Плечи и их размеры - признак физической силы и потребности во власти. Чрезмерно крупные плечи отражает ощущение большой силы, маленькие - малоценности, ничтожности, причем не только в физическом плане.

Угловатые плечи - свидетельство чрезмерной тревожности.

Туловище - сосредоточение жизненных сил. Угловатое или квадратное - мужественность; слишком крупное - наличие неудовлетворительных потребностей; ненормально маленькое - симптом униженности. Лицо включает глаза, уши, рот и нос. Тщательно выделенное, проработанное лицо свидетельствует о сильной озабоченности своим внешним видом, отношением с друзьями. Подчеркнутый подбородок - потребность в доминировании. Слишком крупный подбородок свидетельствует о стремлении компенсировать ощущаемую слабость, нерешительность.

Уши - орган восприятия критики и вообще любого мнения другого человека о себе. Уши крупные или слишком подчеркнутые встречаются на рисунках у детей, склонных к слуховой галлюцинации, особо чувствительных к критике.

Маленькие уши или их отсутствие указывает на стремление ребенка не принимать никакой критики, заглушить ее.

Глаза, закрытые или спрятанные, свидетельствует о сильном стремлении избегать неприятных, визуальных воздействий. Большие расширенные глаза - о тревожности, беспокойстве, потребности в защите. Лицо с глазами «точечками» или «щелочками» несет в себе внутренний запрет на плач, выражает потребность в зависимости.

Рот - символ агрессивности. Особый знак агрессивности - четко нарисованные зубы. Рот наподобие клоунского - вынужденная приветливость, неадекватное чувство. Персонаж вообще без рта или со ртом «точечкой» («черточкой») не имеет возможности словесно влиять на других людей. Нос в психоаналитической традиции трактуется как сексуальный символ. Такая трактовка представляется наиболее спорной. Конечности - руки и ноги - появляются на рисунке ребенка достаточно рано в виде палочек или сосисок.

Момент, когда ребенок почувствует себя на что-то способным обнаружить в рисунке просто: у человека появляются кисть руки, иногда в виде «варежки», иногда с пальцами, причем пальцев не обязательно 5. Если пальцев больше, чем 5 то ребенок чувствует себя более оснащенным, сильным (если на левой руке - то в сфере семейных отношений, если на правой руке - то за пределами семьи: в саду, во дворе), если меньше - то более слабым чем окружающие.

Руки изображены длинными и мускулистыми - значит, ребенок ощущает потребность в физической силе, ловкости, храбрости. Слишком длинные руки свидетельствуют об амбициозных стремлениях, очень короткие - об ограниченности стремлений, изображенные близко к телу - о напряжении,

руки за спиной или в карманах - о чувстве вины, неуверенности в себе, неясно очерченные руки - о недостатке уверенности в себе, широкий размах рук - об интенсивном стремлении к действию. Ноги символизируют опору в реальности и свободу передвижения, а также свободу в себе, непропорционально длинные ноги - сильное стремление к независимости. Чем больше площадь опоры у ног - тем тверже ощущение надежности. Если рисунок начат с ног, это свидетельствует о боязливости.

Видимые нарушения пропорций между правой и левой сторонами свидетельствует об отсутствии личного равновесия. Искажения имеющиеся на правой стороне изображенного человека отражают проблемы взаимоотношений социальных норм с теми людьми, которые их воплощают для ребенка. Искажения на левой стороне изображенного человека отражают проблемы отношений с наиболее близкими людьми, в сфере эмоциональных привязанностей.