

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования  
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья

**Преодоление психологической депривации у детей дошкольного  
возраста с задержкой психического развития**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
д.филол.н., профессор А. В. Кубасов

---

дата                      подпись

Исполнитель:  
Пьянкова Рамзия Мустафовна  
  
обучающаяся БД – 41z группы  
заочного отделения

---

подпись

Научный руководитель:  
Сабуров Владимир Викторович  
к.п.н. доцент кафедры теории и  
методики обучения лиц с  
ограниченными возможностями  
здоровья

---

подпись

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ДЕТСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ .....	7
1.1 Депривация и ее виды.....	7
1.2 Депривация воспитанников детского дома.....	13
1.3 Особенности депривации воспитанников детского дома ЗПР.....	17
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	26
2.1 Цели и задачи констатирующего изучения.....	26
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	34
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ.....	47
3.1 Цели и задачи формирующего эксперимента.....	47
3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	63
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Термин «депривация», вошедший в психологический словарь в середине восьмидесятых годов, в буквальном смысле означает «лишение».

По своей сути депривационные феномены представляют собой многообразные измененные состояния сознания, а также различные варианты нарушений нормального хода возрастного психического развития вследствие блокировки значимых психофизиологических потребностей человека. В определении депривации говорится о процессе блокирования потребностей, к числу которых, прежде всего, относятся потребность в двигательной активности, в новых впечатлениях перцептивная потребность.

Особое значение в жизни человека также имеют потребности в общении, эмоциональной поддержке, самореализации, уважении, безопасности, творчестве, идентичности, интимности и пр. Невозможность реализовывать их длительное время, как правило, приводит к серьезным дисфункциям сознания. Проблема социальной депривации детей, находящихся в специализированном доме ребенка, впоследствии – проблема дезадаптивного поведения, является весьма актуальной, и эта актуальность имеет четко выраженную тенденцию к росту,

Большое число детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, имеет сенсорное недоразвитие, задержку в развитии и интеллектуальную недостаточность, что выражается в целом ряде специфических факторов, наиболее выраженных в особенностях эмоционально-личностной сферы.

В силу ряда специфических факторов (индивидуальных и межличностных) дети, воспитывающиеся в специализированных учреждениях, заслуживают специального изучения. Они составляют в целом группу риска по нарушенному поведению в доме ребенка. Так, если 20 лет назад среди детей и подростков школьного возраста дети с отставанием в интеллектуальном и эмоционально-волевом развитии составляли 0,3-0,5%, то

сейчас их 3-5%. При этом в силу личностных качеств и отсутствия должной социальной помощи эти дети и подростки дают около 15-20% всех правонарушений и преступлений среди молодежи.

Проблемы психологического характера детей-сирот определяются недостатком родительской ласки и любви, ранней депривацией неформального общения с взрослыми. Этот фактор, как известно, накладывает отпечаток на весь дальнейший период формирования личности. Недоразвитие вследствие такой депривации механизмов идентификации становится причиной эмоциональной холодности, агрессивности и в то же время повышенной уязвимости воспитанника дома ребенка.

На сегодняшний день тема психологической депривации недостаточно изучена в психолого-педагогической литературе. Распространенное ранее мнение о необратимости последствий депривации в раннем возрасте в настоящее время подвергается сомнению. Однако очевидно, что следствием социальной депривации практически всегда является более или менее выраженная задержка в развитии речи, освоении социальных и гигиенических навыков, развитии тонкой моторики, интеллекта, нарушении поведения. Для ликвидации последствий социальной депривации и дезадаптивного поведения, прежде всего, необходимы устранение и компенсация вызвавших ее условий.

Указанные изменения являются последствиями социальной и материнской депривации, вызваны трудностями адаптационного периода при переходе от проживания в семье к проживанию в доме ребенка, сложностью усвоения социальных норм, искаженными, нереальными представлениями о формах общения в связи с неблагоприятными условиями в семье, клиническими проявлениями задержки в развитии и сопутствующими соматическими заболеваниями.

В межличностном общении детей-сирот, находящихся в условиях социальной депривации, играют большую роль эмоциональные контакты со сверстниками и взрослыми, условия семейного воспитания. Для развития

межличностного общения детей-сирот наиболее эффективны модели многодетных семей с совместным проживанием в одной квартире детей-сирот и воспитателя вне детского дома, либо с совместным проживанием детей-сирот и воспитателей, кровных родственников, в условиях созданной для них квартиры в самом детском доме.

Объект исследования – состояние психологической депривации детей дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования – компенсация депривационных состояний у детей с ЗПР дошкольного возраста.

Цель исследования – коррекция последствий депривации у детей специализированного дома ребенка.

Задачи исследования:

1. Изучить психофизиологические особенности детей с задержкой психического развития воспитанников специализированного дома ребенка.
2. Изучить влияние социальной депривации на психическое состояние ребенка в условиях специализированного дома ребенка.
3. Выявить особенности поведения детей раннего возраста воспитанников специализированного дома ребенка.
4. Разработать программу психопрофилактической и коррекционной работы с детьми раннего возраста в условиях специализированного дома ребенка.

База исследования – Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних Сырсертского района г. Екатеринбурга.

Проблемы социальной депривации рассматривают ученые, изучающие различные аспекты отклоняющегося развития детей (М. Буянов, И.В. Дубровина, Г. Крайг, И. Лангмейер, З. Матейчек, В.С. Мухина, М. Раттер, Н.В. Репина, А.Г. Рузская).

Однако с нашей точки зрения, в сложившихся социальных условиях проблема социальной депривации приобретает более широкий характер и выходит на уровень сложной социально-психологической проблемы. В

нашем понимании социальная депривация представляет собой одно из проявлений деформации социального становления ребенка, связанной с качественным изменением ситуации развития, с формированием низкой личностной эффективности.

Новизна нашей работы состоит в ее направленности на углубление теоретических и методических представлений о целостности, индивидуально-личностной ориентированности коррекционных педагогических воздействий посредством психологических коррекционно-развивающих занятий на общее психическое и физическое развитие ребенка, имеющего проблемы в поведении.

Структурно работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

# ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ДЕТСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ

## 1.1 Депривация и ее виды

Термин «депривация» пришло к нам из латинского языка. Deprivation переводится как «потеря», «лишение». Так и происходит: человек теряет возможность удовлетворить свои психофизиологические потребности и испытывает при этом негативные эмоции. Это может быть обида, волнение, страх и многое другое. И, чтобы не путаться в определениях, решено было свести это состояние потерянности в единое целое. Так и возникло понятие депривации, которое охватывает все возможные эмоции. Сущность депривации заключается в нехватке контакта между желательными реакциями и подкрепляющими их стимулами [8, с. 11].

Депривация может погрузить личность в состояние тяжелой внутренней опустошенности, из которой сложно найти выход. Вкус к жизни пропадает, и человек начинает просто существовать. Он не получает удовольствия ни от еды, ни от любимых занятий, ни от общения с друзьями. Депривация повышает уровень тревожности, человек начинает бояться пробовать новые модели поведения, пытаясь сохранить стабильное состояние, в котором ему комфортно. Он попадает в ловушку собственного разума, выйти из которой порой может помочь только психолог. Даже самая сильная личность иногда «ломается» под воздействием той или иной ситуации [2, с. 115].

Многие путают депривацию с фрустрацией. Ведь что-то общее у этих состояний, определенно, есть. Но это все равно разные понятия. Под фрустрацией подразумевается фиаско в достижении удовлетворения определенной потребности. Т.е., человек понимает, откуда взялись негативные эмоции. А феномен депривации в том, что она может не

осознаваться, и иногда люди годами живут и не понимают, что их гложет. И это самое страшное, потому что психологу непонятно, что лечить.

В психологии часто рассматривается именно депривация у детей. Во-первых, потому что у них больше потребностей. Во-вторых, потому что взрослый человек, лишенный чего-либо, может как-то попытаться компенсировать этот недостаток. А ребенок не может. В-третьих, дети не просто тяжело переживают депривацию: это часто сказывается на их развитии.

Ребенок нуждается в тех же самых потребностях, что и взрослый. Самое простое – это общение. Оно играет ключевую роль в формировании осознанного поведения, помогает приобрести многие полезные навыки, развить эмоциональное восприятие, повысить интеллектуальный уровень. Причем, для ребенка очень важно общение со сверстниками. В этом плане часто страдают дети богатых родителей, которые вместо того, чтобы отвести малыша в сад, нанимают ему кучу гувернанток и воспитательниц на дому. Да, ребенок вырастет воспитанным, начитанным и вежливым, но социальная депривация не позволит ему найти свое место в обществе [9, с. 84].

Депривация прослеживается и в педагогике. Ее отличие в том, что эта потребность в детском возрасте не ощущается. Даже наоборот: ребенок порой не хочет учиться, ему это в тягость. Но если упустить эту возможность, то в будущем начнется тяжелейшая педагогическая депривация. И она будет выражаться в отсутствии не только знаний, а еще и многих других навыков: терпение, упорство, стремление и др.

Внешние способы проявления те же, что и у взрослых. И родители или воспитатели должны правильно распознавать эмоции ребенка, чтобы понять, каприз это или один из признаков депривации. Две наиболее распознаваемые реакции, это гнев и замкнутость. Причиной гнева может стать неудовлетворение физиологической или психологической потребности. Не купили конфету, не дали игрушку, не отвели на детскую площадку – казалось



бы, ерунда, а ребенок злится. Если такое состояние будет повторяться, это может превратиться в депривацию, и тогда гнев будет проявляться не только в крике и метании вещей, но и в более сложных состояниях. Некоторые малыши рвут на себе волосы, а у кого-то даже может начаться недержание мочи как следствие проявления агрессии.

Замкнутость. Состояние, обратное гневу. Ребенок компенсирует депривацию, пытаясь убедить себя, что ему не нужна эта игрушка или конфета. Малыш успокаивается и уходит в себя, находя занятия, не требующие выплеска эмоций. Он может молча собирать конструктор или даже просто бездумно водить пальцем по ковру [3, с. 122].

Любая неудовлетворенная психическая депривация в детском возрасте может оказать негативное влияние на будущее и перерасти в серьезные психологические травмы. Практика показывает, что большинство убийц, маньяков и педофилов имели проблемы либо с родителями, либо с социумом. И все это являлось последствиями эмоциональной депривации в детстве, потому что именно ее сложнее всего компенсировать во взрослом возрасте.

Психологические проблемы депривированных детей рассматривали многие ученые-психологи. Диагностика и анализ позволили понять, что именно гложет детей того или иного возраста. Многие работы изучаются современниками, которые выстраивают свои методики для помощи родителям и их детям. Любопытными являются депривационные описания Я.А.Коменского, Ж.Итара, А.Гезелла, Дж.Боулби.

Справляться с последствиями детских социальных деприваций помогают реабилитационные центры, где ребенок получает не только внимание и заботу, но и общение со сверстниками. Конечно, это покрывает проблему лишь частично, но важно положить начало. То же самое относится к организации бесплатных концертов или чаепитий для пенсионеров, которые тоже нуждаются в общении.

В психологии с депривацией борются и иными способами. Например, компенсацией и реализацией себя в другой деятельности. Так, инвалиды

часто начинают заниматься каким-то видом спорта и участвуют в паралимпийских соревнованиях. Некоторые люди, лишившиеся рук, открывают в себе талант рисования ногами. Но это касается сенсорной депривации. Тяжелые эмоциональные лишения компенсировать сложно.

Рассмотрим разные виды депривации в теории, а также приведем примеры для полного понимания. Классификация подразумевает деление по типу потребности, которая не была удовлетворена и вызвала депривацию.

Сенсорная (стимульная) От латинского *sensus* – чувство. Это состояние, в которое входят все стимулы, связанные с ощущениями.

Зрительные, слуховые и, конечно, тактильные. Банальная нехватка телесных контактов (рукопожатия, объятия, сексуальная близость) может спровоцировать тяжелейшее состояние. Оно может быть двойственным. Одни начинают компенсировать сенсорный дефицит, а другие агрессивуют и внушают себе, что «не очень то и хотелось».

Частным случаем этого типа является зрительная депривация. Она случается редко, но, что называется, «метко». Заложником зрительной депривации может стать человек, который резко и внезапно лишился зрения. Понятно, что он привыкает обходиться без него, но психологически это очень тяжело. Причем, чем старше человек, тем ему сложнее. Он начинает вспоминать лица своих близких, природу вокруг и понимать, что больше не может насладиться этими образами. Это может привести к затяжной депрессии или даже свести с ума. То же самое может спровоцировать двигательная депривация, когда человек из-за болезни или вследствие ДТП теряет способность к двигательной активности [16, с. 184].

Когнитивная (информационная). Кому-то когнитивная депривация покажется странной, но это одна из самых распространенных форм. Заключается такой тип депривации в лишении возможности получать достоверную информацию о чем-либо. Это заставляет человека додумывать, придумывать и фантазировать, рассматривая ситуацию через призму собственного видения, придавать ей несуществующие значения. Пример:

моряк, отправившийся в дальнее плавание. У него нет возможности связаться с родственниками, и он в какой-то момент начинает паниковать. А вдруг жена изменила? Или что-то случилось с родителями? При этом важно, как поведут себя окружающие: будут ли они его успокаивать или, наоборот, подначивать.

В телешоу «Последний герой», которое раньше выходило в эфир, люди тоже пребывали в когнитивной депривации. У редакторов программы была возможность сообщать им о том, что творится на большой земле, но они сознательно этого не делали. Потому что зрителю было интересно наблюдать за героями, длительно находящимися в нестандартной ситуации. А наблюдать было за чем: люди начинали переживать, у них повышалась тревожность, начиналась паника. И в таком состоянии еще нужно было бороться за главный приз.

Эмоциональная. Это нехватка возможностей получить те или иные эмоции либо перелом ситуации, в которой человек был эмоционально удовлетворен. Яркий пример: материнская депривация. Это когда ребенок лишен всех прелестей общения с матерью (речь идет не о биологической матери, а о женщине, способной дать малышу любовь и ласку, материнскую заботу). И проблема в том, что заменить это ничем нельзя. Т.е., если мальчик воспитывался в детском доме, он будет пребывать в состоянии материнской депривации до конца жизни. И даже если он в будущем будет окружен любовью жены, детей и внуков, это будет не то. Отголоски детской травмы будут присутствовать [10, с. 128].

Скрытая материнская депривация может случиться у ребенка, даже если он будет воспитываться в семье. Но если мама постоянно работает и не уделяет малышу время, то он тоже будет нуждаться в заботе и внимании. Также это случается в семьях, где после одного ребенка вдруг рождается двойня или тройня. Все время уходит на младших детей, поэтому старший погружается в вынужденную материнскую депривацию.

Еще один распространенный случай – это семейная депривация. Она включает лишение общения не только с матерью, но и с отцом. Т.е. отсутствие института семьи в детском возрасте. И опять же, повзрослев, человек создаст семью, но он будет в ней играть другую роль: уже не ребенка, а родителя.

Кстати, патеральная депривация (лишение возможности воспитываться с отцом) постепенно входит в норму из-за свободного отношения к половым контактам. У современного мужчины может быть несколько детей от разных женщин, и, разумеется, какие-то из них будут страдать от недостатка отцовского внимания.

Социальная Ограничение возможности играть социальную роль, находиться в обществе и быть признанным им.

Явная депривация носит очевидный характер: пребывание человека в условиях социальной изоляции, длительное одиночество, воспитание ребенка в детском доме и т. п. Это видимое отклонение от нормы (в культурном понимании).

Скрытая депривация (она же частичная, по Дж. Боулби; маскированная, по Г. Харлоу) не так очевидна. Она возникает при внешне благоприятных условиях, которые, однако, не дают возможности удовлетворения значимых для человека потребностей. Так, Дж. Боулби пишет, что частичную депривацию можно наблюдать там, где не произошло прямой разлуки матери с ребенком, однако их отношения по какой-либо причине неудовлетворительны для ребенка.

Скрытая депривация в данное время вызывает особое внимание исследователей. Ее источник может находиться в семье, школе, различных социальных институтах, обществе в целом.

Таким образом, депривация представляет собой сложное, многоаспектное явление, имеющее отношение к различным сферам человеческой жизни.

## 1.2 Депривация воспитанников детского дома

Известно, что дети с нарушениями в развитии зачастую воспитываются в детских домах или интернатах. Причин этому множество: трудное материальное положение семьи; дисгармоничные взаимоотношения в семье между супругами (конфликты в подходе воспитания между родителями); негативное отношение к ребенку (ребенок с дефектом открыто принимается с отвращением, и родитель полностью осознает свои враждебные чувства к нему) и др.

Рассмотрим основные негативные социально-психические воздействия, которым в той или иной степени подвержены все дети, воспитывающиеся в сиротских учреждениях. Речь идет о психической депривации, реактивных расстройствах привязанности и сепарационных симптомокомплексах.

Психическая депривация – психическое состояние, возникшее в результате определенных условий, в которых субъекту не представляется возможность для удовлетворения ряда его основных психосоциальных потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени. Депривационная ситуация у ребенка – особые условия жизнедеятельности ребенка, проявляющиеся с невозможности или затруднении удовлетворения его основных психосоциальных потребностей.

Наиболее часто психическая, депривация у детей возникает при следующих обстоятельствах [3, с. 185]:

— в условиях сенсорной недостаточности (сенсорная депривация у слепых, глухих, слепоглухих детей, а также у слабовидящих и слабослышающих воспитанников детских домов вследствие недостатка разнообразной сенсорной стимуляции т.п.);

— при ограничении двигательной активности (двигательная депривация у детей, страдающих нарушениями опорно-двигательного аппарата, долго болеющих);

— при длительной разлуке с матерью или ее недостаточной привязанности к ребенку (материнская депривация у детей-сирот, у детей матерей «отказниц» при недостаточном материнском внимании к ребенку в условиях семьи).

Единого "депривационного синдрома", по мнению многих исследователей, не существует, так как проявления психической депривации могут охватывать всю шкалу психических отклонений: от легких особенностей психического реагирования до очень грубых нарушений развития интеллекта и характера. Вместе с тем, отмечаются следующие симптомы и симптомокомплексы [6, с. 85]:

- задержка и искажение интеллектуального развития, обеднение познавательной сферы;
- эмоциональные расстройства в виде различных депривационных состояний, а также глубокие стойкие искажения формирования эмоций;
- волевые нарушения, от снижения активности до выраженной пассивности ребенка, слабости и истощаемости побудительных мотивов;
- коммуникативные нарушения, от легких аутистических тенденций до так называемого парааутизма как стойкого состояния;
- двигательные стереотипии и привычные действия в бодрствовании, которые рассматриваются в качестве аутостимулирующих действий, призванных заместить недостаточность стимулов любого рода;
- расстройства инстинктивной сферы и функциональные соматовегетативные проявления, среди которых наиболее частыми являются нарушения аппетита, сна. Соматические симптомы патогенетически тесно связаны с аффективными реакциями, разнообразны и могут затрагивать практически все органы и системы.

Глубина и тяжесть депривационных нарушений индивидуально различается в зависимости от срока наступления депривационного воздействия, его длительности и интенсивности, а также его качества.

Классифицировать все значимые источники депривации нелегко. Между отдельными категориями имеются многие переходы; часто один и тот же ребенок страдает несколькими видами депривации последовательно или даже одновременно (L. Yarrow, M. Rutter,).

В классической картине депривированного ребенка из детского дома, где наблюдается комплекс различных депривационных воздействий, отмечают большинство из приведенных выше характерных симптомов и симптомокомплексов, от задержек и искажения интеллектуального развития до расстройств инстинктивной сферы и соматовегетативных дисфункций (Й.Лангмейер, З.Матейчик).

Предполагается, что одним из факторов при возникновении психической депривации является прекращение уже создавшейся связи.

Разлука ребенка с матерью или с иным лицом, ее заменяющим, в первые 3-5 лет жизни приводит, как правило, к нарушению психики ребенка (И.Боулби). Так было введено понятие "сепарация" в качестве патогенного и исключительно важного обстоятельства.

Таким образом, сепарация (separer - разделять) - это ситуация, при которой происходит прекращение специфической связи между ребенком и его социальной средой. Причем, имеет значение время и понимание данной ситуации. Если ребенок школьного возраста временно разлучен с семьей, то это может укрепить его развитие к самостоятельности. Опасно, если жизненные обстоятельства лежат вне границ понимания ребенка – если ребенок данной ситуацией "застигнут врасплох", причем, по своему развитию он к ней не подготовлен [6, с. 188].

Психолого-педагогическая помощь - один из способов психолого-педагогического воздействия, направленный на гармонизацию развития личности ребенка, его социальной активности, адаптации, формирования адекватных межличностных отношений. Исследования отечественных психологов показали, что правильно подобранные методы психолого-педагогической помощи с учетом индивидуально-психологических

особенностей младших школьников с социальной депривацией оказывают положительное влияние на динамику их личностного развития [6].

Психолого-педагогической помощью младшим школьникам с социальной депривацией в условиях школы-интерната или детского дома будет эффективна при реализации следующих условий:

- комплексная диагностика личностного развития воспитанников школ-интернатов, позволяющая осуществить выбор оптимальных форм коррекционно-педагогической помощи детям данной категории;

- использование программы коррекционной ритмики, обеспечивающей психолого-педагогическую помощь в адаптации младших школьников к условиям школы-интерната;

- обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода с учетом психолого-педагогических особенностей детей с социальной депривацией;

- сочетание психокоррекционных методов с коллективными формами организации ритмических занятий [7, с. 96].

Большие возможности в осуществлении социально - адаптационных функций младших школьников, воспитывающихся в школе-интернате, содержатся в коррекционной ритмике. В исследованиях Н.А. Власовой, В.А. Гринер, Д.С. Озерецковского, Н.С. Самойленко, Ю.А. Флоренской и других ученых доказана целесообразность применения ритмики в качестве средства, способствующего созданию оптимальных условий для выполнения разнообразной деятельности: трудовой, лечебной, игровой.

Например, коррекционные возможности музыкальной ритмики по отношению к ребенку с проблемами в развитии проявляются в том, что она выступает источником позитивных переживаний ребенка, рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения, обеспечивает коррекцию отклонений в эмоционально-волевой и личностной сферах, создает условия для социальной адаптации.



Программа коррекционной ритмики направлена на восстановление эмоциональных связей с взрослыми и сверстниками в процессе общения средствами танцевально-ритмической деятельности; развитие пластичности в выражении невербальных средств общения; создание оптимальных взаимоотношений с другими людьми, формирование способности регулировать собственное поведение, соотносить свои действия с действиями других людей; развитие умения ориентироваться в ситуациях общения, актуализировать и обогащать свой социальный опыт, преодоление зависимости от взрослого и развитие на этой основе самостоятельности [8, с. 47].

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что отсутствие учета единства двух составляющих: аффективного и когнитивного в развитии ребенка, находящегося в условиях интернатного учреждения, приводит к деформации основных механизмов аффективной организации поведения, что, в свою очередь, влияет на развитие когнитивных функций.

Результатом является отсутствие сформированности механизмов адаптации: неумение устанавливать эмоциональный контакт с людьми; отсутствие разработанных аффективных стереотипов; неумение осваивать неизвестное, преодолевать препятствия, выстраивать гибкий диалог со средой. В итоге все это приводит к трудностям социальной адаптации ребенка-сироты. Но если эти трудности неизбежны для здоровых детей-сирот, то еще больше в данной ситуации страдают дети с изначально имеющимися нарушениями психического развития.

### **1.3 Особенности депривации воспитанников детского дома ЗПР**

Важной особенностью дошкольников с задержкой психического развития является то, что чем более ранний возраст мы рассматриваем, тем менее сформированы психические процессы, меньше дифференцирована

психическая деятельность, в результате чего обнаруживается много сходных проявлений отставания в развитии при таких близких по причинам возникновения недостатков, как задержка психического развития, легкая степень умственной отсталости, общее недоразвитие речи, а иногда и глубокая педагогическая запущенность (социально-культурная депривация).

При трех первых недостатках причиной часто являются слабо выраженные повреждения, дисфункции мозга. В отличие от умственной отсталости повреждения носят парциальный характер и значительно менее выражены.

При социально-культурной депривации, в наибольшей степени обнаруживающейся у детей-сирот, проведенных все свое детство в доме ребенка и дошкольном детском доме, отставание в развитии, даже при отсутствии органического повреждения мозга, возникает вследствие крайне недостаточной внешней стимуляции созревающего мозга. Отставание в развитии, обусловленное обстоятельствами такого рода, обычно определяется как педагогическая запущенность [7, с. 154].

Количественная и качественная выраженность этой неблагоприятности может быть разной, а, следовательно, отставание в развитии может быть как слабо выраженным, так и проявляющимся в форме задержки психического развития (т.е. довольно стойкого, хотя и временного отставания в формировании всех важнейших психических функций).

Слабая выраженность резидуальной органической или функциональной недостаточности (в сравнении с умственной отсталостью) является благоприятной почвой для коррекции, особенно при создании условий, максимально стимулирующих развитие. И чем раньше такие условия создаются, тем успешнее корригируются недостатки развития, преодолевается отставание.

Выделить задержки психического развития в дошкольном возрасте - задача достаточно сложная из-за сходных с наблюдаемыми при умственной

отсталости проявлениями отставания в развитии разных функций и неравномерности темпа психического развития разных функций.

Можно дать обобщенную характеристику задержки психического развития:

— поведение этих детей соответствует более младшему возрасту (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;

— ведущая деятельность (игровая) 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.

Ряд авторов отмечают у детей с задержкой психического развития трудности в выделении фигуры на фоне, затруднения при различении близких по форме фигур и при необходимости вычленить детали рассматриваемого объекта, недостатки восприятия глубины пространства, что затрудняет детям определение удаленности предметов, и в целом недостатки зрительно-пространственной ориентировки. Особые трудности обнаруживаются в восприятии расположения отдельных элементов в сложных изображениях. Наблюдаются затруднения в опознании зрительно воспринимаемых реальных объектов и изображений, связанные с этими недостатками. Позднее, когда начинается обучение чтению, недостатки

восприятия проявляются в смешении близких по очертаниям букв и их элементов.

Описанные недостатки восприятия связаны не с первичными сенсорными дефектами, а выступают на уровне сложных сенсорно-перцептивных функций, т.е. являются следствием несформированности аналитико-синтетической деятельности в зрительной системе, и особенно в тех случаях, когда в зрительном восприятии участвуют другие анализаторы, прежде всего двигательный. Именно поэтому наиболее значительное отставание наблюдается у дошкольников с задержкой психического развития в пространственном восприятии, которое основано на интеграции зрительных и двигательных ощущений.

Еще большее отставание прослеживается в формировании интеграции зрительно-слуховой, которая имеет важнейшее значение при обучении грамоте. Каких-либо трудностей в восприятии простых слуховых воздействий не наблюдается.

Имеются некоторые затруднения в дифференциации речевых звуков (что говорит о недостатках фонематического слуха), наиболее отчетливо выступающие в сложных условиях: при быстром произнесении слов, в многосложных и близких по произношению словах. Дети испытывают трудности при выделении звуков в слове. Эти затруднения, отражающие недостаточность аналитико-синтетической деятельности в звуковом анализаторе, обнаруживаются при обучении детей грамоте.

Значительно больше проявляется отставание в развитии осязательного восприятия. Наблюдаемые трудности связаны не только с недостаточностью межсенсорных связей, т.е. с комплексным характером осязательного восприятия, но и с недоразвитием тактильной и двигательной чувствительности в отдельности. Отставание в развитии двигательных ощущений проявляется в неточности и несоразмерности движений, оставляющих впечатление двигательной неловкости детей, а также в

трудностях воспроизведения, например, поз их руки, устанавливаемых взрослым.

В ходе возрастного развития недостаточность восприятия преодолевается, при этом тем быстрее, чем более осознанными они становятся. Быстрее преодолевается отставание в развитии зрительного восприятия и слухового. Медленнее развивается осязательное восприятие.

Исследования, посвященные изучению особенностей общения детей, воспитывающихся в детском доме, показали, что наиболее предпочтительной формой общения для этих детей являлось ситуативно-деловое. При этом следует отметить отсутствие у детей потребности в сотрудничестве, в совместных действиях со взрослым. Во внеситуативно-познавательной форме общения отмечалось отсутствие познавательной активности: дети не стремились задавать вопросы, высказывать оценочные суждения, в отличие от детей, воспитывающихся в семье [4, с. 117].

Общение, имеющее своей целью стимуляцию познавательной активности, у детей из детского дома превращалось, как правило, в пассивное восприятие информации, к которой они быстро утрачивали интерес. Наименее предпочтительной для дошкольников детского дома оказалась внеситуативно-личностная форма общения, непонятная для детей. Это общение заменялось выраженным стремлением к непосредственному контакту со взрослым, ожиданием внимания, ласки.

Характеризуя средства общения, авторы констатируют, что «...у дошкольников из детского дома они оказались не соответствующими мотивам и потребностям. Экспрессивно-мимические средства общения были достаточно бедны и однообразны. Хотя дети и стремились к физическому контакту со взрослым, доминирующим средством общения была речь. Однако речь их отличалась весьма бедным содержанием и лексико-грамматическим составом».

Недостаточность и неполноценность общения детей, вызываемые психической депривацией в условиях детского дома, обуславливают

несформированность в дошкольном возрасте потребностно-мотивационной основы общения. Диспропорция в развитии потребности, мотивов общения и его средств может объясняться дефицитом общения детей, растущих вне семьи. По мнению М.И. Лисиной, общение ребенка со взрослым в условиях детского закрытого учреждения характеризуется целым рядом особенностей. Дети, растущие вне семьи, общаются с большим количеством взрослых, сменяющих друг друга и отличающихся различными программами поведения. Общение с ними менее доверительное, менее эмоционально окрашенное. Отношение к ребенку окружающих людей зачастую формально, ограничено рамками воспитательного процесса. Поведение ребенка жестко регламентировано взрослым и общение осуществляется в основном в условиях бытовой сферы жизнедеятельности ребенка, что отражается на различных аспектах его общения с окружающими людьми. Дети из детского дома трудно вступают в контакт со взрослым, не проявляют достаточной инициативы в общении, характеризуются однообразием поведенческих реакций, бедностью арсенала средств общения, слабо различают оценки взрослого по отношению к своим действиям.

Таким образом, во взаимоотношениях ребенка, воспитывающегося в детском доме, имеющих социально опосредованный характер, «как бы автоматически блокируется эмоциональная вовлеченность в контакт, и деятельность ребенка становится малоосознанной, малопродуктивной». Она начинает определяться не внутренними, а внешними условиями, элементами ситуации, которые зачастую не соответствуют этой ситуации. Вследствие этого поведение детей обусловлено не внутренней логикой, а внешними факторами ситуации, в результате чего развивается повышенная внушаемость, подчиняемость. Недостаток общения со взрослыми приводит к обеднению отношений между сверстниками [10, с. 158].

Характер и интенсивность опыта общения со сверстниками во многом определяются уровнем развития общения со взрослыми, ибо именно взрослый способствует развитию его содержательных и эмоциональных

аспектов. Только взрослый может научить детей умению видеть субъективные черты характера другого ребенка, способствовать углублению детских контактов. Исследования показали, что дети, воспитывающиеся в детском доме, не испытывают высокой потребности в общении со сверстниками, проявляя к ним меньший интерес как к партнеру по общению, чем «домашние» дети. Их контакты не только менее выражены, но и характеризуются эмоциональной уплощенностью, однообразием, сводятся к простым обращениям и указаниям.

Пониженная потребность в общении со сверстниками свидетельствует о том, что у детей, воспитывающихся вне семьи, в дошкольном возрасте общение со взрослым является для них более субъективно значимым, в то время как у «семейных» детей в этом возрасте отмечается совершенно обратная картина. Бедность, однообразие содержания детских контактов отражаются на игровой деятельности дошкольников: их совместные игры характеризуются, как правило, процессуальным характером, практическим отсутствием ролевого взаимодействия в игре, ее планирования, примитивным сюжетом игры.

Познавательная активность детей из детского дома характеризуется вялостью, трудностью перехода от одного действия к другому. Эти дети медленнее включаются в предметную деятельность. Особенности познавательных процессов данной категории детей проявляются в том, что решение задач этими детьми возможно лишь наглядно-действенным способом, при наличии предметной опоры. В тех случаях, когда решение задачи не требует практических действий, а предполагает внутреннюю, целенаправленную активность дети, воспитывающиеся в вне семьи, не могут с ней справиться, не могут отвлечься от наглядной ситуации, оперировать образами и представлениями.

Исследование познавательной деятельности воспитанников детского дома, проведенные М.Л.Шипициной, А.Д.Виноградовой и А.А.Хилько и др., выявило неоднородную картину в состоянии мышления, памяти, внимания,

детей, лишенных родительского попечительства. Наибольшие трудности наблюдаются в обобщении, умении дифференцировать существенные и несущественные признаки как на невербальном, так и на вербальном уровне. Неумение анализировать материал, выделять и сопоставлять различные качества обуславливают случайный характер обобщений, которые строятся чаще всего по ситуативному признаку. Поверхностный анализ причинно-следственных связей и временных отношений между объектами и явлениями приводит к искаженному пониманию ситуации.

Эмоциональная невключенность в деятельность и в результате ориентация на ее внешние, конкретные признаки ограничивают развитие мыслительных операций, прежде всего таких важнейших их качеств, как обобщенность и произвольность.

Таким образом, отставание в развитии вербального интеллекта данной категории детей имеет социальную основу. Интересным является тот факт, что показатели вербального и невербального интеллекта, а также общие интеллектуальные показатели значимо положительно коррелируют с возрастом поступления ребенка в детский дом и значимо отрицательно коррелируют с длительностью пребывания ребенка в учреждении интернатного типа [15, с. 141].

В целом, среди детей, воспитывающихся вне семьи, практически нет таких, уровень общего психического развития которых соответствовал бы уровню высоких потенциальных и актуальных возможностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что особенностью детей с задержкой психического развития является неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций. Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуются недостаточным развитием восприятия, неспособностью концентрировать внимание на существенных (главных) признаках объектов. Логическое мышление у таких детей может быть более сохранным по сравнению с памятью. Отмечается отставание в речевом развитии. У детей отсутствует патологическая



инертность психических процессов. Такие дети способны не только принимать и использовать помощь, но и переносить усвоенные умственные навыки в другие сходные ситуации. С помощью взрослого дети с задержкой психического развития могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком к норме уровне, хотя и в замедленном темпе. Отмечается характерная для них импульсивность действий, недостаточная выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкая продуктивность деятельности.

Игровые действия детей бедны и невыразительны, что является следствием схематичности, недостаточности представлений детей о реальной действительности и действиях взрослых. Недостаточность представлений, естественно, ограничивает и задерживает развитие воображения, имеющего важное значение в формировании сюжетно-ролевой игры. Дети с задержкой психического развития отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью, они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны резкие колебания настроения.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Цели и задачи констатирующего изучения**

**Цель:** Выявить особенности межличностного общения дошкольников с задержкой психического развития.

Исходя из цели констатирующего изучения, нами были подобраны соответствующие методики.

В процессе обследования каждой группе детей было проведено 4 методики диагностики адаптации детей с задержкой психического развития:

Методика «Кто твой друг»;

Методика «По секрету»;

Методика «Подарок»;

Методика № 4 Наблюдение за культурой поведения детей.

Методика №1. «Кто твой друг» (Гайле С.Н. [8])

Детям предлагалось назвать имена детей, с которыми они дружат и почему. Обязательно нужно было указать количество друзей. Если ребенок не может назвать имена других детей, то просили его, их подвести.

Цель методики – выявление взаимосвязей ребенка с коллективом детей.

Критерии оценки:

1 друг

2 друга

3 и более друзей

Нет друзей.

Методика №2 «По секрету» (Гайле С.Н. [8])

Цель методики - измерение степени доверия к другим членам коллектива.

У ребенка необходимо было спросить, есть ли у него какой-то секрет и с кем бы он мог поделиться.

Критерии оценки:

Поделюсь со сверстником;

Поделюсь с воспитателем;

Поделюсь с родителями;

Мне некому сказать.

Методика №3 «Два домика» (Смирнова Е.О.[29], Холмогорова В.М. [29])

**Цель:** изучить характер отношений со сверстниками и их симпатии и антипатии к членам группы.

**Стимульный материал:** крупная картинка с изображением двух домиков - один из них — большой красивый, с использованием ярких натуральных цветов, а другой — маленький, невзрачный, черного цвета.

**Инструкция:** взрослый показывает ребенку обе картинки и говорит:

«Посмотри на эти домики. В красном домике много разных игрушек, книжек, а в черном — игрушек 14 нет. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, и ты можешь приглашать к себе всех, кого хочешь. Подумай, кого из ребят своей группы ты бы пригласил к себе, а кого поселил бы в черный домик».

После инструкции взрослый отмечает тех детей, которых ребенок берет к себе в красный дом, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. После окончания беседы можно спросить у детей, не хотят ли они кого-то поменять местами, не забыли ли они кого-нибудь.

**Обработка результатов:** на основании данных определили статусное положение каждого ребенка и распределили всех детей по условным статусным категориям (данные заносились в таблицу 2):

I «предпочитаемые» («лидеры») - дети, получившие 6-7 выборов;

II «принятые» - дети, получившие 3-5 выборов;

III «непринятые» - дети, получившие 1-2 выбора;

IV «изолированные» - дети, не получившие ни одного выбора.

**Возможные ошибки:** внимание следует обратить на тех детей, которые основную массу сверстников отправляют в черный дом, оставаясь в одиночестве, или окружая себя взрослыми. Такие дети закрытые, необщительные, либо конфликтные. Так же внимание следует обратить на тех детей, которые вообще не могут определиться в выборе симпатий и антипатий к своим сверстникам, это говорит о несформированности или неумении соотнести свою оценку с окружающими людьми, однако следует различать неспособность и боязнь обидеть кого-либо своим выбором.

Методика № 4 Наблюдение за культурой поведения детей. (Щетинина А. М. [31])

- обращается только к воспитателю (1 балл);
- обращается ко всем (3 балла);
- здоровается тихо:
- обращается только к воспитателю (1 балл);
- ни с кем конкретно (1 балл);
- не здоровается (0 баллов).

Лексикон приветствий:

Умение прощаться:

- прощается громко:
- обращается только к воспитателю (1 балл);
- обращается ко всем (3 балла);
- прощается тихо:
- обращается только к воспитателю (1 балл);
- ни с кем конкретно (1 балл);
- не прощается (0 баллов).

Лексикон прощаний:

– Особенности и характер обращений  
– часто обращается к воспитателю и детям с просьбами, предложениями, рассказами (3 балла);

– редко обращается к воспитателю и детям с просьбами, предложениями, рассказами (1 балл);

Говорит:

– четко, внятно, громко (3 балла);

– тихо, неуверенно, сбивчиво (1 балл);

– Тон обращений:

– плаксивый, капризный, вопросительно-неуверенный (1 балл);

– приказно-повелительный (2 балла);

– спокойный, добродушный, доверчивый (3 балла);

Выражение благодарности:

– благодарит всегда и всех, глядя в глаза и с готовностью(сам) (3 балла);

– благодарит лишь иногда, но сам (2 балла);

– благодарит только воспитателя (сам) (1 балл);

– благодарит только взрослых и после напоминания (1 балл);

– выражает благодарность пантомимой (2 балла);

– не благодарит (0 баллов);

Лексикон благодарностей:

Культура диалога:

– не перебивает разговор старших и детей (3 балла);

– перебивает разговор старших и детей (1 балл);

– разговаривает спокойно (3 балла);

– разговаривает эмоционально, возбужденно (1 балл);

– умеет слушать другого (3 балла);

– не умеет слушать другого, любит говорить только сам (1 балл);

- сам не умеет о чем-либо рассказывать другому и не умеет слушать другого (0 баллов);
- любит приказывать (1 балл);
- легко соглашается с говорящим, не проявляет инициативу (1 балл);
- с трудом соглашается с говорящим (1 балл);
- Если не может убедить собеседника в чем-либо, то:
  - кричит, ругается, дерется и пр. (0 баллов);
  - спокойно отходит в сторону (3 балла);
  - с обидой отходит в сторону (1 балл);
  - рассерженный, возмущенный (но молча) отходит в сторону (1 балл);

Умение оказывать помощь:

- предлагает помощь часто, доброжелательно и с готовностью (3 балла);
- помогает, но оскорбляет при этом другого (поведением, словами) (0 баллов);
- помогает, но по просьбе взрослого с желанием (2 балла);
- помогает, но по просьбе взрослого без желания (1 балл);
- не помогает (0 баллов);
- Умение принимать помощь:
  - с благодарностью принимает помощь от взрослых и детей (3 балла);
  - от помощи детей отказывается спокойно (уходит) (1 балл);
  - от помощи детей отказывается грубо (0 баллов).

результатов:

Максимальное число баллов - 30. Если ребенок получает 20-30 баллов, то это показатель высокого уровня культуры поведения ребенка; если 11-19

баллов среднего, а 0-10 баллов - указывает на низкий уровень овладения ребенком навыками культурного поведения.

Экспериментальное исследование проводилось на базе \_\_\_\_\_, в период с 9.11.2017 по 5.12.2017. В исследовании принимало участие 2 группы: экспериментальная группа, состоящая из 10 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, контрольная группа из 10 нормально развивающихся детей.

В первую (экспериментальную) вошли 10 детей с общим недоразвитием речи 3-го уровня, воспитанники старшей группы образовательного учреждения № 1212 (см. Приложение). Средний возраст участников эксперимента составил 6 лет 4 месяцев.

Дети обучались в логопедической группе первый год. По заключению окулиста и отоларинголога все дети были с сохранным зрением и слухом. Все дошкольники были квалифицированы психоневрологом как дети с нормальным интеллектуальным развитием. Однако наблюдения и анализ результатов беседы с педагогами группы позволил констатировать существенное количественное и качественное ограничение представлений об окружающей действительности.

Анамнестические сведения. Со слов родителей, мы выявили, что почти для всех детей, участвующих в эксперименте, была характерна задержка в раннем развитии (познавательном, моторном, речевом и эмоциональным). Ранее помощь в медицинском, психологическом и коррекционном плане не проводилась.

Условия воспитания и сведения о семье. Состав семей, в 80% опрошенных, полный. У 70% родителей высшее образование. Так как беседы проводились с матерями детей, они были обеспокоены нарушениями в развитии своего ребенка. Они были готовы к содействию в обучении и воспитании. Условия воспитания и обучения до поступления в учреждение соответствовали возрастным интересам детей, родители занимались всесторонним развитием детей.

Особенности личности и поведения. Преобладающее эмоциональное поведение детей на протяжении всего эксперимента было спокойным, в группе редко было замечено общение несущее агрессивный характер.

Общение детей между собой носило бытовой характер, которое проявлялось лишь в ситуациях острой необходимости. В присутствии знакомых взрослых дети могли общаться с окружающими, поясняющими речь детей. Происходящее общение нельзя назвать свободным. Даже те звуки, которые правильно произносятся детьми изолированно, в спонтанной речи не приобретали четкую форму. При общении дети старались обходить все трудные для них слова.

Физическое и моторное развитие.

Овладение детьми основными движениями проходило в рамках возрастных норм. Особенности общей моторики:

- общая моторная сфера детей характеризуется неловкими, скованными, недифференцированными движениями;
  - встречалась небольшое ограничение объема движений верхних и нижних конечностей;
  - нарушения мышечного тонуса;
  - непродуктивность движений;
  - недостаточность выполнения сложных движений;
  - ошибочная пространственная организация движений.
- Особенности мелкой моторики:
- нарушение точности движений;
  - снижение скорости выполнения и переключения с одной позы на другую;
  - замедленное включение в движение;
  - нарушенная координация;

Сенсорное и интеллектуальное развитие.



При проведении эксперимента было выявлено, что у детей экспериментальной группы:

- восприятие – замедленное, невозможность сформировать целостный образ предмета. Дети лучше воспринимали информацию зрительно, нежели на слух.

- внимание – кратковременное, дети отвлекались на любой внешний раздражитель.

- память – наглядно – образная, запоминание информации фрагментами, низкая мыслительная активность при воспроизведении информации.

- мышление – дети не могли сделать каких-либо выводов из сказанного.

Овладение основными видами детской деятельности.

Овладение игровой деятельностью у детей находилось на уровне развития младшего дошкольного возраста. У детей отмечались трудности в формировании **мотивационно-целевого компонента игры:**

- на этапе возникновения замысла, ограниченность плана – замысла.

- узкая вариативность при поиске путей его реализации.

- отсутствие потребности в совершенствовании своих действий.

- направленность на осуществление каких-либо действий, а не реализацию замысла игры.

**Операционально-техническая сторона игры** так же имела свои особенности:

Недостаточно использовались предметы-заместители, чаще всего

- При овладении ролью одна роль закреплялась за ребенком и использовалась им постоянно.

В игре детей, участвующих в эксперименте, был характерен предметно-действенный способ построения игры, игровое поведение

недостаточно эмоционально, часто игра не сопровождалась речью, мир отношений моделировался поверхностно. Игровые правила, в основном, распределялись на моделируемый детьми предметно-практический мир, но не на мир социально-практических отношений, так как логика реальных действий более доступна, чем логика социальных отношений.

Речевое развитие.

Дети заменяли несколько звуков одной фонетической группы одним звуком («сярф» - шарф). Но, несмотря на вышеперечисленные сложности, дети использовали в общении все части речи, правильно применяли несложные грамматические формы, с трудностями строили сложносочиненные и сложноподчиненные речевые конструкции.

Дети свободно называли те предметы, признаки, свойства и качества которые им знакомы. Они могли составить короткий рассказ о себе, своей семье, событиях в жизни.

Но, несмотря на явные улучшения, речевое недоразвитие у детей все еще выражено в нарушении лексики, грамматики, фонетики. У детей недостаточно был развит фонематический слух, в связи с этим возникали проблемы со звуковым анализом и синтезом.

Во вторую группу (сравнительную) вошли 10 нормально развивающихся дошкольников 6 лет, которые обучались в образовательном учреждении № 1212 (см. Приложение). Анализ речевого развития дошкольников обнаружил сформированность звукопроизношения, фонематического восприятия, словаря, грамматического компонента и связной речи. Интеллект, слух и зрение соответствовали норме.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Анализ результатов методики №1 «Кто твой друг», направленной на выявление взаимоотношений детей друг с другом, показал, что в

экспериментальной группе у большинства детей друзей нет, у 2-х человек по 1 другу. Еще у 2-х детей по 2 друга и 1 ребенок назвал больше 3-х друзей. Качество взаимоотношений носило характер ситуативности.

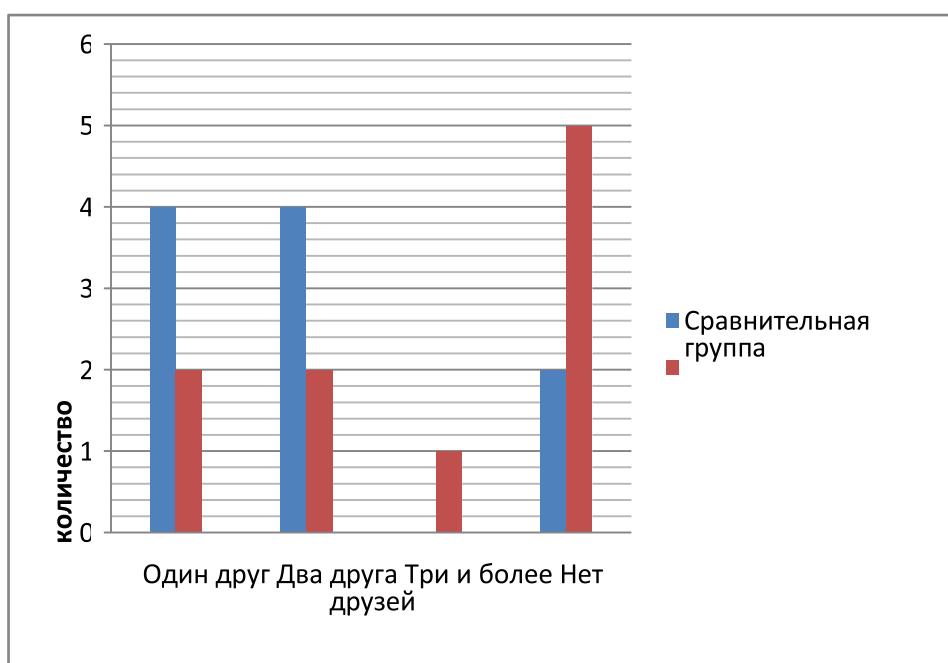
В сравнительной группе круг взаимоотношений детей был шире. Дети свободно общались между собой. Из 10 человек: 4 детей назвали по 1 другу, 4 ребенка назвали по 2 друга и 2 ребенка сказали, что у них нет друзей, но они бы очень хотели бы дружить со всеми (Табл. 1 «Анализ результатов взаимоотношений детей друг с другом»).

Таблица 1.

**Анализ результатов взаимоотношений детей друг с другом**

Ответы детей	Экспериментальная группа	Сравнительная группа
1 друг	2	4
2 друга	2	4
Боле 3 друзей	1	0
Нет друзей	5	2

Для более наглядной информации данные так же представлены в виде диаграммы (Рис. 1 «Результаты изучения взаимоотношений детей»).



**Рис. 1 Результаты изучения взаимоотношений детей**

Анализ результатов методики №2 «По секрету», направленной на измерение степени доверия к другим членам коллектива, показал, что в

экспериментальной группе уровень доверия к коллективу находится на низком уровне. Большинство детей на вопрос: «С кем бы они поделились своим секретом?» ответили, что «Поделились бы с родителями», в основном с мамами. 3 участника эксперимента ответили, что «Поделились бы с воспитателем» группы. 1 ребенок ответил, что «Поделился бы со сверстником». 1 ребенок ответил, что ему «некому» рассказать секрет.

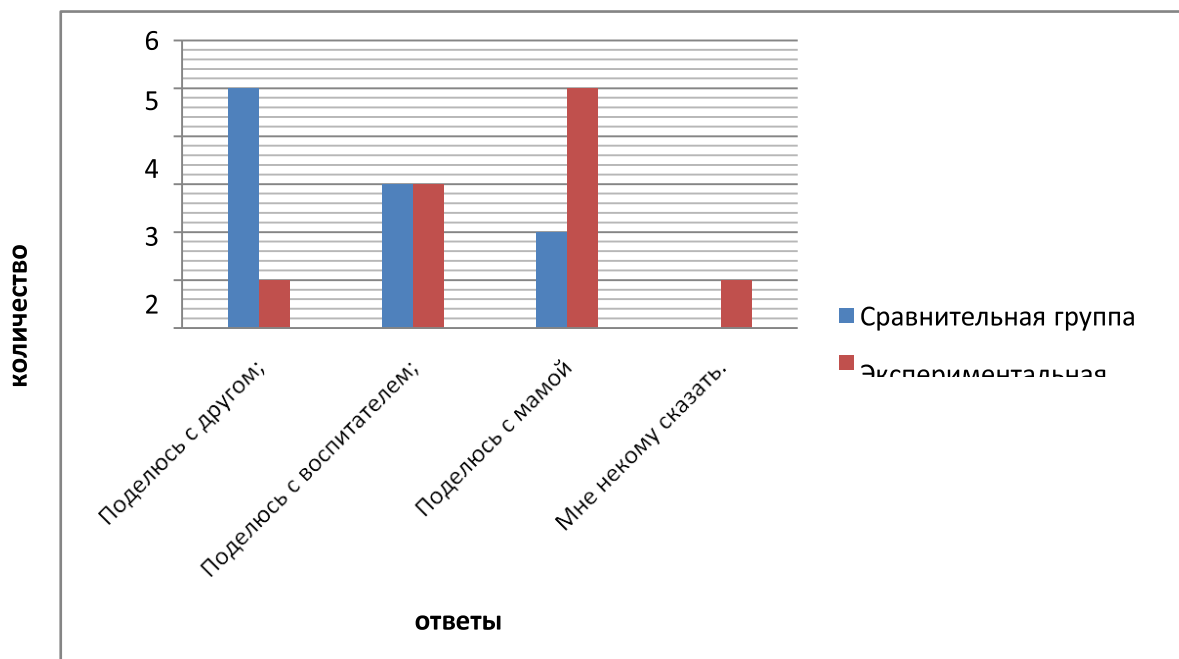
В сравнительной группе ответы детей распределились следующим образом: большинство детей ответили, что поделились бы своим секретом со сверстниками; 3 участника ответили, что поделились бы с воспитателем; 2 детей ответили, что поделились бы секретами с родителями, в основном с мамой. (Табл. 2 «Анализ измерения степени доверия детей между друг другом»).

*Таблица 2*

***Анализ измерения степени доверия детей между друг другом***

Ответы детей	Экспериментальная группа	Сравнительная группа
Поделюсь со сверстником	1	5
Поделюсь с воспитателем	3	3
Поделюсь с мамой	5	2
Мне некому рассказать	1	0

Полученные нами данные так же представлены в виде диаграмме (Рис. 2 «Результаты изучения степени доверия детей между друг другом»)



**Рис. 2. Результаты изучения степени доверия детей между друг другом**

Анализ результатов по методике №3 «Два домика». Симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках. Подсчитывание следующих данных:

- количество положительных выборов (выборов);
- количество отрицательных выборов (невыборов);
- количество взаимных положительных выборов (взаимовыборов);
- количество взаимных отрицательных выборов (взаимоневыборов).

Данные заносились в таблицу 3.

выборы обозначались «+», невыборы «-», взаимовыборы «+», взаимоневыборы «-» ■ дети, которые не смогли определиться с выбором.

Полученные данные симпатий и антипатий детей.

## Полученные данные симпатий и антипатий детей

№ Ф.И. ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Экспериментальная группа										
Настя.		+				+				
Егор П.	+				+	+		-	+	-
Максим										
Олеся	-							+	-	+
Егор К.		+	+				-		+	
Рита										
Ира				+		-				
Ваня		-	-	+		-				-
Ярослав.			+					+		
Роман										
Общее число выборов	1	2	2	2	1	2	0	2	2	1
Число взаимных выборов	1	2	0	1	1	0	0	1	0	0
Общее число невыборов	1	2	1	0	0	2	1	1	1	2

Число взаимных невыборов	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Сравнительная группа										
Артем					+		+			
Ксюша			+							
Маруся		+			+		+			
Юля							+	+	+	-
Даня.							+			
Сереза							+	-	+	
Дима			+			-				+
Леша				+			+		+	
Максим				+		+				
Саша					+					
Общее число выборов	0	1	2	2	3	1	6	1	3	1
Число взаимных выборов	0	1	2	2	0	1	1	1	2	0
Общее число невыборов	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1
Число взаимных невыборов	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

На основании данных определили статусное положение каждого ребенка и распределили всех детей по условным статусным категориям (Таблица 4 «Показатели распределения детей по условным статусным категориям и их соотношение в группах»):

I «предпочитаемые» («лидеры») - дети, получившие 6-7 выборов; II «принятые» - дети, получившие 3-5 выборов; «непринятые» - дети, получившие 1-2 выбора; «изолированные» - дети, не получившие ни одного выбора.

Таблица 4

**Показатели распределения детей по условным статусным категориям и их соотношение в группах**

Статусные категории	Экспериментальная группа	Соотношение детей (в %)	Сравнительная группа	Соотношение детей (в %)
Предпочитаемые	0	0	1	10
Принятые	6	60	3	30
Непринятые	4	40	5	50
Изолированные	0	0	1	10

В соответствии с количеством детей в каждой статусной категории высчитывалось соотношение детей в статусных категориях (в %) по формуле (Таблица 5):

$$СП = (n / N) 100\% ,$$

где СП - статусное положение, n - количество детей в статусной категории, N - общее количество детей, участвующих в эксперименте.

Определение данных уровня благополучия взаимоотношений (УБВ) в группе отмечено в Таблице 5 «Показатели уровня благополучия взаимоотношений (УБВ) в группе»: соотнесли число членов группы, находящихся в благоприятных статусных категориях (I-II), с числом членов группы, оказавшихся в неблагоприятных статусных категориях (III-IV). УБВ в норме при I + II = III + IV (или незначительном расхождении), низкий - при значительном количественном преобладании числа членов группы, оказавшихся в неблагоприятных статусных категориях.

В соответствии с количеством полученных положительных выборов (размещений в красном домике) определялся социометрический статус каждого ребенка в группе при помощи следующей формулы (Таблица 6

«Социометрический статус и показатели уровня развития коммуникативных навыков детей»):

$$C = (K / n) 100\% ,$$

где С - статус ребенка в группе, в системе взаимоотношений со сверстниками; К - количество положительных выборов, полученных ребенком среди сверстников; n - количество детей в тестируемой группе.

Основанием для выводов о статусе ребенка послужили количественные данные, т.е. показатель С.

Оценка результатов.

8-10 баллов - показатель С находится в пределах от 80% до 100%;

6-7 баллов - показатель С располагается в интервале от 60% до 79%; 4-5 баллов - показатель С находится в пределах от 40% до 59%;

2-3 балла - показатель С располагается в пределах от 20% до 39%; 0-1 балла - показатель С находится в интервале от 0% до 19%.

Выводы об уровне развития коммуникативных навыков. 8-10 баллов - высокий;

4-7 баллов - средний; 1-3 балла - низкий;

0 баллов - очень низкий.



**Социометрический статус и показатели уровня развития  
коммуникативных навыков детей**

№	Имя, фамилия ребенка	Социометрический статус (%)	Статус в баллах	Уровень развития коммуникативных навыков
<b>Экспериментальная группа</b>				
1	Настя.	10	1	Низкий
2	Егор П.	20	2	Средний
3	Максим	20	2	Средний
4	Олеся	20	2	Средний
5	Егор К.	10	1	Низкий
6	Рита	20	2	Средний
7	Ира	0	0	Очень низкий
8	Ваня	20	2	Средний
9	Ярослав.	20	2	Средний
10	Роман	10	1	Низкий
<b>Сравнительная группа</b>				
1	Артем	0	0	Очень низкий
2	Ксюша	10	1	Низкий
3	Маруся	20	2	Средний
4	Юля	20	2	Средний
5	Даня.	30	3	Средний
6	Сереза	10	1	Низкий
7	Дима	60	6	Высокий
8	Леша	10	1	Низкий
9	Максим	30	3	Средний
10	Саша	10	1	Низкий

По данным таблицы 3 «Полученные данные симпатий и антипатий детей» можно сделать следующие выводы, что у групп обеих категорий присутствуют как симпатии, так и антипатии.

Сравнительная группа (СГ): у детей с нормальным психофизическим развитием выделено больше симпатий и взаимовыборов, это свидетельствует о благоприятной обстановке в коллективе.

Экспериментальная группа (ЭГ): данные детей с задержкой психического развития рознятся, присутствуют как взаимовыборы, так и взаимоневыборы.

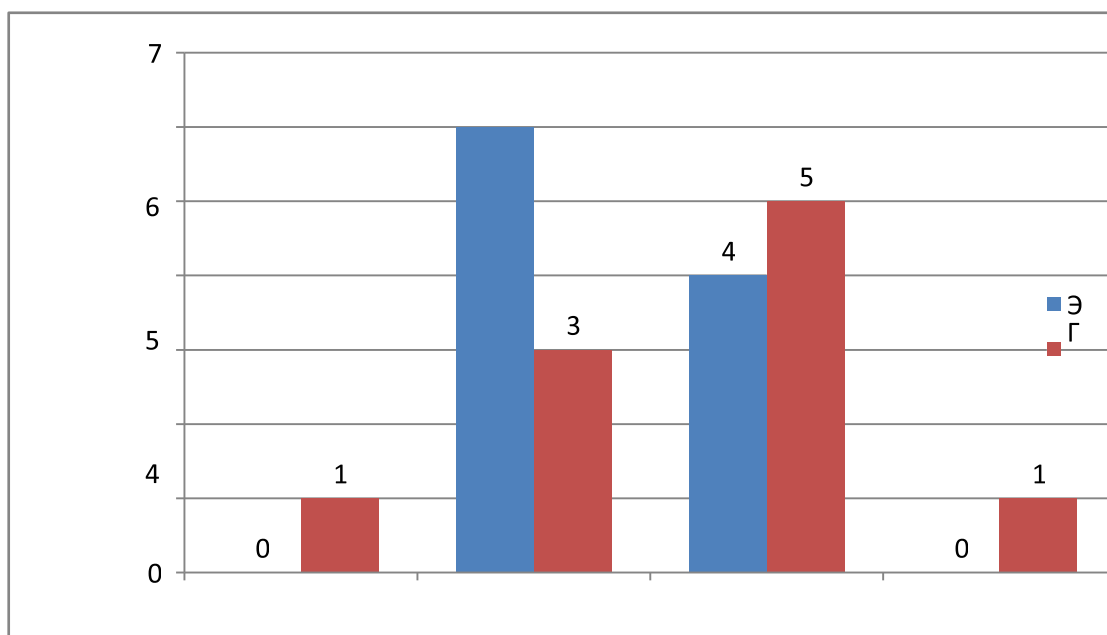
3 из 10 участников эксперимента (30%) не смогли определиться со своими симпатиями и антипатиями, причиной этого послужило, то, что дети

не выделяют предпочитаемых детей из своего окружения, или бояться своим выбором кого-нибудь обидеть.

Из данных таблицы 4 «Показатели распределения детей по условным статусным категориям и их соотношение в группах», таблицы 5.

«Показатели уровня благополучия взаимоотношений (УБВ) в группе» можно сделать вывод о том, что УБВ у обеих групп в норме. Отличием между группами является то, что у детей с нормальным психофизическим развитием присутствуют такие категории детей как, предпочитаемые и изолированные. Это позволяет сделать вывод о том, что дети с задержкой развития более сплоченные в коллективе, в отличие от детей с нормальным психофизическим развитием.

Проанализировав, данные Таблицы 4 «Показатели распределения детей по условным статусным категориям и их соотношение в группах» и Рис. 3 «Результаты распределения детей по условным статусным категориям и их соотношение в группах» мы получаем следующие результаты:



**Рис 3. Результаты распределения детей по условным статусным категориям и их соотношение в группах**

**Сравнительная группа (СГ):** 5 детей со средним или высоким уровнем развития коммуникативных навыков (50%) и 5 детей с низким или очень низки уровнем (50%).

**Экспериментальная группа (ЭГ):** 6 детей со средним или высоким уровнем развития коммуникативных навыков (60%) и 4 детей с низким или очень низким уровнем (40%).

Из этого делаем вывод о том, что у детей с задержкой психического развития выше мотивация и интерес к познанию окружающего мира. Их обучение направлено на повышение уровня компенсаторных функций организма, они вынуждены чаще применять навыки коммуникации, так как именно через нее познают окружающий мир. Поэтому показатели уровня коммуникативного навыка у них чуть выше, чем у детей с нормальным психофизическим развитием.

Таким, образом у обеих категорий детей благоприятная обстановка в коллективе. Отличием в группах является уровень развития коммуникативного навыка: в сравнительной группе 50/50 (средний/низкий), в экспериментальной 60/40 (средний/низкий).

Дошкольники с задержкой психического развития имеют в коллективе однородные группки, где дети схожи по интересам. Но им бывает сложно определиться в своих симпатиях и антипатиях к сверстникам. В отличие от них, дошкольники с нормальным психофизическим развитием четко выделяют сверстников, которые им симпатизируют или наоборот, поэтому в группе присутствуют категории «предпочитаемых» и «изолированных» детей.

Анализ методики №4 «Наблюдение за культурой поведения детей» показал, что в экспериментальной группе средний балл составил 8.9 баллов – указывает на низкий уровень овладения детьми навыков культурного поведения (Табл.7 «Уровень овладения культурой поведения»).

**Уровень овладения культурой поведения**

Дети	Баллы
Настя.	9
Егор П.	10
Максим	7
Олеся	11
Егор К.	9
Рита	10
Ира	11
Ваня	8
Ярослав.	7
Роман	7

А в сравнительной группе, данная методика показала, что уровень овладения культурой поведения находится на нижней границе высокого уровня культурного поведения, средний балл группы составил 20 баллов.

**Уровень овладения культурой поведения**

Дети	Баллы
Артем	20
Ксюша	20
Маруся	20
Юля	19
Даня.	19
Сережа	20
Дима	20
Леша	20
Максим	20
Саша	20

В результате анализа педагогической, психологической литературы была разработана методика комплексной диагностики коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и детей с нормальным психофизическим развитием.

Данные исследования различных коммуникативных способностей позволяют утверждать, что у старших дошкольников с задержкой психического развития существуют трудности в данной сфере, а именно:

Резкое различие между статусными категориями детей. Дошкольники с задержкой психического развития не выделяют лидера из общей группы сверстника, который влияет на предпочтения других детей.

Дети с задержкой психического развития испытывают трудности в определении симпатий и антипатий к сверстникам.

50% детей с задержкой психического развития чувствуют себя в коллективе незащищенными, неуверенными в любви к себе. Такое переживание может быть источником очень многих межличностных и внутриличностных конфликтов. Это подтверждается другими данными проведенного эксперимента, так 20% дошкольников с задержкой психического развития проявляют агрессивность к окружающим и отказ в помощи сверстникам.

У детей старшего дошкольного возраста проявляются сложности в проявлении и использовании средств общения:

- у 20% нарушен интерес к сверстнику

- у 40% нарушена инициативность (стремление ребенка привлечь внимание сверстника к своим действиям, взгляды в глаза, адресованные улыбки, демонстрация своих возможностей, вовлечение в совместные действия)

- у 20% нарушены просоциальные действия

- у 30% детей нарушены проявления экспрессивно-мимических средств

- 40% детей с задержкой психического развития испытывают сложности в применении активной речи

- 20% дошкольников с задержкой психического развития сложно определяют эмоциональные состояния других детей

Экспериментальное исследование позволило выявить особенности развития коммуникативных способностей, а так же межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости включения в коррекционно-педагогическую работу специального содержания и методов работы по развитию коммуникативных способностей на всех этапах воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития. Важность разработки специальной методики обусловлена тем, что развитие межличностного общения играет очень большую роль в познании ребенком окружающего мира и в овладении речью и дальнейшей его социализации.

# ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

## 3.1 Цели и задачи формирующего эксперимента

В данной главе нами были использованы занятия по развитию коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития средствами сюжетно – ролевой игры на основе методического пособия Кротковой А. В. [16]. Необходимо обучить детей взаимодействовать друг с другом во время деятельности, а именно в игре.

**Цель формирующего эксперимента:** совершенствование межличностных взаимоотношений между детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задачи формирующего эксперимента:

Формирование у детей с ЗПР навыка воссоздания социальных взаимоотношений между людьми в процессе обыгрывания разных бытовых ситуаций в сюжетно – ролевых играх.

Формирование и обогащение социальных представлений

Развитие и совершенствование средств межличностного взаимодействия.

В ходе решения данных задач обеспечивается реализация успешного социально – психологической адаптации ребенка в группе.

Методика формирующего эксперимента.

Имея необходимые эмоционально – личностные предпосылки, оперируя знаниями из области социального взаимодействия, ребенок может эффективно реализовать потребность в общении со взрослыми и сверстниками.

В формирующем эксперименте участвовала экспериментальная группа детей в возрасте 6 лет с задержкой психического развития на первом году обучения, обучающиеся в старшей группе. Содержание работы по социальному развитию дифференцируется в зависимости от возраста детей. В соответствии с этим, в содержание нашей работы входило:

Расширение представлений о себе.

Развитие внимания к эмоциональным переживаниям другого человека (сверстника)

Совершенствование и обогащение средств межличностного взаимодействия (речевых, неречевых) в ситуациях оказания помощи обоснования своей позиции и оценочных суждений

Формирование умения вычленять, осознавать и воссоздавать различные типы социальных взаимоотношений в разных видах деятельности

Формирование навыка переноса из игровой деятельности моделей социальных взаимоотношений и взаимодействий

При организации формирующего эксперимента использовались малогрупповая форма (4-5 человек). В ходе реализации задач развития межличностных взаимоотношений между детьми нами была использована сюжетно-ролевые игры. Известно, игра – ведущая деятельность ребенка до 7 лет, в которой наиболее интенсивно развивается мышление, эмоции, общение, воображение и сознание ребенка. Игра – деятельность спонтанная, свободная, насыщенная положительными эмоциями, внутри которой каждый играющий чувствует себя «всемогущим волшебником».

Содержание сюжетно-ролевых игр передает взаимоотношения, которые оказываются наиболее приближены к реальной жизни. В условиях игры, дети, не ограничивались рамками необходимости воспроизвести определенный сюжет и отношения героев. В играх детям предлагалась только тема и общее направление, а пути их реализации дети выбирали сами.

С одной стороны, для детей с задержкой психического развития подобная произвольность выбора представляет достаточно большие



трудности, мы помогли экспериментальной группе развернуть сюжет, создавали и условия для обогащения его содержания и вовлекали в игру менее активных детей. С другой же стороны, неимение рамок при расширении сюжета открывает возможность детям дошкольного возраста большей сопричастности в эмоциональную сторону деятельности, глубже ощутить и понять характер взаимоотношений между героями, свободно найти пути взаимодействия со сверстниками как на организационном, так и на игровом уровнях.

Исходя из того, что уровень самостоятельности в игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития часто соответствует средней возрастной группе, мы подсказывали детям тематику игр. Основными и более уместными были 2 темы - «Семья» и «Детский сад», состоящие из большого количества сюжетов, которые представляли собой мини – игру обучающего характера, основой которых, могут быть ситуации реальной жизненной ситуации.

Пример: Мы использовали тему «Детский сад», проводили мини-игру «Новая игрушка», целью которой было – научить, детей старшего дошкольного возраста, находить выход из конфликтных ситуаций, применяя компромиссный способ общения.

**Краткое содержание игры:** Мы познакомили детей с новой игрушкой:

«Ребята, посмотрите! Нашей группе подарили нового котика. Обратите внимание, какой он красивый, пушистый и большой. Давайте посадим его на кресло, и вы все сможете с ним поиграть».

Посадив кота, мы ушли в другую часть групповой комнаты, наблюдая за поведением детей. Ребята старались разными способами завладеть игрушкой. Егор П. быстро подбежал к игрушке, взял ее и отказывался показать ее другим детям. Настя П. попыталась отобрать игрушку с применением силы. Ира М. жалобно просила дать ей поиграть с котиком.

Рита П. начала плакать. Через определенное время мы забрали игрушку со словами, что уберем ее и больше никому не дадим ее, поскольку дети не умеют дружно играть.

В дальнейшем мы поменяли сюжет за счет обострения внимания на поведение Риты П., сказав что дети так увлеченно пытались завладеть котиком, что не заметили как обидели Риту. Ребята переключили внимание с кота, на девочку. Настя П. и Ира М. предприняли попытку утешить Риту П., а Егор П., который первым схватил игрушку, отдал ей кота со словами

«Не надо плакать».

Методика формирующего эксперимента включала в себя следующие занятия:

Тема: Дружные ребята Цели:

Обогащение эмоциональной сферы

Развитие социальной перцепции и интереса к личностным и деловым качествам сверстников

Развитие навыков межличностного взаимодействия

Занятие 1.

Педагог предлагает детям послушать одну историю.

В одном детском саду в старшую группу каждый день приходили дети. Они вместе делали зарядку, занимались играми, убрали игрушки, дежурили по группе, и все это у них получалось очень хорошо. Все, кто приходил говорили: «Какие дружные ребята!» однако, когда воспитатель говорил. Что дети могут поиграть в любимые игры – все сразу менялось. Ребята почти не общались друг с другом: девочки играли в куклы, а мальчики строили или играли с машинками. Однажды в группу пришел новый мальчик Никита.

Сначала мальчик очень смущался, боялся заговорить с кем-нибудь из группы, но и ребята к нему не подходили и не звали в свои игры. Тогда воспитатель попросил детей помочь новенькому: показать группу, игрушки, рассказать. Чем они занимаются. Ребята с радостью согласились, и Никита подумал «Какие хорошие ребята! Такие дружные...»

Однако, когда занятия закончились, и дети отправились на прогулку,

Никита увидел, что одна группа мальчишек строит крепость из песка, а другая играет в прятки. Никита очень захотел со всеми поиграть, но мальчишки сделали вид, что не услышали его. Тогда Никита решил поиграть с девочками, но и те сделали вид что не слышат его. Никита очень расстроился, сел на лавочку и задумался: «Как же так? Почему такие дружные ребята почти не играют вместе и не хотят дружить с ним? Может ребята плохо знают друг друга?»...

На этом педагог заканчивает свой рассказ и начинает спрашивать у ребят: «Как вы думаете, что произошло в группе?», «Что они знают о интересах своих друзей и других ребят?»

Например: Кто в нашей группе самый быстрый? А кто самый веселый? и т.д.

Таким образом, педагог проводит психотехнические игры , с целью обогащения представлений о деловых и личностных качествах сверстников.

«О ком я рассказываю?»

Инструкция: Для ее проведения необходима предварительная подготовка: перед занятием педагог проводит беседу с каждым из дошкольников, узнавая интересы, любимые виды деятельности, предпочтения в еде. Играющим предлагается описание любимых занятий, игрушек и т.д. одного из присутствующих детей, по которому его должны узнать.

«Угадай настроение»

Инструкция: Детям раздаются карточки, на которых выполнено схематическое изображение разных эмоциональных состояний или наклеены аналогичные фотографии. Один ребенок показывает заданное эмоциональное состояние, а другие – отгадывают.

Прежде чем продолжить рассказ, педагог предлагает детям подумать над вопросами:

Что придумал Никита?

Как он решил помочь ребятам стать по-настоящему дружной группой?

Что бы вы предложили?

Затем снова возвращается к рассказу.

Никита принес из дома большой пазл, собрать который очень сложно, и потихоньку положил в шкафчик каждому из детей по 2 части пазла. Он попросил ребят помочь ему собрать картинку, для того чтобы подарить ее на маме на день рождения. Дети с удовольствием согласились. Они работали очень дружно, а потом спросили, есть ли у Никиты такой же большой и интересный пазл?

В заключение занятия все вместе придумывают окончание рассказа.

Занятие 2

Педагог напоминает «Историю о Никите» и просит ответить на вопросы:

Почему дети все делали вместе только тогда, когда их просил об этом воспитатель?

Что придумал Никита?

Чем закончилась история?

После обсуждения ответов детям предлагается снова проверить, как хорошо они знают друг друга.

Игра «Радио»

Инструкция: Взрослый сообщает о том, что на радио работает диктор, который будет разыскивать детей. Он будет кого-либо описывать, а мы по его рассказу узнаем, кто потерялся.

Например: «Внимание, внимание! Потерялась девочка. Она хорошо поет, танцует и занимается рисованием. Кто знает эту девочку?»

Затем педагог приглашает детей поучаствовать в ролевой игре.

«Как Никита помог ребятам научиться играть вместе».

Инструкция: В игре принимают участие 5-6 детей, которые по сюжету образуют 2 самостоятельные подгруппы. Свои действия они могут определить самостоятельно или выбрать из тех, что предлагает взрослый.

При первом проигрывании роль Никиты исполняет ребенок, обладающий организаторскими способностями, который может активизировать сверстников, предложить свое развитие сюжета. Если такого ребенка не оказывается, эту роль принимает взрослый. Затем каждому из играющих предлагается роль Никиты, придумав свое окончание игры самостоятельно или с помощью педагога.

Вторая часть истории проигрывается несколько раз, в зависимости от количества предложенных вариантов ее развития.

В конце занятия воспитатель подводит итог, акцентируя внимание детей на наличие разных игр, которые они могут выполнять вместе.

Для обеспечения содержательной стороны игры требуется формирование соответствующих социальных представлений, так как бедность и узость впечатлений дошкольников с задержкой психического развития оказывает влияние на процесс развертывания игры. Дети не всегда могут придумать дальнейшее развитие сюжета, расширить его содержание и эмоционально обогатить. Поэтому перед игрой взрослый стремится создавать условия для более глубокого понимания назначения предметов, интересных явлений, смысла действий людей, но главное – сущности их взаимоотношений.

Особое внимание необходимо уделять обучению ролевому поведению детей с речевыми нарушениями, так как отсутствие у детей в полной мере воссоздавать определенные роли нельзя не видоизменять ограничение количества речевого материала. Нужно проводить специальные занятия, которые подготавливаю коллективные игры и направляют на подбор наиболее выразительных внеречевых средств реализации ролей. В ходе этих занятий разыгрываются короткие элементы будущих игр, выполняются пластические этюды и импровизации.

Так же одним из направлений работы мы обучали детей взаимодействию друг с другом в условиях игровой ситуации, что способствовало овладению эмоционально-выразительными и речевыми

средствами общения. Именно с такой целью мы создавали условия для восприятия и воспроизведения выразительных движений и жестов, побуждающей детей с задержкой психического развития сопровождать свои игры мимикой, высказываниями, адресованные сверстнику.

Для детей с задержкой психического развития остро необходимо оказывать эмоциональную поддержку взрослому. Его непосредственное участие в играх служит образцом внимательного и терпеливого отношения к этим детям для остальных участников игры, демонстрация готовности помочь преодолеть затруднения, что помогает снять напряженность в развитии контактов.

### **3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента**

Основываясь на проведенный формирующий эксперимент, мы определили цель контрольного этапа – выявить результативность формирующих занятий на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В проведении контрольного этапа участвовало 20 детей, разделенных на 2 группы детей: Экспериментальная группа - 10 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, с которыми проводился формирующий эксперимент, направленный на развитие коммуникативных навыков, Сравнительная группа – 10 человек старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, которые не принимали участие в формирующем эксперименте.

На контрольном этапе применялись те же методики, что и на констатирующем этапе.

На момент проведения контрольного эксперимента ситуация в группе изменилась. Остановимся подробнее на некоторых изменениях в поведении детей, выявленных во время проведения контрольного этапа эксперимента.

Дети стали чаще взаимодействовать друг с другом, сформировались некоторые группки детей. Дети экспериментальной группы чувствовали себя одинаково комфортно как во время игры. У некоторых испытуемых этой группы уровень комфортности в процессе опытов был максимальным во время сюжетно – ролевых игр. Вообще следует отметить, что на заключительном этапе эксперимента при общении друг с другом дети из экспериментальной группы были менее скованными и напряженными, чем на первом этапе исследования, проявляли активность в общении со сверстниками. Очевидно, что повышение уровня комфортности у детей явилось прямым следствием упражнений в общении друг с другом во время формирующего эксперимента.

Анализ протоколов показал, что у детей с ЗПР на контрольном этапе эксперимента значительно возросло желание участвовать в опросах о своих одноклассниках. В ряде случаев испытуемые изъявляли желание продолжить общение, делясь всем происходящим как в группе, так и с ними лично.

В ходе контрольного этапа мы снова проанализировали все речевые высказывания детей из экспериментальной группы и сравнили их с данными, полученными нами на констатирующем этапе исследования. Выяснилось, что речевые высказывания детей экспериментальной группы значительно изменились, как количественно, так и качественно. У детей с задержкой психического развития (экспериментальная группа) исчезла наблюдавшаяся во время констатирующего этапа исследования резкая разница в количестве речевых высказываний в ситуациях, моделирующих разные формы общения со сверстниками. Так, на этом этапе больше всего дети говорили во время личностной беседы с экспериментатором.

На контрольном этапе у детей экспериментальной группы возросло количество друзей. Участники экспериментальной группы стали более ориентированы на сверстников: они значительную часть свободного времени проводили в совместных играх и беседах, для них стали существенными

оценки и мнение товарищей, все больше требований они предъявляют друг другу и в своем поведении стали стараться учитывать их.

У детей данной группы повысилась избирательность и устойчивость их взаимоотношений: приобретенные постоянные партнеры сохранились на протяжении всего года. Объясняя свои предпочтения, они перестали ссылаться на ситуативные, случайные причины («рядом сидим», «он мне сегодня машинку дал поиграть» и т. п.), как это наблюдается у младших детей, а стали отмечать успешность того или иного ребенка в игре («с ним интересно играть», «нравится играть с ней» и т. п.), его положительные качества («он добрый», «она хорошая», «он не дерется» и т. п.).

В то время как сравнительная группа осталась почти на том же уровне, что была экспериментальная группа на констатирующем этапе.

Рассмотрим более подробно некоторые методики контрольного эксперимента, такие как «Кто твой друг», «Секрет» и Методику № 4.

Детям предлагалось назвать имена детей, с которыми они дружат и почему. Обязательно нужно было указать количество друзей. Если ребенок не может назвать имена других детей, то просили его, их подвести.

Цель методики – выявление взаимосвязей ребенка с коллективом детей.

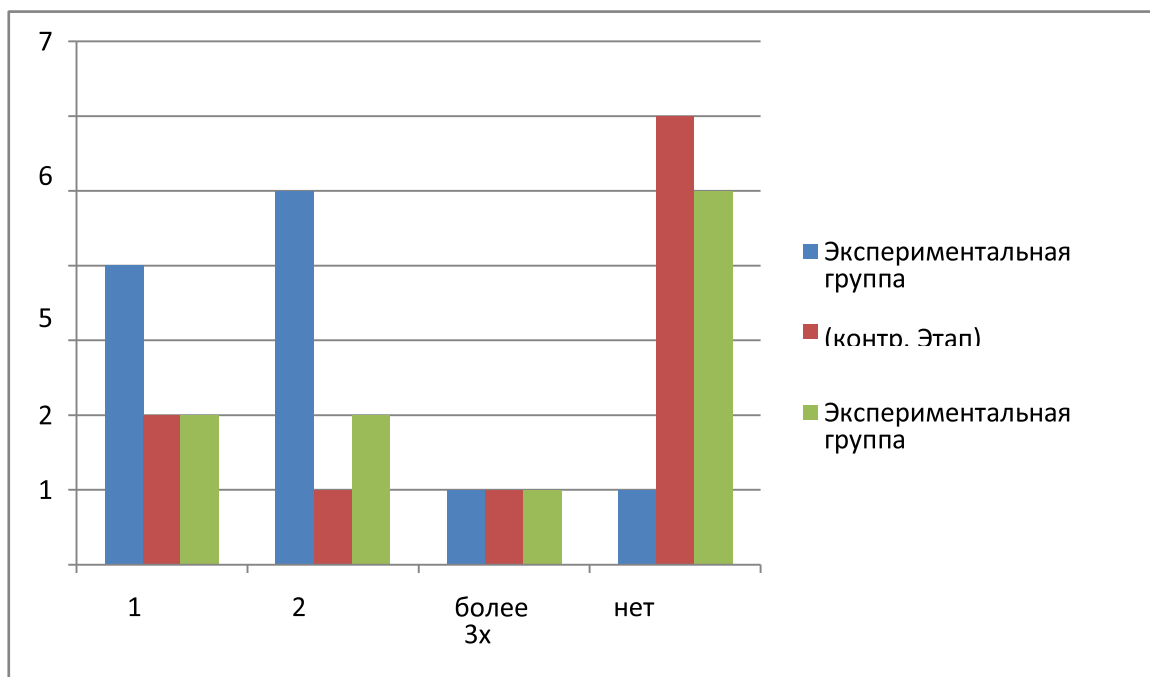
Как описывалось выше, в экспериментальной группе повысилась избирательность взаимоотношений. Более подробно данные представлены в таблице 9 «Результаты Методики «Кто твой друг» контрольного изучения» и на рисунке 5 «Анализ Методики «Кто твой друг» контрольного изучения».

*Таблица 9*

***Результаты Методики «Кто твой друг» контрольного изучения***

	Экспериментальная группа (контр.этап)	Сравнительная группа	Экспериментальная группа (конст.этап)
1 друг	4	2	2
2 друга	5	1	2
Боле 3 друзей	1	1	1
Нет друзей	0	6	5





**Рис. 5 Анализ Методики «Кто твой друг» Результаты Методик «Кто твой друг» контрольного изучения**

Мы проанализировали уровень роста взаимоотношений детей друг с другом среди экспериментальной, после проведения формирующего эксперимента, со сравнительной группой, которая занималась по стандартной программе развития. Данные результатов и анализов представлены в таблице 9 «Результаты Методики «Кто твой друг» контрольного изучения» и на Рисунке 5 «Анализ Методики «Кто твой друг» контрольного изучения».

Методика «Секрет». Анализ результатов методики, направленной на измерение степени доверия к другим членам коллектива, показал, что в экспериментальной группе уровень доверия к коллективу, после проведения формирующего эксперимента, значительно вырос. Это говорит о том, что дети стали более чувствительно относиться к друг другу, стали сопереживать, стараться помочь, защитить своих друзей. Данные результатов анализа представлены в таблице 10 «Результаты Методики «Секрет» контрольного изучения» и на Рисунке 6 «Анализ Методики «Секрет» контрольного изучения».

## Результаты методики «Секрет» контрольного изучения

	Экспериментальная группа (контр.этап)	Сравнительная группа	Экспериментальная группа (конст.этап)
Поделюсь со сверстником	4	2	1
Поделюсь воспитателем	5	4	3
Поделюсь мамой	1	3	5
Мне некому рассказать	0	3	1

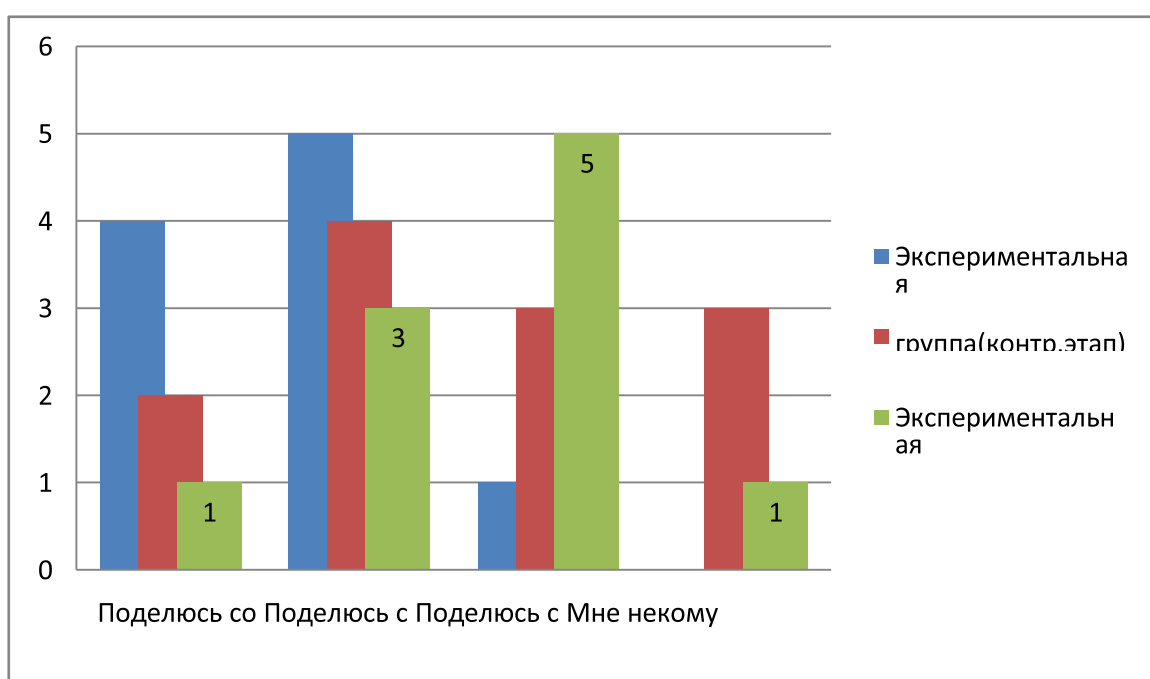


Рис.6 Анализ Методики «Кто твой друг» контрольного изучения

Методика № 4 Наблюдение за уровнем овладения культурой поведения. Наблюдение за культурой поведения детей в группах осуществлялось по программе А. М. Щетиной. В данном наблюдении приняли участие 2 группы детей, экспериментальная и сравнительная. Анализ данных показал, что в экспериментальной группе средний балл составил 13 баллов – указывает на средний уровень овладения детьми навыков культурного поведения, таблица 11 «Уровень овладения культурой поведения экспериментальной группы».

**Уровень овладения культурой поведения экспериментальной группы**

Дети	Баллы (контрольный этап)	Баллы(констатирующий этап)
Настя.	13	9
Егор П.	10	10
Максим	12	7
Олеся	11	11
Егор К.	14	9
Рита	17	10
Ира	14	11
Ваня	11	8
Ярослав.	12	7
Роман	12	7

В таблице 11 «Уровень овладения культурой поведения сравнительной группы», видно на сколько вырос у детей экспериментальной группы уровень овладения культурой. Это говорит о том, что во время формирующего эксперимента развивались не только коммуникативные навыки, но и прививались социально принятые нормы общения.

А в сравнительной группе, данная методика показала, что уровень овладения культурой поведения находится на достаточно низком уровне, средний балл сравнительной группы показал 8 баллов, данные результатов представлены в таблице 12 «Уровень овладения культурой поведения сравнительной группы».

**Уровень овладения культурой поведения сравнительной группы**

Дети	Баллы (контрольный этап)
Соня	7
Вика	7
Дима	9
Вова	8
Оля	8
Миша	6
Валя	8
Коля	9
Антон	4
Илья	6

Данные исследования различных коммуникативных способностей позволяют утверждать, что у старших дошкольников с задержкой психического анализа существуют трудности в данной сфере, а именно:

Резкое различие между статусными категориями детей. Дошкольники с задержкой психического развития не выделяют лидера из общей группы сверстника, который влияет на предпочтения других детей.

Дети с задержкой психического развития испытывают трудности в определении симпатий и антипатий к сверстникам.

В результате проведения формирующего эксперимента, основанного на сюжетно – ролевых играх было выявлено:

30% детей с задержкой психического развития чувствуют себя в коллективе незащищенными, неуверенными в любви к себе. Такое переживание может быть источником очень многих межличностных и внутриличностных конфликтов. Это подтверждается другими данными проведенного эксперимента, так 10% дошкольников с задержкой психического развития проявляют агрессивность к окружающим и отказ в помощи сверстникам.

У детей старшего дошкольного возраста проявляются сложности в проявлении и использовании средств общения:

у 10% нарушен интерес к сверстнику

у 25% нарушена инициативность (стремление ребенка привлечь внимание сверстника к своим действиям, взгляды в глаза, адресованные улыбки, демонстрация своих возможностей, вовлечение в совместные действия)

у 15% нарушены просоциальные действия

у 20% детей нарушены проявления экспрессивно-мимических средств

30% детей с задержкой психического развития испытывают сложности в применении активной речи

10% дошкольников с задержкой психического развития сложно определяют эмоциональные состояния других детей

Контрольное исследование позволило выявить положительное развитие коммуникативных способностей, а так же межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, на фоне формирующего эксперимента. Полученные данные свидетельствуют о необходимости включения в коррекционно-педагогическую работу специального содержания и методов работы по развитию коммуникативных способностей на всех этапах воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития. Важность разработки специальной методики обусловлена тем, что развитие межличностного общения играет очень большую роль в познании ребенком окружающего мира и в овладении речью и дальнейшей его социализации.

Предложенные нами методические рекомендации по развитию у детей с задержкой психического развития межличностного общения средствами сюжетно – ролевой игры. Данная коррекционно-педагогическая работа направлена на повышение уровня самооценки дошкольников, снятие напряжения, а так же повышение уровня доверия в коллективе. Необходимо обучить детей взаимодействовать друг с другом во время деятельности, а именно в игре. Так же важной задачей является повышение уровня применения средств общения.

Существенные изменения начинает претерпевать и игровое взаимодействие детей: если раньше в нем преобладало ролевое взаимодействие (т. е. собственно игра), то в этом возрасте — общение по поводу игры, в котором существенное место занимает совместное обсуждение ее правил. Вместе с тем согласование своих действий, распределение обязанностей у детей этого возраста чаще всего возникает еще по ходу самой игры. При распределении ролей дети, как и ранее, придерживаются индивидуальных решений («Я буду продавцом», «Я буду учительницей» и т. п.) или решений за другого («Ты будешь моей дочкой» и т. п.). Однако у них можно наблюдать и попытки решить эту "...попытки решить эту проблему совместно («Кто будет...?»).

В ролевом взаимодействии старших дошкольников увеличиваются попытки контролировать действия друг друга — они часто критикуют, указывают, как должен вести себя тот или иной персонаж. При возникновении конфликтов в игре (а они в основном происходят, как и у младших детей, из-за ролей, а также из-за неправильности действий персонажей) дети стремятся объяснить, почему они так поступили, или обосновать неправоту действий другого. При этом они чаще всего аргументируют свое поведение или критику другого различными правилами («Надо делиться», «Продавец должен быть вежливым» и т. д.). Однако детям не всегда еще удается согласовать свои точки зрения, и их игра может быть разрушена (Маврина И.В.)

Поэтому игру детей все еще нужно контролировать со стороны взрослых. Это нужно для того, чтобы в сложный момент направить детей на правильное взаимодействие между друг другом, показать лучший вариант решения проблемы. И таким лучшим вариантом может выступать сюжетно - ролевая игра.

В сюжетно - ролевой игре дети могут примерить на себя роли героев, роли тех, кем в жизни они еще не могут быть. В зависимости от направленности коррекционно-педагогической работы при помощи сюжетно ролевой игры могут решаться важные проблемы коммуникативного поведения дошкольников, а именно: застенчивость, агрессивность, демонстративность поведения, обидчивость.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Задержка психического развития (ЗПР) – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. Это нарушение нормального темпа психического развития. Термин «задержка» подчеркивает временной характер нарушения, то есть уровень психофизического развития в целом может не соответствовать паспортному возрасту ребенка.

Конкретные проявления ЗПР у ребенка зависят от причин и времени ее возникновения, степени деформации пострадавшей функции, ее значения в общей системе психического развития.

Таким образом, можно выделить следующие наиболее важные группы причин, которые могут обусловить ЗПР:

- причины биологического характера, препятствующие нормальному и своевременному созреванию мозга;
- общий дефицит общения с окружающими, вызывающий задержку в усвоении ребенком общественного опыта;
- отсутствие полноценной, соответствующей возрасту деятельности, дающей ребенку возможность посильного «присвоения» общественного опыта, своевременного формирования внутренних психических действий;
- социальная депривация, препятствующая своевременному психическому развитию.

Все отклонения у таких детей со стороны нервной системы отличаются изменчивостью и диффузностью и носят временной характер. В отличие от умственной отсталости, при ЗПР имеет место обратимость интеллектуального дефекта.

В данном определении отражаются как биологические, так и социальные факторы возникновения и развертывания такого состояния, при котором затруднено полноценное развитие организма, задерживается

становление личностно развитого индивидуума и неоднозначно складывается формирование социально зрелой личности.

Особенностью детей с задержкой психического развития является неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций. Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуются недостаточным развитием восприятия, неспособностью концентрировать внимание на существенных (главных) признаках объектов.

Логическое мышление у таких детей может быть более сохранным по сравнению с памятью. Отмечается отставание в речевом развитии. У детей отсутствует патологическая инертность психических процессов. Такие дети способны не только принимать и использовать помощь, но и переносить усвоенные умственные навыки в другие сходные ситуации. С помощью взрослого дети с задержкой психического развития могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком к норме уровне, хотя и в замедленном темпе. Отмечается характерная для них импульсивность действий, недостаточная выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкая продуктивность деятельности.

Игровые действия детей бедны и невыразительны, что является следствием схематичности, недостаточности представлений детей о реальной действительности и действиях взрослых. Недостаточность представлений, естественно, ограничивает и задерживает развитие воображения, имеющего важное значение в формировании сюжетно-ролевой игры. Дети с задержкой психического развития отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью, они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны резкие колебания настроения. На первый план в развитии таких детей выступает замедленность становления эмоционально-личностных характеристик.

Дети с задержкой психического развития испытывают трудности в определении симпатий и антипатий к сверстникам.

Дети с задержкой психического развития чувствуют себя в коллективе



незащищенными, неуверенными в любви к себе. Такое переживание может быть источником очень многих межличностных и внутриличностных конфликтов.

У детей старшего дошкольного возраста проявляются сложности в проявлении и использовании средств общения:

- Нарушение интереса к сверстнику;
- Нарушена инициативность (стремление ребенка привлечь внимание сверстника к своим действиям, взгляды в глаза, адресованные улыбки, демонстрация своих возможностей, вовлечение в совместные действия);
- Нарушены проявления экспрессивно-мимических средств;
- Дети испытывают сложности в применении активной речи;
- Дошкольники с задержкой психического развития сложно определяют эмоциональные состояния других детей.

В связи с тем, что для формирования коммуникативных навыков необходима целенаправленная, систематическая работа, и в большинстве программ уделяется недостаточно внимания развитию коммуникативных навыков, нами было использовано методическое пособие Кротковой А. В.

«Социальное развитие и воспитание дошкольников», направленная на развитие данных навыков у детей.

Реализация системы работы предполагала проведение занятий в течение месяца, воспитателем в разные режимные моменты.

После проведения формирующего этапа исследования коммуникативных навыков у детей шестого года жизни с ЗПР, нами был проведен контрольный этап по методикам, использованным в констатирующем этапе исследования.

На заключительном этапе нашей работы снова были проведены наблюдения за детьми с ЗПР для выявления уровня межличностных взаимоотношений. Они по-прежнему пользовались в основном речевыми и экспрессивно-мимическими средствами, но дети стали более активны в

общении со сверстниками и взрослыми.

В результате наших исследований мы установили возможность целенаправленного влияния на формирование внеситуативных форм общения у детей дошкольного возраста с ЗПР. По нашему мнению, в специальных дошкольных учреждениях необходимо уделять этой работе особое внимание и начинать ее как можно раньше. Формирование внеситуативных форм общения может осуществляться как на специальных занятиях, так и вне их: во время игр, в уголке книги, в свободном общении детей с педагогами.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гу-манит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М., 2014.
3. Божович Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. - М.: Педагогика, 1990.
4. Вайзман Н.П. Медицинские аспекты коррекционно-развивающего обучения // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Новгород, 1994.-М., 1995.
5. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии. - М.: 1984.
6. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2014. – 272 с.
7. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: Аркти, 2011. - 224 с.
8. Дианова В.И. Роль социализации в системе помощи детям-сиротам с ограниченными возможностями здоровья//Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. - № 5, с.53-56.
9. Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. М., 2005.
10. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы задержки психического развития. М., 2012.
11. Манова-Томова В.С., Анасова-Букова А. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях. - М., 1970.

12. Мухина В.С. Возрастная психология.- М.: Издательский центр «Академия», 1998.
13. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. - СПб., 2005.
14. Раттер М. Помощь трудным детям / Пер. с англ. О.В. Баженовой, Г.Г. Гаузе; Общ. ред. А.С. Спиваковской; Предисл. О.В. Баженовой, А.Я. Варга. - М.: Прогресс, 2007.
15. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. учеб. заведений/ В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, и др.; Под ред В.И. Лубовского – М.: Издательский центр «Академия», 2013.
16. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. - М., 2013.
17. Фурманов И.А. Психология депривированного ребенка: Пособие для психологов и педагогов./ И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова. - М., 2009.
18. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника. // Избр. психол. труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. - М.: Педагогика. 2011.
19. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей/ под ред. С.Г. Шевченко. М.: Аркти, 2001. 224 с.
20. Дети с временной задержкой развития.\ Под ред. Т.А. Власовой, М.С.Певзнер. – М.,1971, 207 с.
21. Дудьев, В.П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи/ В.П. Дудьев // Логопедия. 2016. № 2. С. 22-26
22. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям дошкольного возраста / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. СПб.: КАРО, 2008. 336 с.
23. Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях ДОУ.\\ Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.- 2002.- №1.- стр.8.

24. Корепанова И.А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. \ Психологическая наука и образование, 2002 -№2, стр.42.
25. Кроткова А. В. Социальное развитие и воспитание дошкольников с церебральным параличом: Учебно-методическое пособиею – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 144с
26. Леонтьев, А.А. Психология общения /А.А. Леонтьев. М.: Смысл, 1997. – 365 с.
27. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. М.: ,1996. – 144 с.
28. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка/ под ред.А.Г. Рузской. М.: Институт практической психологии, 1997. 384 с.
29. Лисина, М.И., Сарториус, Т.Д. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников / под ред. Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2000. 169 с.
30. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей.- М., 1985.
31. Лубовский, В.И., Переслени, Л.И. Дети с задержкой психического развития / В.И. Лубовский, Л.И. Переслени, - М.: Просвещение, 2003.– 164 с.
32. .Маврина И. В. Развитие взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками // Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. — М.: Гном-Пресс, 1999.
33. Мухина В.С. Детская психология. / Под ред. Л.А.Венгера – М.: Просвещение, 2005г
34. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР /В.Б. Никишина. М. Сфера, 2013. 253 с.

35. Павлова, О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР/ О. С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. М.: Педагогика, 2017. 304 с.
36. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М.С. Певзнер // Дефектология.2000. №3. С12- 16.
37. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 2009. 216 с.
38. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР /Е.С.Слепович. Минск:Академия Холдинг, 1989, 64с.
39. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. «Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция» " — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. — 158 с.: ил. — (Психология для всех).
40. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития. /У.В. Ульенкова. М.: Просвещение, 2000. 294 с
41. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно – методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88с.