

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

**Формирование и развитие межличностных отношений у детей
дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе
сюжетно-ролевой игры**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

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

дата

подпись

Исполнитель:
Калашникова Александра
Владимировна,
обучающийся СДПП-1501
группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Чебыкин Евгений Васильевич,
к.п.н., доцент кафедры теории и
методики обучения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ.....	5
1.1. Понятие межличностных отношений.....	5
1.2. Структура сюжетно-ролевых игр в дошкольном возрасте	10
1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	14
1.4. Специфика общения детей с задержкой психического развития.....	22
ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ.....	33
2.1. Психолого-педагогическая характеристика детей, участвующих в эксперименте.....	33
2.2. Диагностический инструментарий для выявления уровня развития межличностных отношений – констатирующий этап исследования.....	38
2.3. Система коррекционных занятий – формирующий этап исследования	41
2.4. Результаты контрольного эксперимента по развитию межличностных отношений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе сюжетно-ролевой игры.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	51
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	56
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	59

ВВЕДЕНИЕ

Вопрос личностных взаимоотношений неизменно волновал отечественных и зарубежных ученых. Такая сторона жизни представляет особую важность. Поэтому, тема личностных отношений у детей является актуальной, так как в дошкольном возрасте у детей закладывается основа, на которой строится весь дальнейший процесс развития личности.

Актуальность исследования развития межличностных отношений со сверстниками детей дошкольного возраста, сомнению не подлежит. Ведь дети, имеющие задержку психического развития, обладают особенностями в психическом и физическом развитии, а так же в общении. Данные особенности не дают детям с задержкой психического развития овладевать всеми знаниями, приобретать умения и навыки ориентироваться в социальной среде, и поэтому педагогический процесс должен быть ориентирован на преобразование всех сторон личности, то есть, развивая воображение, параллельно развивать другие познавательные интересы. Благодаря специальному обучению, формируется речь и отвлеченное мышление, словесная память, создаются условия для возмещения недостатков.

Объект исследования – дети дошкольного возраста, имеющие задержку психического развития.

Предмет исследования – межличностные отношения детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития.

Цель – исследовать и развить межличностные отношения со сверстниками у детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития в процессе сюжетно-ролевой игры.

Для достижения поставленной цели будут рассмотрены следующие задачи:

— анализировать научную учебную литературу, педагогическую и психологическую литературу о проблемах детей с задержкой психического развития;

— изучить черты психологии детей с задержкой психического развития;

— исследовать особенности личностных взаимоотношений со сверстниками у детей с задержкой психического развития;

— провести исследование по диагностике личностных взаимоотношений у детей.

Гипотеза — воспитание личностных взаимоотношений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития будет эффективнее при участии в сюжетно-ролевых играх.

Основными методами явились: исследовательские методы (изучение документов, анализ специальной литературы), диагностические методы, количественный анализ полученных данных.

Основные этапы исследования:

1. С каждым ребенком провести диагностическое обследование для того, чтобы выявить уровень межличностных отношений;

2. Анализирование полученных результатов;

3. Создание на их основных принципах программы коррекционной работы с детьми, имеющими задержку психического развития;

4. Апробация программы, контрольная диагностика.

Эксперимент проводился на базе детского сада комбинированного вида №86 по улице Вали Котика города Екатеринбурга. В нем участвовали дети с задержкой психического развития в возрасте 5-6 лет, в количестве 7 человек.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО - РОЛЕВОЙ ИГРЫ

1.1. Понятие межличностных отношений

Любой человек – это личность, которая имеет свои ценности, принципы, свою точку зрения, свои взгляды на жизнь. Но, человек является личностью только в том случае, если он находится в социуме, встречается, общается, знакомится с другими людьми, которые находятся вокруг него. Взаимосвязь между людьми, умение налаживать контакт, вызывать интерес у собеседника – все это относится к понятию межличностные отношения [25].

Отношения между людьми могут быть названы как межличностные, если они соответствуют следующим критериям:

- в нем принимают участие несколько человек;
- это постоянное взаимодействие: его участники находятся в пространственной схожести, они могут видеть, слышать, трогать друг друга, легко осуществляют противоположный союз;
- это так называемое общение, которое ориентировано на личность; под этим понятием предполагается, что каждый из его членов считает, что партнер необходим и уникален, а так же проявляет интерес к отличительным характеристикам его эмоционального состояния, самооценки, личностных особенностей.

Межличностные отношения – это жизнь человека, как считают многие ученые. Они имеют некоторые особенности. В основе межличностных отношений лежат эмоции и чувства между партнерами,

такие отношения начинаются постепенно, в зависимости от того, как люди долго общаются друг с другом. Так же межличностные отношения имеют некую динамику и способны меняться в течение всей жизни.

Данные меры помогают отличать межличностное общение как особый вид от группового общения и массового общения, обозначить предел, который отделяет личностно-ориентированное общение от социально-ориентированного [5].

Если соблюдать такие условия, как: повторяющееся восприятие меньше у людей, если разные и уникальные события переполняют историю их взаимоотношений, то можно сделать вывод, что такое общение между людьми, можно назвать межличностным [14].

Самой главной высокоструктурной мерой анализа человеческого общения оказывается не отдельный человек, а общая связь между людьми, сотрудничество людей, которые вступили в общение.

Все это указывает на то, что каждый участник оказывает воздействие на поведение другого, между их поступками и словами существуют зависимости, у которых есть причины.

Если обмениваться сообщениями, в процессе этого собеседники применяют их к определенной ситуации взаимодействия. Информацию, которую получили в значительной степени изменяется, реструктурируется в соответствии от оценки себя, которую не избежать [3].

Таким образом, интересом для экспериментатора личностного общения является как раз само межличностное поведение, которое обладает новейшими особенностями, их можно сравнить с особыми способностями каждого члена вне зависимости от ситуации.

В свою очередь, к числу основных вопросов, которые требуют освоения, можно отнести анализ условий, в результате которых «встреча между людьми» оказывается возможной и нужной. Также к этим вопросам можно добавить способы, которые позволяют населению добиться

определенного уровня соответствия, и глубокое описание процедуры, которая происходит в ходе сотрудничества людей [18].

Отметить предметную область личностного взаимоотношения способствует значение слова «общение». Изучения в принятом сознании показывают, что к слову можно подобрать некоторые значения. Эти значения подразделяются на три группы: создание целостности; обмен информацией; встречное движение.

Таким образом, такое понятие, как «межличностная связь» будет обозначать то, что люди оказываются в доступных границах для восприятия друг друга, при этом зафиксированы друг на друге [33].

С точки зрения отечественных психологов, термин «коммуникация межличностная» означает анализ системы обмена связей между партнерами, их переработки и их приема.

Активность людей, которые общаются между собой, описывает понятие «межличностное взаимодействие». Такая активность позволяет сильнее изучить формы и виды особенных действий, которые приводят к общим изменениям установок, признаний, самой деятельности [21].

Нетрудно отметить, что за определенным из этих терминов стоит самостоятельная профлемная сфера. В ней отражаются множество задач и целей, которые находятся перед людьми в момент общения. Для того чтобы урегулировать разнообразия нужны оказываются разнообразные виды классификаций [7].

Если рассмотреть одну классификацию, которая основана на соотношении личностного взаимодействия от различных целей и намерений его собеседников.

Например, когда целью взаимодействия выступают психологические отношения между собеседниками, то говорят о модальном общении, о мотивах общения, лежащих в пределах самого общения.

Например, если цели общения не такие - инициатива партнера по общению к тому или иному действию, передача информации, стремление оказать поддержку эмоциональную, намерение изменить его взгляды - в этих случаях говорят о мотивах общения, лежащих за его границами [13].

Сущность цели, возникающая между собеседниками, психологическая дистанция позволяет выделить различные уровни общения.

Например, интимно-личностный уровень целью которого является удовлетворение потребности в сочувствии. Деловой уровень, его целью является такое общение, которое организует совместную деятельность, поиск средств повышения эффективности сотрудничества. Обрядовый, или социально-ролевой уровень, ориентиром этого общения на таком уровне является исполнение ожидаемой от человека роли, демонстрация знания норм общественной среды [14].

В соответствии с целями можно выделить функции общения межличностного. Приведем одну из наиболее полных классификаций функций общения, выделяемых по критерию цели. Функции общения представлены в таблице 1 [6]:

Таблица 1

Функции общения

Название функции	Цель функции
функция информационная	обмен сообщениями
функция контактная	установление контакта как состояния обоюдной готовности к передаче и приему сообщений, и поддержки взаимосвязи
функция побуждающая	поощрение деятельности партнера для направления его на проведение определенных действий
функция координационная	взаимное согласование и ориентированное действий при образовании совместной деятельности
функция понимания	адекватное понимание переживаний
функция эмотивная	возбуждение в партнере нужных переживаний в процессе эмоций

функция установления отношений	фиксация и осознание собственного положения в компании ролевых связей сообщества
функция оказания влияния	изменение поведения, состояния личностно-смысловых образований партнера

Собеседник, с которым приятно общаться - это человек, который обладает богатым репертуаром коммуникативных техник. По возможности один из основных показателей психологической развитости личности - это опыт человека применять по возможности всю палитру позиций во взаимоотношениях [1].

Количественное описание личностного взаимоотношения получило процесс в понятии «круг общения». Таким образом, определить, что такое круг общения можно. Область общения – это количество людей, с которыми встречаешься на разных степенях. Большинству людей очень известно, что в полном объеме сочувствовать, воспринимать и сопереживать можно лишь несколько человек, а чтобы сопереживать большинству людей – это вообще не является возможным [9].

Коломинский Яков Львович призывает в зависимости от нужного показателя и уровня психологической близости можно выделить несколько кругов общения, который желаешь. Первый круг – это тот круг, в котором присутствует от одного до четырех человек, второй круг включает в себя до восьми человек. Исследования, которые провели, допустили сравнить насколько общество людей, с которыми приятно общаться, совпадает с тем кругом, с которым нам необходимо общаться, значительную часть личного времени. По результатам исследования вышли такие показатели, что у взрослых он колеблется в пределах 40%, а в детском возрасте достигает 24% [22].

Согласно Эрику Берну, первое правило коммуникации гласит: пока главная причина ведет за собой соответствующую, естественную и реакцию,

которую ожидают, развитие общения будет проходить гладко и сколько угодно времени.

Другое правило, по Берну, заключается в том, что развитие общения заканчивается, если возникает то, что называют пересекающейся трансакцией, можно сказать, что причина вызывает неадекватную реакцию. Например, если причина предусмотрена на отношения между взрослыми. Во всяком случае, переговорщик, возможно, вдруг разозлится, это соответствует общению между родителем и ребенком. При идентичных обстоятельствах результат проблемы придется оставить до тех пор, пока все не будет налажено [44].

Главная идея гуманной психологии – это то, что по своей натуре человек способен самосовершенствоваться и внутренние качества человека каждый раз двигают его для того, чтобы он саморазвивался, был личностный рост [51].

Исходя из вышеперечисленных факторов, можно подвести такие итоги:

Например, предметная область теории межличностного общения задается как качественными, так и количественными параметрами. Общение между партнерами может называться межличностное, если оно характеризуется различными критериями. Первый критерий – это взаимодействие, причем участники должны находиться в пространственной близости, чтобы они видели и слышали друг друга. Вторым критерием – это взаимосвязь между несколькими людьми. Третьим критерием – это общение, в котором каждый участник должен понимать уникальность своего партнера, понимает его эмоции и личные характеристики [49].

2. По мнению высококвалифицированных специалистов, к предметной области общения между личностями можно отнести: а) коммуникативные практики, опосредующие взаимодействие между людьми; б) психические состояния и процессы, обеспечивающие трансакцию; в) правила и нормы, делающие возможной коллективную деятельность, вырабатываемые в рамках определенного социокультурного состава [25].

1.2. Структура сюжетно-ролевых игр в дошкольном возрасте

Сюжетно-ролевые игры – это игры, в которых присутствуют разные бытовые темы. Светлана Акимовна Козлова считает, что сюжетно-ролевая игра – это вид межличностной деятельности воспитанника дошкольного возраста. Эта деятельность направлена на воспроизведение действительности, которая окружает его. Игры с ролями имеют некоторые свои особенности, которые отражают свою самостоятельность, а также творчество ее участников. Самая главная черта, которая отличает сюжетно-ролевую игру от других видов игр – это то, что дети создают эту игру сами [21].

Главное в сюжетно-ролевой игре - это воображаемая или возникающая ситуация, когда ребенок выполняет игровые действия в игровой среде и принимает на себя роль взрослого.

Если мы проанализируем литературу, мы можем сделать вывод, что ролевая игра имеет несколько разновидностей, которые включают в себя:

- игры, которые отражают профессиональную деятельность людей (дети играют в моряков, продавцов, кондитеров, водителей, медицинских работников);
- игры в семью (дети играют в «дочки матери»);
- игры, которые направлены на героическую, трудовую, историческую тематику.

Однако стоит помнить, что ролевая игра ребенка в своем развитии проходит несколько этапов, которые поочередно сменяют друг друга.

На первом этапе развития игровой деятельности идет так называемая вводная игра. Основанный на мотиве, который взрослый подарил ребенку с помощью игрушечного предмета, он представляет собой предметно-игровое действие.

Его содержанием являются действия манипуляции, осуществляемые в процессе изучения предмета. Эта деятельность вскоре меняет свое

содержание: опрос направлен на выявление особенностей объекта и, следовательно, входит в действия, ориентированные на действия.

Второй этап игровой активности, который еще имеет такое название как отобразительная игра. На этом этапе отдельные предметно-специфические операции переводятся в последовательность действий, которые влияют на выявление конкретных свойств объекта, а также на достижение определенного эффекта с помощью этого объекта. Это такая конечная точка в развитии психологического содержания игры в раннем детском возрасте. Кульминационный момент создает незаменимую почву для формирования у ребенка соответствующей предметной активности [39].

В возрасте от одного до двух лет у ребенка развитие игры и объективная активность закрываются, но в то же время расходятся. Теперь начинают проявляться различия в методах действия, начинается следующий этап в развитии игры: она становится сюжетно-отобразительной [1].

Его психологическое содержание меняется: действия ребенка, оставаясь объективно опосредованными, имитируют использование объекта по назначению. Так постепенно складываются предпосылки сюжетно-ролевой игры [51].

На этом этапе разработки игры поступок и слово соединяются, и ролевое поведение превращается в модель отношений между людьми, которую дети понимают. После этого начинается этап ролевой игры, в котором игроки имитируют привычные социально-трудовые отношения людей.

В игре ученика этого возраста развитие сюжета часто происходит, например, на театральной сцене. И это не зависит от того, что делает ребенок: бросается на коня или строит замок из песка, в его уме происходит определенное действие, у которого есть предполагаемое будущее и определенная история. Так что ребенок на данный момент - кусочек этой истории. В этом и заключается сюжет игры [31].

Игра называется ролевая из-за того, что ребенок в таких играх создает для себя новую роль, то есть заменяет себя кем-то в игре. Например, ребенок не сам строит дом, а принимает на себя роль строителя, который уже строит дом для семейной игры.

Когда дети играют, они полностью верят, что все эти действия реальны. Они очень быстро привыкают к жизни героев, к своему внутреннему миру, который они сами создают, а также к пронзительной искренности [45].

Куликов Л. В. в своих работах в сюжетно - ролевой игре выделяет такие структурные компоненты, как: роли, содержание, сюжет, игровые действия [25]. Сюжет игры является отражением ребенком определенных событий, действий, действий других и их отношений в жизни.

Существует два вида игровых действий – это оперативные и изобразительные действия. Игровые действия являются одним из основных средств реализации сюжета.

Основным содержанием сюжета ролевых игр является социальная жизнь взрослых в различных ее проявлениях: содержание взрослого труда, отношения и действия взрослых по отношению к объектам [34, 36].

Главное ядро сюжетно - ролевой игры признают роли. Наличие роли в игре означает, что в своем уме ребенок приравнивает себя к тому или иному человеку и поступает в игре от его имени [12].

Психолого-педагогические эксперименты игры детей показывают, что как любая активность, так и сюжетная игра, выражается другими людьми, которые на данный момент уже обладают ею.

Существуют некие правила организации сюжетно - ролевой игры в дошкольном образовательном учреждении, ниже они представлены:

- вместе с детьми всегда должен играть и воспитатель;
- воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом этапе следует разворачивать игру таким образом,

чтобы дети сразу открывали и усваивали новый, более сложный способ ее построения;

- нужно начинать с раннего возраста и далее на каждом этапе дошкольного возраста важно при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка, как на пояснение его смысла партнерам - сверстнику или взрослому, так и на осуществление игрового действия.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что игра сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Все думают, что играют только дети, но это не так, взрослые тоже играют. Но игра, где во время нее рождается роль и сюжет, присутствует только во время дошкольного возраста. В этом виде деятельности, дети особенно тесно общаются между собой, и именно благодаря этому формируются межличностные отношения. Именно в этом и заключается колоссальное значение сюжетно-ролевой игры [41].

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Основная идея всей современной педагогики заключается в том, что ребенка с нарушением интеллекта нужно воспитывать больше, чем детей с нормальным развитием [8].

Изучим, что собой представляют дети с особыми образовательными потребностями, и какие особенности психики данных детей необходимо учитывать в их обучении и воспитании.

Изменения личности, психики человека, которые появились в следствие перенесенных органических поражений ЦНС – это все характеризует отклонения в интеллектуальном развитии. При таких

нарушениях страдают высшие психические функции, физическое развитие и интеллект в целом [16].

Научные эксперименты показали, что у детей с интеллектуальными нарушениями имеются несогласованность процессов торможения и возбуждения. Все перечисленное является основой физиологии человека для психического развития ребенка с нарушением интеллекта. Также стоит добавить процессы познания, личность, волю [6].

Таким образом, у детей с нарушением интеллекта присутствует недоразвитие творческих особенностей, интереса к учебе. Они меньше интересуются всем, что происходит в окружающем мире. Поэтому, в заключительном результате дети с задержкой психического развития получают искаженные представления обо всем, что их окружает [32].

Выготский Лев Семенович считал, что слабость памяти детей с нарушением интеллекта проявляется в трудности получения, воспроизведения информации, а также ее сохранения. Воспроизведение информации – это непростой процесс, для которого характерно максимальная воля, активность и целенаправленность [10].

Большое внимание стоит уделять речевому развитию детей, у которых задержка психического развития. У некоторых из детей наблюдаются недостатки фонематического восприятия, а также слабость звукопроизношения. В детских садах, в основном в логопедических группах, среди всех воспитанников, у которых наблюдаются различные речевые нарушения, больше всего дети страдают дизартрией [46].

У детей с ограниченными возможностями в интеллектуальном развитии имеются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которых является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами. У детей с ограниченными возможностями затрагиваются все аспекты речи: лексический, грамматический, фонетический. Можно сказать, что есть трудности в понимании и восприятии речи. В результате возникают такие недостатки, как

трудности в овладении техникой чтения, различные виды расстройств письма, запоминание стихов, и они также не нуждаются в устном общении [14].

Нарушения речи при нарушении интеллекта являются частью структуры дефекта и носят системный характер. На уровне впечатляющей речи возникают трудности в понимании сложных, многошаговых инструкций, логических и грамматических структур. Дети не понимают понятия «старший-младший», «край», «снизу-вверх». У детей процесс понимания и восприятия содержания текстов затруднен; они не понимают содержание истории со скрытым смыслом [27].

Дети, которые не понимают речь, имеют ограниченный словарный запас. В речи детей наречия, глаголы, прилагательные встречаются очень редко. Им очень сложно составлять слова, фразы, предложения и, особенно, составлять рассказы, позже наступает период создания слов детьми, который длится до 7-8 лет [2].

Есть особенности в грамматической структуре речи. Они практически не используют ряд грамматических категорий в речи, но если мы сравним количество ошибок при использовании грамматических конструкций и при использовании грамматических форм слова, то ошибки первого типа явно преобладают. Детям очень трудно воспроизвести мысль в подробном речевом сообщении, хотя он правильно отвечает на вопросы учителя, понимает семантическое содержание прочитанного рассказа или ситуацию, изображенную на картинке [49].

К трудностям в грамматическом оформлении предложений приводит незрелость внутриречевых механизмов. Главные проблемы относятся к формированию связной речи. Дети не могут составить рассказ по определенной серии картинок, пересказать любой текст, даже совсем маленький, им недоступно творческое рассказывание, они не могут описать наглядную ситуацию [17].

Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития, чаще всего в контакт с педагогом вступают неохотно. Познавательный интерес избирательный, развит слабо. Такие дети на занятиях очень часто отвлекаются, могут встать и ходить по группе, во время занятия, своим поведением часто мешают другим детям [27].

Инструкция педагога не всегда воспринимается и не в полном объеме. Они пытаются принять помощь от учителя; если учитель оказывает помощь, то оказание помощи является эффективным. Эффективность работы у детей с нарушением интеллекта низкая, быстро устает [2].

Если в структуре дефекта присутствует недоразвитие речи при нарушении интеллекта, то это означает, что необходима коррекционная помощь логопеда. Исходя из этого, вместе с педагогом-дефектологом в каждой группе с детьми должен работать и логопед.

Ученые, при анализе мыслительных процессов, отмечают явное отставание детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников. Отставание характеризуется не высоким уровнем сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, переноса, абстракции, обобщения. Во многих исследованиях знаменитых ученых отмечается специфика развития познавательной деятельности детей с задержкой психического развития. Шевченко С.Г., изучая особенности речевого развития детей с задержкой психического развития, замечает, что дефекты речи у этих детей заметно проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности [50].

Гораздо в меньшей степени изучались личностные особенности детей с задержкой психического развития. Л.В. Кузнецова, Н. Л. Белопольская, в своих работах, раскрывают особенности мотивационно-волевой сферы. Белопольская Н. Л. отмечает особенности индивидуально-личностных и возрастных особенностей детей [3].

Некоторые психологи, в том числе и Л. В. Кузнецова, отмечают характерные для этих детей слабость волевых процессов, импульсивность,

вялость, эмоциональную неустойчивость, апатичность. Для игровой деятельности многих детей с задержкой психического развития характерно неумение развернуть совместную игру в соответствии с замыслом, лишь это получается если будут помогать взрослые. Ульяненкова У. В. выделила уровни сформированности общей способности к учению, которые она соотносит с уровнем развития интеллекта ребенка. Данные таких исследований интересуют тем, что помогают рассмотреть индивидуальные различия, которые касаются особенностей их эмоционально-волевой сферы внутри групп детей с задержкой психического развития.

Мария Семеновна Певзнер считает, что у детей с задержкой психического развития отмечается проявление синдромов импульсивности, гиперактивности, а также повышение уровня агрессии и тревоги. В своеобразном построении взаимоотношений со сверстниками и взрослыми проявляется динамика формирования самосознания у детей с задержкой психического развития. Взаимоотношения отличаются неустойчивостью, эмоциональной нестабильностью, проявлением черт детскости в деятельности и поведении, так считает Исаев Д. Н. [19].

Направления, которые мы рассмотрели при изучении умственной отсталости, исследуют проблему с разных точек зрения. Но, тем не менее, интеграция подходов во многом определила бы перспективы ее решения для практики и теории специальной педагогики и психологии, а также обогатила бы содержание систематического изучения проблемы.

В отечественной психологической литературе в качестве основного фактора формирования задержки психического развития, по мнению Буянова М. И., Лебединской К. С. рассматривается семейный фактор, по существу совмещающий психологические и биологические детерминанты. Значительная часть детей с задержкой психического развития воспитываются родителями, которые имеют определенные умственные нарушения. Отношения в таких семьях характеризуются анархичностью воспитания,

высокой конфликтностью, эмоциональной нестабильностью. В этих семьях дети больше подвержены ранней алкоголизации, курению, наркомании. Там, где родители злоупотребляют алкоголем, у ребенка не только возникает задержка психического развития, но и ускоряется данный процесс [29].

Дети с задержкой психического развития представляют собой неоднородную группу по уровню психофизиологического развития. У обследованных детей с задержкой психического развития, как правило, проявляются такие синдромы, как синдром дефицита внимания и гиперактивности; психоорганический синдром; синдром психического инфантилизма; церебрастенический синдром [41].

Приведенные выше синдромы могут встречаться не только изолированно, но и в разных комбинациях.

Прежде, чем рассматривать психологические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, следует отметить, что это дети с нереализованными возрастными возможностями, так считает У. В. Ульенкова. Такие психические основные новообразования возраста у детей имеют качественное своеобразие и формируются с запаздыванием [3].

У детей с задержкой психического развития в дошкольном возрасте выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает двигательные качества (ловкость, сила, быстрота, координация) и техника движений, а так же выявляются недостатки психомоторики. Так же у детей с задержкой психического развития плохо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки в лепке, аппликации, изо-деятельности, конструировании. Многие из таких детей не умеют правильно держать кисточку, карандаш, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Но грубых двигательных расстройств у детей с задержкой психического развития не наблюдается, но уровень моторного и физического развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, а так же затруднено формирование графомоторных навыков [43].

У детей с задержкой психического развития наблюдается рассеянность внимания, они не способны удерживать внимание достаточно длительное время, быстро переключать его при смене деятельности. Им характерна повышенная отвлекаемость, особенно это касается словесного раздражителя, дети часто действуют импульсивно, они легко отвлекаются, быстро утомляются, деятельность носит недостаточно целенаправленный характер. Нередко могут наблюдаться проявления инертности - в этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое. Также у них недостаточно сформирована способность к произвольной регуляции поведения и деятельности, что затрудняет выполнение заданий для учебы. Качественным своеобразием так же отличается сенсорное развитие. У детей с задержкой психического развития зрение и слух физиологически сохранены, однако процесс восприятия несколько затруднен – сужен его объем, снижен его темп, недостаточна точность восприятия (слухового, зрительного, тактильно-двигательного) [35, 41, 52].

Слепович Е. С. и Усанова О. Н. в своих исследованиях выявили, что дети с задержкой психического развития за один и тот же промежуток времени воспринимают меньший объем информации, другими словами, у них снижена скорость выполнения перцептивных операций. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование качеств и свойств предметов. Такие дети затрудняются в обследовании предметов, им требуется большее количество практических примериваний и проб при решении наглядно-практических задач. Они вообще не используют слова, которые обозначают величины («короткий – длинный», «узкий – широкий», «низкий – высокий»), а пользуется словами «маленький – большой». Недостатки речи и сенсорного развития влияют на формирование представлений и образов [40, 46].

В основных положениях видов деятельности находятся процессы формирования связей между анализаторами, которые замедлены у детей с интеллектуальной недостаточностью. Также присутствуют недостатки в

слухо-зрительно-моторной координации и зрительной координации, также и моторной координации. В дальнейшем будущем эти недочеты будут мешать овладению чтением и письмом [2].

Особенности, которые перечислены выше наиболее ярко выражаются в процессе игровой активности. Так, у детей с нарушением интеллекта ослаблен интерес ко всем игрушкам, к игре в целом. В игре у них редко создается замысел игры, а если есть, то сюжет игры более простой, чаще были просто бытовые темы. Игра не сформирована как взаимное действие, это из-за того что у них чаще возникают ссоры, дети мало общаются, из-за этого игра в коллективе не складывается [13].

Эмоциональная и волевая сферы детей с нарушением интеллекта не развита, что позволяет своеобразию особенностей личности и формирования их поведения. Так же у них нарушена сфера коммуникации, детям с нарушением интеллекта очень трудно общаться [24].

У детей с задержкой психического развития присутствуют проблемы в формировании нравственно-этической сферы, так же страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к теплым, более эмоциональным отношениям со сверстниками, дети слабо ориентируются в морально-этических нормах поведения, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми [7].

Также известно, что у детей с задержкой психического развития отягощено становление его личности, развитие в социуме, плохо формируется самосознание и самооценка.

Рассмотрев все стороны физического и психического становления, рассматриваемой группы детей можно подвести такие итоги: если присутствует диагноз задержка психического развития, то у ребенка страдает вся психическая область, а это является единым дефектом. Поэтому, путь воспитания и обучения необходимо выстраивать со стороны системного подхода.

Нужно обеспечить дополнительными психолого-педагогическими условиями, которые необходимы для их формирования, а так же сформировать полноценную основу для становления высших психических функций [34].

Изменение психики ребенка в зарубежной и отечественной психологии понимается как подчиненный сотрудничеству многих факторов. Такая степень нарушения темпа психического развития и скорости созревания мозговых структур, может быть обусловлена самостоятельным сочетанием неблагоприятных социальных, биологических, и психолого-педагогических факторов [2].

1.4. Специфика общения детей с задержкой психического развития

Эмоционально-волевая сфера не сформирована у детей с задержкой психического развития, что обуславливает своеобразие личностных особенностей, формирования их поведения. Страдает сфера коммуникации. Если сравнивать детей с задержкой психического развития и нормально развивающихся детей, то можно заметить значительную разницу в коммуникативной деятельности [24].

Есть также проблемы в формировании морально-этической сферы - страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениям со сверстниками, дети плохо ориентируются в морально-этических нормах поведения, эмоциональные контакты с близкими взрослыми могут быть сломлены.

У детей с задержкой психического развития затруднено формирование самосознания, самооценки, системы «Я», социальное развитие ребенка, его личностное становление. Такие дети безынициативны, их эмоции совсем не яркие, они не способны выразить свое эмоциональное состояние,

затрудняются в понимании состояний других людей. Дети не могут регулировать свое поведение на основе усвоенных правил и норм, не готовы к волевой регуляции поведения [19].

Специальная психология располагает исчерпывающей информацией о динамике и состоянии когнитивных процессов у детей с умственной отсталостью. Ученые провели множество исследований, посвященных проблемам содержания, организации и методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста, отнесенными к этой группе. Опыт работы в специально организованных группах, в особых педагогических условиях способствует адекватному состоянию этих детей, что указывает на возможность определенной компенсации умственной отсталости. В то же время психологические, педагогические и клинические исследования свидетельствуют о том, что такие дети медленно развиваются в формировании системы социальных отношений, знаний и представлений о них [42].

Таким образом, что для успешного действия в общественной жизни людям необходим ряд личностных умений и качеств.

Большинство философов и социологов считают, что конечный результат развития, становления личности на протяжении всей его жизни – это и есть социализация. Этот результат получается в процессе сотрудничества личности и общества.

Все квалифицированные медицинские работники, разные психологи, которые занимались вопросом изучения детей с нарушением интеллекта, говорили, что у таких детей значительно ниже социальные возможности.

Так же у них замечена низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом. Некоторые педагоги обращают внимание на то, что самая трудная педагогическая проблема в работе с такими детьми – это их социализация, общение с окружающими. При успешном становлении социализации значительно легче провести обучение детей с задержкой

психического развития. В науке, дефектологи доказали, что единая связь и взаимозависимость органического дефекта ребенка с нарушением его общения с окружающими и показана роль нормализации общения в коррекции общего психического развития детей с отклонениями [28].

Зарубежные и отечественные психологи отмечают, что межличностные отношения, которые складываются в ходе общения, играют главную роль в становлении личности ребенка и в его социализации. Вопрос общения является одним из наиболее главных проблем психологии, потому что само общение выступает в качестве основного условия развития человека, формирования его личности. Тема общения обращает пристальное внимание исследователей. Его возрастные и индивидуальные особенности, природа, механизмы изменения и протекания являются предметом изучения социологов, философов, психолингвистов, специалистов по социальной, возрастной и детской психологии. Но все исследователи вкладывают в понятие «общение» разный смысл. Так, А. А. Леонтьев, ссылаясь на данные Д. Дениса, писал, что только в англоязычной литературе уже к 1969 году было предложено 96 понятий общения [26].

Уже в те годы в отечественной психологии существовало несколько подходов к концепции общения. Сходство понятий заключается в том, что все они разделяют принципиальную позицию о единстве деятельности и общения. Такое психическое развитие человека, формирование его личности, все это рассматривается как процесс социализации. Личность становится как целостное воспитание в человеческой деятельности и в процессе жизни, а также в практике ее отношений с другими [16].

Такой процесс идет по заданным законам психического развития, которое неразрывно связано с воздействием окружающей среды, так и с развитием организма ребенка, так и с воздействием окружающей среды. Вопросы влияния общения детей со сверстниками и со взрослыми на общее развитие ребенка оказывались в центре внимания многих представителей

дефектологической науки, таких как Выготский Л. С., Дульнев Г. М., Петрова В. Г. и многих других [10, 15].

Выготский Лев Семенович для того, чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья уютно чувствовал себя в обществе, предлагал использовать принципиальный подход. Он рассматривал и анализировал взаимоотношения детей с окружающими людьми и сравнивал это общение с коррекцией. Лев Семенович считал, что нарушения первичные создают основу для создания проблем в развитии, и в том, что они не могут нормально, в полной мере общаться с окружающими. В определении широких коммуникативных связей.

Отрицательное влияет на становление основных психических процессов, все то, что перечислено выше. Эти процессы постепенно появляются во время общения ребенка с окружающим миром.

Так, Выготский Л. С. считал, что телесный недостаток не только изменяет отношение человека к физическому миру, но и сказывается также на отношениях с людьми. В свою очередь обуславливает недоразвитие высших психических функций, которые при нормальном течении дела возникают непосредственно в связи с развитием коллективной деятельности ребенка [10].

Значительное углубленное изучение задержки умственного развития у детей, проникновения в структуру этого дефекта, что необходимо для оказания полной помощи, требует многопланового изучения специфики межличностных отношений и общения таких детей в конкретных условиях, их жизни и возраста.

В педагогике и психологии экспериментальных исследований коммуникативной активности детей с умственной отсталостью мало. Все эти работы имеют дифференциально-диагностическую и коррекционно-педагогическую направленность [32].

В психологии замечено, что личностные взаимоотношения лучше всего рождаются и наиболее интенсивно развиваются в детстве. С самого

рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в разнообразные взаимоотношения. Его связи коммуникации инициативно развиваются в дошкольном возрасте, они лучше устанавливают контакт друг с другом [34].

Если сравнить детей с задержкой психического развития и детей с нормальным развитием, то дети с задержкой психического развития общаются совсем по-другому.

Степанова В. А. проанализировав рисунки семьи, детей дошкольного возраста 4-5 лет отмечает, что сестры и братья занимают важнейшую роль в эмоциональной жизни ребенка с задержкой психического развития, чем у его нормативно развивающегося сверстника [43].

Другая картина коммуникативной активности этих детей дошкольного возраста с «чужими» сверстниками появляется в тех отдельных исследованиях, в которых общение рассматривается как одна из характеристик детской активности. Анализ и описание общения в игровой деятельности дошкольников 4-5 лет, посещающих подготовительную группу специального детского сада. По собственной инициативе дети с умственной отсталостью не включаются в игру с другими сверстниками. Некоторые из них наблюдают за рисованием, сюжетно-игровыми действиями, работают с конструктором других детей, эти игры организованы только взрослым [6].

Слепович Е. С., в своих работах писала «Экспериментатор приглашает Лизу и Эльвиру поиграть в игру «Больница». Лизу назначает врачом, Эльвиру – больным. Затем дети направляются в игровой уголок, играют там. Заранее игрушки и игровые атрибуты не подбирают. Лиза молчит и перебирает некоторое время пузырьки. Эльвира смотрит на нее. Затем Лиза берет Эльвиру за руку и усаживает ее на стул. «У тебя что болит?» – спрашивает Лиза, а затем говорит утвердительно: «У тебя болит рука». Эльвира протягивает ей руку. Лиза рассматривает ее, затем подробно воспроизводит действия, необходимые для того, чтобы сделать укол. Прделав эту процедуру, она перестает обращать внимание на Эльвиру и начинает переставлять коробочки, пузырьки. Эльвира некоторое время сидит

молча и смотрит на нее, затем тоже берет в руки бутылочку со стола врача. Лиза отбирает, не говоря ни слова, у нее игровые атрибуты и продолжает совершать с ними действия. Эльвира, понаблюдав за действиями врача Лизы, уходит. Игра длится всего 4 минуты» [41].

Наблюдались отдельные случаи, когда в игре, которую организует взрослый, изъявили желание принять участие сразу несколько детей. В приведенном примере игру детей вряд ли можно отнести к совместной деятельности. В этой ситуации один ребенок полностью подчиняет себе деятельность второго партнера, для того чтобы реализовать свою ролевую программу. Ребенок сам проектирует действия другого ребенка, поступая с ним как с живой куклой. При этом проблемы между детьми не возникает, может быть, из-за того, что игра заканчивается очень быстро. Такого рода игровые отношения экспериментатор относит к неполной совместной деятельности. Во втором случае у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития наблюдаются элементарные межролевые отношения [29].

Слепович Е. С. подразумевает, что сюжетная игра у детей с задержкой психического развития составляет практическую и социальную составляющие. Коррекционная работа обуславливает полноценное проведение сюжетных игр, в содержании которых присутствуют предметные действия. Переход к играм очень затруднен, главным содержанием которых являются отношения между людьми. Дети испытывают трудности в построении ролевого поведения, требующего определенного уровня коммуникативной и социальной компетентности. Такие отношения моделируются воспитанниками примитивно, поверхностно, иногда просто неадекватно [41].

Соотнести состояние общения нормативно развивающихся дошкольников и их сверстников с задержкой психического развития можно, опираясь на исследования Смирновой Е. О., Лисиной М. И., Рузской А. Г.,

Галигузовой Н. А. В дошкольном возрасте развитие взаимоотношений со сверстниками проходит несколько этапов [31].

Сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на эмоциональном заражении детей и подражании, это происходит в 2 – 4 года. Основная коммуникативная потребность – соучастие сверстника, которое выражается в параллельных действиях детей.

У детей в возрасте 4 – 6 лет возникает потребность в ситуативно-деловом общении со сверстником. Сотрудничество подразумевает распределение игровых функций и ролей, а следовательно, и взаимодействие партнера, и учет действий. Содержанием такого общения становится совместная деятельность, преимущественно игровая. На этом же этапе возникает потребность в признании и уважении сверстника.

Сходные содержательные и возрастные закономерности развития общения нормально развивающихся дошкольников выявлены. Так, Милдред Партен, изучая социальное общение детей в возрасте от 2 до 5 лет в процессе игры, смогла выделить шесть типов поведения и шесть видов игр детей дошкольного возраста [4].

Ребенок занят чем-то таким, что провоцирует у него быстро исчезающий интерес, но ребенок не играет – это неигровое поведение.

Ребенок наблюдает, как играют другие, сам редко вступает в игру, часто задает им вопросы, что-то советует – это игра-наблюдение.

Ребенок играет с игрушками один, только изредка заговаривая с другими детьми – это игра в одиночестве.

Ребенок играет один, но в непосредственной близости от других играющих детей – это параллельная игра.

Ребенок общается со сверстниками, занятыми похожей игрой, но каждый поступает так, как ему хочется. Типичным является не совместная игра, а лишь обмен игрушками – это связанная игра [19].

Дети объединяются в группу для получения определенного результата или достижения общей цели – это совместная игра.

Милдред Партен считает, что первые три типа (как их еще называют изолированные игры) присущи для детей в возрасте от 1 года до 3 лет. Совместные и связанные игры (которые исследователь называет «социальными играми») – для детей дошкольного возраста.

Когда дети становятся старше, дети все чаще тянутся играть со сверстниками и меньше играют в одиночестве. В таком общении дети лучше усваивают социальные нормы поведения. Исследователь считает, что увеличение количества групповых игр – драматизации бытовых ситуаций у старших дошкольников, вероятно, связано с их более развитой способностью переключать внимание с себя на других и осознанием сопричастности к делам сверстников [35].

Сопоставление особенностей общения 6-летних детей дошкольного возраста с задержкой психического развития со всем возрастным диапазоном характеристик общения нормативно развивающихся дошкольников показывает значительные отличия.

Старшие дети дошкольного возраста с задержкой психического развития не проявляют интерес к деятельности сверстника. Нормативно развивающиеся дети уже в 5 лет внимательно следят за действиями сверстника, дают советы, комментируют их [41].

Если сравнить нормативно развивающихся детей дошкольного возраста, то отстающие в развитии 6-летние дети безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям. У детей с задержкой психического развития нет явных предпочтений в общении с ровесниками, нет групп общения, нет устойчивых пар. Для таких детей сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости. Так называемый чужой сверстник – это достаточно безразличный, не имеющий личностного значения объект [19].

Если сделать вывод, фактический материал, который имеется, выявил различия в общении детей дошкольного возраста с задержкой психического развития от общения их нормативно развивающихся сверстников. Общение этой категории детей не соответствует подтвержденному и устоявшемуся многочисленными психологическими исследованиями тезису в котором говорится, что во всех случаях детского развития «Я» и «Другой» выступают как невозможные и неразрывные друг без друга инстанции.

Этот факт подтверждает мысль Льва Семеновича Выготского, он считал, что ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, но иначе развитой [10].

Затем его мысль уточняется, и он говорил, что своего дефекта ребенок непосредственно не ощущает. Он воспринимает те затруднения, которые происходят из дефекта. Непосредственное следствие дефекта – дефект реализуется как социальный вывих и происходит снижение социальной позиции ребенка. Абсолютно все моменты, все связи между людьми, определяющие место человека в социальной среде перестраиваются [11].

Особенности общения детей с задержкой психического развития, которые сочетаются со спецификой умственной деятельности и со сниженной познавательной активностью, препятствуют их становлению личности и благоприятной социализации. Лисина М. И. считает, что минимизированное общение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития не может создать «продукт общения – как образ себя и другого». Ребенок не учится «смотреть на себя глазами другого», так писал Бахтин М. М. Непомнящая Н. И. говорила «быть собой и другим» Отсутствие осознания себя в системе взаимоотношений приводит к формированию ряда негативных качеств, которые осложняют вхождение ребенка в нормальную социальную жизнь. Таким образом, большинство детей с задержкой психического развития, которые идут в школу, характеризует завышенная самооценка. Неумение сравнивать причины возникновения своих эмоциональных состояний со сходными проявлениями

у сверстников приводит к ограниченности внутренней жизни ребенка, к трудностям формирования у этих детей морально-этических правил поведения и, в конечном счете, к эмоциональной глухоте, дефициту эмоциональной отзывчивости.

Таким образом, рассматриваемое в отечественной психологии как одно из базовых оснований формирования личности отношение «Я – Другой», является необходимостью также и для благоприятного развития ребенка рассматриваемой категории. Но, оно может быть направлено в отношении этих детей только в результате целенаправленной коррекционной работы.

Результативность психолого-педагогического коррекционного воздействия в значительной мере зависит от этиологии, обусловившей задержку психического развития у ребенка. Главная цель программы – оказание помощи детям дошкольного возраста с задержкой психического развития, у которых отмечаются отклонения в эмоциональной сферах и социально-психологической. Результаты проведения занятий показали, что лучшие достижения были в работе с детьми, отклонения, в развитии которых обусловлены невротическим или церебрастеническим синдромом. Труднее поддаются психоло-педагогической коррекции дети с задержкой психического развития цереброорганического генезиса [44].

В настоящее время имеются дифференцированные характеристики тревожного поведения детей: агрессивно-тревожное и тревожно-фобическое. Изучение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития выявило у них устойчивые аффективно-личностные образования: страх, тревогу, агрессию. Кроме того, отличительной особенностью этих детей является диссоация между его реальными возможностями и самооценкой ребенка [8].

Коэффициент тревожности оказался самым высоким у детей дошкольного возраста с тревожно-фобическим поведением. У детей с агрессивно-тревожным поведением этот показатель существенно ниже. В исследованиях выявили, что возникновение тревожности у детей

дошкольного возраста с задержкой психического развития в значительной мере обусловлено отношением родителей к своим детям. Это наказания в качестве основного способа воздействия на малыша, отсутствие единства требований в семье, завышенные требования к ребенку без учета его болезненного состояния, неконтролируемый просмотр телевизионных передач.

Больше всего заметна заниженная самооценка у детей с тревожно-фобическим поведением. Детям дошкольного возраста с тревожно-агрессивным поведением свойственна завышенная самооценка. Вместе с тем у всех детей «Я-идеальное» отражает их желание быть «умными, хорошими, добрыми» [20].

По мнению родителей и педагогов, коррекционные занятия дают положительный результат: уменьшаются проявления неуверенности в себе, агрессии, страха. Уровень тревожности снижается у всех детей дошкольного возраста, которые посещают коррекционные занятия. В агрессивно-тревожной подгруппе прослеживается значительная положительная динамика. Однако, объективный показатель негативного эмоционального состояния детей остается высоким. После коррекционных занятий у детей с задержкой психического развития дошкольного возраста очень высока вероятность возвращения интенсивных тревоги и страхов. Не подлежит сомнению, что полученные результаты требуют психолого-педагогических исследований [32].

ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

2.1. Психолого-педагогическая характеристика детей, участвующих в эксперименте

Артем П., Ярослав В., Максим Д., Ангелина А., Софья Б., Никита М., Данил Г., они все 2013 года рождения. На момент проведения эксперимента им было по 5-6 лет. В 2015 году поступили в МАДОУ ЦРР. Сейчас находятся в старшей группе. У Артема П., Ангелины А., Софьи Б. адаптация в детском саду прошла успешно, а у остальных были трудности. Но сейчас все дети чувствуют себя в группе комфортно, поведение адекватное, спокойно общаются со сверстниками. Не агрессивные, не конфликтные. Охотно идут на контакт с педагогами, выполняют простые поручения.

У Артема полная семья была до 2016 г., сейчас воспитывает мама. Есть старшая сестра. Семья социально благополучная, моральная обстановка удовлетворительная. Стиль семейного воспитания – демократический (строится на отношениях доверия и согласия, где учитываются интересы ребенка). Для успешного развития ребенка созданы благоприятные условия для игр и занятий.

У Ярослава полная семья, есть два младших брата. Семья социально благополучная, моральная обстановка на среднем уровне.

У Максима неполная семья, его воспитывает только отец. Взаимоотношения между сыном и отцом доверительные, дружеские.

У Ангелины семья полная, но родители злоупотребляют алкоголем, поэтому ее воспитывает бабушка. Семья малообеспеченная, из-за этого у Ангелины проблемы с внешним видом, она неопрятная.

У Софьи семья полная и благополучная. Есть старшая сестра и младший брат.

У Никиты семья благополучная, но воспитывает только мама, папа погиб в аварии, когда ему было 4 года. Братьев и сестер у Никиты нет.

Данил воспитывается в полной семье, у него есть две старшие сестры. Дома есть все для игр и развития ребенка. Так же Данил ходит на секцию по дзюдо.

Все дети, кроме Ангелины, следят за своей осанкой, за своими жестами. У трех детей (Артем, Данил, Софья) имеют II группу здоровья. Остальные (Ангелина, Максим, Ярослав, Никита) имеют III группу здоровья. Максим, Данил, Ярослав закаленные, поэтому болеют не часто, посещают детский сад на постоянной основе. Ангелина чаще всего болеет ОРВИ. Аппетит у всех детей хороший, съедают всю свою порцию в каждый прием пищи. Всех детей, кроме Никиты, сложно уложить на дневной сон, но все засыпают быстро и спят крепким сном.

Особенности моторной сферы: Ведущая рука у всех правая. Общая моторика в норме. Дети часто участвуют в играх – соревнованиях и играх – эстафетах. Ручная моторика в норме, объем движений полный, темп работы в норме, на уровне сверстников, переключаемость у Артема, Данила, Ангелины, Софьи неточная (пока не доделают одно задание, на другое не переключаются), координация в норме.

Пищевое поведение: за столом все всегда ведут себя культурно. В процессе употребления пищи никуда не торопятся, кушают аккуратно, из рук ничего не валится. Ложкой пользуются без каких-либо сложностей.

Характеристика познавательной сферы:

Артем, Никита, Данил, Софья во время занятий не могут быть внимательными и длительно на чем-то сосредотачиваться, постоянно

отвлекаются. Но если хорошо мотивировать, то справляются с заданием очень умело и выполняют все сосредоточенно. Ангелина, Ярослав, Максим внимательны и сосредоточены на выполнении заданий. Внимание преобладает у всех произвольное.

Ангелина и Софья медленно запоминают и быстро забывают, если не поддерживать ту информацию, которую запомнили. Артем запоминает абсолютно все. Остальные дети запоминают очень тяжело. Пересказывая содержание сказки, рассказа, привносят вымышленные заимствования. Зрительная память намного лучше, чем слуховая у всех детей, кроме Данила.

Мышление у всех детей ниже возрастной нормы: слабо развиты операции анализа и синтеза. Затрудняются в установлении причинно-следственных связей. Классифицируют и обобщают слабо, затрудняются в исключении лишнего предмета.

Общий уровень знаний, умений, навыков детей ниже возрастной нормы. Представления об окружающем мире ниже среднего (они знают времена года, дни недели, сколько месяцев в году). Умеют считать до 15, решают некоторые примеры в пределах 4-х. Знают величины большой - маленький. Дети выделяют и называют несколько свойств предметов, находят предмет по указанным свойствам, сравнивают и обобщают. Навыки ИЗО деятельности в стадии формирования; графические навыки в стадии формирования; цвета основные различают;

Все дети не могут осуществлять контроль над своей деятельностью, но направлены на результат, бывает, что своим поведением мешают педагогу, друг другу; принимают все виды помощи, иногда сами просят друг друга помочь. Максим, Данил, Ангелина затруднения, которые возникают в процессе деятельности, стремятся преодолеть, обращаются к воспитателю, детям за помощью. А остальные дети, пускают все на самотек, за помощью не обращаются. Темп деятельности у всех детей, кроме Данила и Софьи, быстрый.

Артем, Максим, Софья, Ангелина имеют достаточный запас словарных образов, используют в речи слова антонимы и синонимы, владеют формами словоизменения. Мальчики хорошо составляют простые предложения и распространяют их однородными членами. Софья и Ангелина испытывают в этом сложности. Темп речи у Данила, Максима, Ангелины: умеренный, речь – интонационно-выразительная. Темп речи у Максима, Софьи, Артема и Ярослава быстрый, торопятся сказать быстрее. Звуки сформированы, но произношение в игровой и свободной речевой деятельности еще не сформировано. Дети знакомы с буквами и у них сформирован навык чтения слогов с буквами, которые выучили; умеют сравнивать и классифицировать предметы по разным признакам; у всех сформированы навыки о времени года, смене частей суток, очередности дней недели.

Навыки самообслуживания полностью сформированы у всех детей, соответствуют возрасту. Присутствует интерес к игрушкам, существуют любимые игры, правила игры понимают, без затруднений выполняют их. В коллективной игре Артем, Ярослав, Софья чаще всего играют главную роль, умеют поддерживать игру. Все дети, кроме Никиты, используют предметы-заместители. Слушают сказки, договаривают их, пытаются обыгрывать сюжет. Умеют без ошибок собирать матрешку, пирамидку. Также по образцу педагога они складывают простые фигуры из спичек, счетных палочек, выполняют постройки из кубиков.

Трудностей, которые отмечаются в общении, не наблюдаются.

Адекватность эмоциональных реакций. Активно принимают участие в различных видах деятельности. У Артема, Максима, Ярослава в характере присутствует инициативность, уступчивость в процессе общения с детьми и взрослыми. У Ангелины, Данила, Софьи, Никиты таких качеств не присутствуют. Поведение у всех детей спокойное, адекватное. Нравственные качества сформированы: адекватны в общении со сверстниками, с родными, со взрослыми. Чувство привязанности, любви, добра присутствует у всех детей. Всем детям, кроме Максима, очень сложно подчиняться требованиям

взрослых, но старается это изменить. Взаимоотношения со сверстниками и взрослыми доброжелательные, в общение вступают легко и быстро.

В ходе наблюдения за детьми было замечено, что преобладающее настроение веселое, радостное. Лишь у Ангелины присутствует печаль и грусть. Ангелина и Софья немного стеснительные. Все дети доброжелательные, спокойные, иногда капризные, двигательно расторможены. У всех детей эмоциональные реакции адекватны, наличие аффективных вспышек не наблюдалось. Присутствует общее двигательное оживление при выполнении задания, успокаиваются сами. Считаю, что он смелый, решительный, настойчив, способен сдерживать себя в конфликтных ситуациях; Активен в разных видах деятельности, присутствует инициатива, уступчивость. Существуют также дополнительные особенности развития детей: они на занятиях по изобразительной деятельности ведут себя достаточно шумно, но заинтересованы в выполнении заданий. Мной было замечено, что Артем, Ангелина, Максим любят рисовать, лепить, клеить. Софье и Данилу больше всего им нравится раскрашивать картинки. Ярослав и Никита любят работать с ножницами. На занятиях физкультурой все дети задания выполняют охотно, с удовольствием. На музыкальных занятиях занимаются лучше, когда их хвалят, мотивируют, когда происходит частая смена заданий.

Заключение и рекомендации педагога, какие мероприятия проводились дополнительно: дети занимаются с дефектологом индивидуально и в мини-группах по 2-3 человека, посещают занятия с учителем - логопедом. Необходимо обучение и воспитание по программе коррекционного детского сада (для детей с нарушением речи, с ЗПР, нарушениями опорно-двигательного аппарата, и т.д.)

Итак, изучив медицинскую карту и личные дела детей, я узнала, что у всех воспитанников был поставлен диагноз задержка психического развития. Мной было выявлено, что на сегодняшний день у Артема, Максима, Софьи, Данила в общем восприятие находится на среднем уровне; внимание не

устойчиво и трудность его распределения; объем памяти хороший, долговременная память находится на среднем уровне; наглядно – действенное мышление на среднем уровне, наглядно – образное на среднем уровне; фонематические процессы сформированы, словарный запас соответствует возрастным нормам. У Ангелины, Никиты, Ярослава восприятие находится на низком уровне; внимание не устойчиво; наглядно-образное мышление на низком уровне, словарный запас также соответствует нормам.

Исходя из совокупности вышеперечисленного, можно сделать вывод, что за время пребывания в коррекционном детском саду у всех детей прослеживается положительная динамика развития, то есть работа дефектологов идёт им на пользу. Я считаю, что дальнейшая коррекционная работа будет способствовать еще большему прогрессу в развитии сохранных функций Артема, Максима, Ангелины, Софьи, Никиты, Ярослава, Данила.

2.2. Диагностический инструментарий для выявления уровня развития межличностных отношений – констатирующий этап исследования

Целью констатирующего эксперимента являлось развитие личностных взаимоотношений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе сюжетно-ролевой игры.

Экспериментальное изучение развития межличностных отношений в процессе сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития было организовано на базе дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида №86 города Екатеринбурга.

В эксперименте участвовали те дети, которые меньше всего пропускают детский сад, которые смогут посетить большее количество занятий.

В исследовании принимали участие 7 детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. В экспериментальную группу вошли дети с диагнозом задержка психического развития, которые воспитываются в группе компенсирующей направленности. В исследовании не участвовали дети, которые находились на больничном.

Из 7 дошкольников, выделялись 3 ребёнка, которые без напряжения и с интересом выполняли задания, адекватно воспринимали критику, активны в выполнении и хотят сами добиться результата, без труда общаются со взрослыми, общаются с другими детьми.

4 дошкольника во время занятий большого интереса к происходящему не проявляли, одни задания выполняли с интересом, за другие не хотели браться. Они используют помощь взрослого, любят похвалу. Сами стараются добиться результата, но, если не получается, то расстраиваются, иногда не адекватно реагируют на критику. Также можно отметить гиперактивность и неровный темп работы. Без проблем общаются со взрослыми, общаются с другими детьми.

Сюжетно-ролевая игра проходит в несколько этапов. На первом этапе главную роль играет взрослый, он объясняет смысл игры, назначает роли. Чтобы перейти ко второму этапу дети сначала должны научиться брать инициативу в свои руки, например, самим распределять роли. На втором этапе взрослый будет играть свою роль, которую дали ему дети. На третьем этапе взрослый выступает в качестве наблюдателя за сюжетно-ролевой игрой.

Так как на момент проведения эксперимента в группе присутствовало семь человек, я решила провести сюжетно – ролевую игру «Супермаркет».

Целью данной игры было активизировать и развивать речь у детей, суметь раскрыть игровой замысел, улучшать межличностные отношения, раскрыть бытовые понятия, например, такие как «магазин», «покупки».

Для оборудования нужны были стулья, столы, которые бы замещали прилавки магазина. Все муляжи фруктов, овощей. Так же использовались разные предметы, такие как книги, посуда, еда, тетрадки, карандаши, фломастеры, таблички с ценой, которые дети делали предварительно на занятии по труду, и еще много всего. Суть игры заключается в том, что дети представляют себя в роли кассиров, покупателей, охранников. Для успешной игры нужно знать цены, должностные обязанности каждого сотрудника.

В начале занятия педагог привел детей в игровую комнату, семь детей с задержкой психического развития. Дети очень обрадовались и постоянно интересовались, что же они будут делать на занятии. Экспериментатор отвечала на вопросы детей, объясняла, что сейчас она прочитает сказку «Однажды в магазине», а потом сыграют в такую же игру. Когда сказка подошла к концу, экспериментатор назначила роли всем детям. Ярослав был охранником магазина, Ангелина стала уборщицей, Максим раскладывал товар на полки, остальные дети были покупателями, а экспериментатор была кассиром.

Дети идут в супермаркет за продуктами, товарами вместе со своими друзьями, выбирают нужный им товар, советуются с продавцами какой товар лучше выбрать, затем расплачиваются в кассе. В ходе игры экспериментатору необходимо обращать внимание на взаимоотношения между покупателями и продавцами.

Когда участникам игры была дана команда «Начинаем играть» все дети были скованны, не понимали, чего от них хотят, не знали, что нужно делать в первую очередь. Тогда экспериментатор дал подсказку, что первым делом нужно занять свои места, кому-то сесть за кассу, кому-то встать на место охраны, но для начала им всем нужно было рассортировать товары по полкам.

Поведение было следующее: Ярослав долго не мог разобраться, что ему делать в роли охранника, ведь он всегда думал, что охранники просто стоят на одном месте. Артем идеально принялся за свою роль и кричал на других детей, за то, что они не начинают игру. Артем явно проявлял свои лидерские качества. Данил стал кричать, чтобы они вставали в очередь.

Ребятам было интересно узнать, а что же будет дальше. Ангелина и Софья очень кричали и бегали друг за другом, забывая о том, что они находятся в игре.

Экспериментатор сделал им замечание, и попросила вернуться к игре.

Для того чтобы все проведенные задания стали легкими и доступными в выполнении, требуется проведение работы, направленной на коррекцию межличностных отношений у дошкольников с нарушением интеллекта.

Для преодоления нарушений в развитии межличностных отношений, перечисленных выше, у детей с задержкой психического развития необходимо провести комплекс коррекционной работы, направленной на развитие межличностных отношений у детей.

Как уже было сказано выше, формированию межличностных отношений детей дошкольного возраста с задержкой психического возраста будет способствовать сюжетно-ролевая игра. Для этого во второй части исследования наша работа будет направлена на развитие межличностных отношений в процессе сюжетно-ролевой игры.

2.3. Система коррекционных занятий – формирующий этап исследования

Цель формирующего эксперимента – развитие личностных взаимоотношений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе сюжетно-ролевой игры.

Для определения уровня взаимоотношений со взрослыми и сверстниками группы детского сада, я использовала такую методику, как «Мозаика», целью которой является анализ эмоциональных связей среди воспитанников детского сада. Содержание этой методики можно увидеть в приложении 1.

Результаты проведенной методики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты проведения методики «Мозаика»

ИМЯ	1 критерий	2 критерий	3 критерий	4 критерий
Артем	3	2	2	1
Данил	3	2	1	3
Ангелина	2	3	3	2
Софья	1	2	3	1
Никита	3	3	2	1
Максим	0	3	2	2
Ярослав	2	2	1	3

Итак, из данных в таблице можно сделать выводы о том, как дети относятся друг к другу, готовы ли они помогать, сопереживать друг другу.

1 критерий заключается в том, как ребенок относится к действиям партнера. Максим равнодушен к действиям соперника. Софья интересуется действиями соперника, но не на долго. Ангелина и Ярослав заглядываются на соперников, задают вопросы. Артем, Данил, Никита активно включены в работу и даже помогают соперникам.

2 критерий заключается в том, чтобы определить, как ребенок участвует в деятельности соперника. Артем, Данил, Софья, Ярослав стараются сравнивать деятельность соперника со своими действиями. Ангелина, Максим, Никита позитивно оценивают соперника и дают какие-то советы.

3 критерий показывает сопереживает ли сопернику участник. Данил и Ярослав считают, что они лучшие. Артем, Никита, Максим проявляют

равнодушность и согласны со всеми оценками педагога. Софья и Ангелина адекватно принимают поощрения.

4 критерий заключается в том, чтобы понять готов ли ребенок прийти на помощь к своему сопернику. Артем, Софья, Никита помогают партнеру лишь под давлением окружающих. Ангелина и Максим помогают, но лишь тогда, когда сами справились с заданием. Данил и Ярослав без уговоров делятся всеми своими вещами с соперниками.

Дополнительно проводился тест «Дерево с человечками», его содержание можно увидеть в приложении 2. Так же использовала разные упражнения. Они проводились на разных занятиях. Их цель была направлена на то, чтобы формировались эмпатические реакции детей, а так же формировалось ценностное отношение к нравственным качествам одноклассников, и повышалась самооценка детей.

Артем выбрал человечка под номером 6 - это характеризует его как целеустремленного человека.

Ярослав выбрал человечка под номером 7 – это характеризует его как человека, который ничего не боится.

Никита отдал свой голос в пользу человечка под номером 9 – это характеризует его как веселого человека.

Данил и Софья выбрали человечка под номер 21 – это их характеризует как замкнутых людей.

Ангелина выбрала человечка под номером 5 – это черта быстрой утомляемости.

Максим выбрал человечка номер 8 – это человек, который любит погружаться в свой мир.

Для улучшения взаимоотношений между воспитанниками детского сада в старшей группе мы подобрали ряд упражнений, которые помогут наладить межличностные отношения между сверстниками.

Например, улучшению взаимоотношений способствует упражнение «ласковое имя» суть его в том, что каждый человек придумывает уменьшительно-ласкательное имя для соседа слева и справа.

Дети садятся в круг и начинают выполнять это задание. Артем, Никита, Софья, Максим заинтересованы в выполнении задания.

Упражнение «хочу сказать приятное» включает в себя такие правила, что каждый участник хвалит соседа напротив, а потом себя. Затем вместе с воспитателем дети обсуждают то, что чувствовали дети, что им больше понравилось, хвалить или слушать похвалу в свой адрес.

Упражнение «Я икс...» подразумевает, что все дети пишут на листке название того предмета, который находится вокруг них или рисуют его (например, это может быть мяч, стул, сумка, карандаш). И друг за другом рассказывают от имени своего предмета, ассоциируя его с собой [48].

На следующем занятии происходит воспитание дружелюбия между детьми и формирование положительного отношения к одноклассникам. Например, упражнение «нарисуй подарок», «сделай открытку» подразумевают, что дети делают открытки и рисуют подарки, дарят друг другу. Обсуждают, что понравилось больше, получать или дарить. Упражнение «рисунки на спине» нравятся детям больше всех. По правилам, дети встают друг за другом. Первый рисует указательным пальцем на спине, стоящего впереди, букву, простой рисунок, кто-то пишет слово. По цепочке это слово, буква, рисунок передается всем путем написания на спинах впереди стоящих игроков [48].

На третьем занятии происходит формирование положительного эмоционального климата во взаимоотношениях. Для этого используется упражнение «мое самое любимое - это...» Детей просят назвать самое любимое время года, любимое блюдо, фильм и так далее. Упражнение «сравнение с вещью» воспитатель берет предмет (это может быть мягкая игрушка, мяч, карандаш). Один воспитанник встает в центр круга. Все участники игры называют, что одинакового, общего у этой вещи и человека.

Упражнение «поменяйтесь местами те...» так же пользуется популярностью. Участники меняются местами те, например, у кого светлые волосы, голубые глаза, сини штаны.

Задание «поменяйтесь местами те...» понравилось ребятам больше всех, они сдружились, начали активно взаимодействовать и не хотели, чтобы эта игра заканчивалась.

Целью четвертого занятия является развитие чувства «мы вместе» и развитие навыков сотрудничества: действовать синхронно, согласованно. Для этого используются упражнение «опознать на ощупь». Выбираем ведущего, вначале им будет воспитатель, и он закрывает глаза, в это время все дети, они являются участниками, меняются местами, ведущий должен определить кто перед ним, используя только руки [38].

На пятом занятии происходит конструктивное решение конфликтных ситуаций. Детям предлагается прослушать некоторые ситуации, затем все обсуждают, как нужно выйти из нее. Например, ситуация №1. Ты сидишь у торгового центра на лавочке, на улице светит солнце, у тебя хорошее настроение. Около тебя бегают маленькие дети, кто-то из них упал и начал плакать. Какие поступки ты совершишь, чтобы помочь ему? Как ты чувствуешь себя после того, как кому-нибудь поможешь? Ситуация № 2. Тебе наехали на ногу тележкой в магазине, и попросили прощения. Какие будут твои действия? Что скажешь? Что ты сделаешь? А если человек не извинится [54].

Таким образом, из результатов исследования можно сказать, что у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития во время проведения методик было выявлено, что дети начали лучше взаимодействовать друг с другом, подружились.

2.4. Результаты контрольного эксперимента по развитию межличностных отношений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе сюжетно-ролевой игры

После проведения определенного ряда занятий по формированию межличностных отношений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, была проведена работа по контрольному эксперименту, он заключался в проведении новой сюжетно-ролевой игры.

Экспериментальное исследование было организовано на базе дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида № 86 Орджоникидзевского района города Екатеринбурга. В исследовании принимали участие 7 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ребятам было предложено сыграть в игру «Игрушки на приеме у врача». Цель данной игры: расширить словарный запас, учить пониманию и сопереживанию, понимать всю суть походов к врачам. Для оборудования нам понадобились вата, фонендоскоп, кушетка (мы заменили ее столом), уколы, вата, по возможности белые халаты врачей, бинт, шприцы, баночки с таблетками, мази (мы взяли детские крема для рук), так же нам понадобились куклы, игрушечные зверята.

Экспериментатор предлагает детям поиграть, назначает детям роли, Артему дает роль доктора, Ангелине роль медсестры, остальные дети будут пациентами. Но пациенты будут их игрушечные зверята и куклы, которых они берут в руки. И поочередно приходят на прием к врачу. С различными заболеваниями нужно обращаться к врачу, например, если у мишки болит нога, у зайчика болит зуб, потому что он ел много сладостей. Так же кукла Наташа прищемила дверью палец и еще много разных историй.

Для детей нужно уточнить, кто и чем занят на рабочем месте. Например, Медсестра зовет на прием, из коридора пациент заходит в кабинет

врача. Доктор сначала осматривает больного, узнает все, что у него болит и от чего болит, затем назначает ему лекарства, а Медсестра, в свою очередь, выполняет его указания. Но бывает такое, что некоторым больным необходимо стационарное лечение, тогда их нужно положить в больницу. В процессе игры дети старшего дошкольного возраста выбирают несколько разных специалистов – окулиста, педиатра, терапевта, хирурга и других известных детям врачей. Когда дети приходят на прием к врачу, игрушки должны рассказать, почему они попали к врачу, экспериментатор обсуждает с детьми, можно ли было этого избежать, говорит, что нужно больше следить за своим здоровьем. В ходе игры дети также наблюдают за тем, как доктор будет лечить больных – как он делает перевязки, как измеряет температуру. Экспериментатор оценивает, как дети с задержкой психического развития общаются между собой, напоминает о том, чтобы выздоровевшие игрушки не забывали благодарить врача за оказанную помощь.

В этот раз, дети с задержкой психического развития, после команды экспериментатора «Начали игру» сразу знали, какие действия им нужно предпринять. Артем сразу же надел халат и шапку врача и встал на место доктора. Ангелина, глядя на Артема, тоже надела халат и взяла фанендоскоп в руки. Другие ребята скорее взяли себе по игрушке и встали в очередь друг за другом. Максим хотел начать ругаться, из-за того, что Софья встала быстрее него в очередь первой. Но Данил быстро смог помирить их.

Итак, если проанализировать поведение детей во время игры в «Супермаркет» и «Игрушки на приеме у врача», то можно сделать некоторые выводы. При игре в «Супермаркет» дети были расторможены, не сосредоточены на игре, обижались друг на друга, ругались друг с другом, хотели быть лучше, чем партнер по игре. После проведения упражнений на сплочение, на улучшение межличностных отношений, воспитанники начали понимать друг друга, уступать в каких-то ситуациях, помогать в действиях.

Исходя из совокупности вышеперечисленных факторов, можно сделать вывод, что игра «Игрушки на приеме у врача» прошла более успешно, дети стали более сплоченными и дружелюбными.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одна из главных задач социума на современном этапе развития – это полноценное развитие каждого ребенка, которое требует поиска самых эффективных методов достижения этой цели [14].

Проведенное исследование теоретических источников показало, что дети с задержкой психического развития представляют собой достаточно сложную категорию детей с искаженным развитием всех психических функций – памяти, внимания, мышления, речи, воображения, эмоций и воли.

Развитие межличностных отношений является одним из ключевых составляющих в дошкольном возрасте. Межличностные отношения способствуют развитию речи, развитию высококонрастных качеств, таких как сопереживание, понимание, дружелюбность.

У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития бывают трудности в налаживании контакта с окружающими, особенно со сверстниками. Поэтому так важно социализировать их, развивать у них желание и умение общаться, и заводить друзей.

Исходя из первого этапа эксперимента, можно сделать вывод, что межличностные отношения у детей сформированы на среднем уровне.

На втором этапе исследования мною была проведена одна методика, и пять занятий по формированию межличностных отношений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Главное задачей во время занятий было организовать их максимально понятными, легкими в понимании.

На контрольном этапе была проведена аналогичная игра констатирующего эксперимента.

После сравнения результатов констатирующего и контрольного экспериментов, были сделаны выводы, что под влиянием системы

коррекционных занятий, способности детей дошкольного возраста несколько расширились.

Таким образом, эксперимент оказался успешным. Я считаю, что цели и задачи выпускной квалификационной работы выполнены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей [Текст] / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина — М.: Ось-89. 1997. — 224 с.
2. Астапов, В. М. Дети с нарушением в развитии: Хрестоматия [Текст] : учеб. пособие / сост. В. М. Астапов. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 264 с.
3. Белопольская, Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с ЗПР [Текст] / Н.Л. Белопольская. — М., 1999. — 185 с.
4. Борякова, Н. Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР [Текст] / Н. Ю. Борякова. — М., 2003. — 56 с.
5. Бтажнокова, И. М. Коррекционные задачи и основные направления в организации воспитательного процесса в детском доме (интернате) для детей с недостатками интеллекта [Текст] / И. М. Бтажнокова. — М., 1995. — 30 с.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. — М., 1968. — 464 с.
7. Бреслав, Г. М., Эмоциональные особенности формирования личности в детстве [Текст] : пособие для студентов и педагогов / Г. М. Бреслав. — М. : Педагогика, 1990. — 126 с.
8. Власова, Т. А., Дети с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — М., 1973. — 189 с.
9. Власова, Т. А. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина — М., 1984. — 144 с.
10. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1991. — 156 с.
11. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. — М. : Краснодар, 2003. — 246 с.

12. Гаспарова, Е. М. Отображение социальных отношений в игре [Текст] / Е. М. Гаспарова. — М. : 1984. — 197 с.
13. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Текст] / С. Ю. Головин. — М. : Издательство АСТ, 2001. — 128 с.
14. Дубровина, И. В. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / И. В. Дубровина. — М. : Просвящение, 1991. — 153 с.
15. Загоровский, П. Л. К вопросу об изучении детских коллективов и поведения детей в коллективе [Текст] / П. Л. Загоровский. — Воронежский университет, 1926. — 89 с.
16. Зварыгина, Е. В. Первые сюжетные игры малышей [Текст] / Е. В. Зварыгина. — М. : Просвещение, 1988. — 189 с.
17. Зейгарник, Б. В. Патопсихология [Текст] / Б. В. Зейгарник. — М. : Издательство Московского университета, 1986. — 127 с.
18. Зейгарник, Б. В., Введение в патопсихологию [Текст] / Б. В. Зейгарник. — М. : МГУ, 1969. — 145 с.
19. Исаев, Д. Н. Психическое недоразвитие у детей [Текст] / Д. Н. Исаев. — Л. : Медицина, 1982. — 234 с.
20. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М. : Просвещение, 1988. — 208 с.
21. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / С. А. Козлова., Т. А. Куликова. — М. : Издательский центр «Академия». — 416 с.
22. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст] / Я. Л. Коломинский. — Мн.: Тетра Системс, 2000. — 134 с.
23. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / И. Ю. Кулагина. — М. : Изд-во УРАО, 1999. — 175 с.
24. Коц, Я. М. Организация произвольного движения [Текст] / Я. М. Коц. — М., 1975. — 248 с.

25. Куликов, Л. В. Психологическое исследование [Текст] / Л. В. Куликов. — СПб. : Речь, 2002. — 213 с.
26. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. — М. : АПН РСФСР, 1973. — 147 с.
27. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] / В. В. Лебединский. — М. : Академия, 2003. — 144 с.
28. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Текст] : учебное пособие / В. В. Лебединский — М., 1985. — 155 с.
29. Лебединская, К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] / К. С. Лебединская; Под ред. К. С. Лебединской. — М., 1982. — 134 с.
30. Лубовский, В. И. Психология детей [Текст] / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева; Под ред. В. И. Лубовского. - 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
31. Луговская, А. Ритмические упражнения, игры, и пляски. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / А. Луговская. — М., «Советский композитор», 1991. — 112 с.
32. Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития [Текст] / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. — СПб.: Речь, 2004. — 126 с.
33. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика [Текст] / И. Ф. Марковская. — М., 1993. — 153 с.
34. Мясущев, В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясущев. — М. : МПСИ, 2005. — 158 с.
35. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / В. С. Мухина. — СПб., 1992. — 154 с.
36. Носкова, Л. П. Игра в жизни детей с нарушениями слуха [Текст] / Л. П. Носкова. — М., Просвещение, 1993. — 104 с.

37. Пинский, Б. И. Коррекционно – воспитательное значение труда для психического развития [Текст] / Б. И. Пинский. — М.: Педагогика, 1985. — 120 с.
38. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; Под ред. Б. П. Пузанова. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 167 с.
39. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — СПб., Питер, 2003. — 720 с.
40. Розанова, Т. В. Педагогика [Текст] / Т. В. Розанова, И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф. — М., 1971. — 448 с.
41. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с ЗПР [Текст] / Е. С. Слепович. — М., 1990. — 134 с.
42. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] : учебное пособие / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
43. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / А. В. Семенович — М., Академия, 2002. — 232 с.
44. Степанов, С. С. Дефектология: Словарь-справочник [Текст] / С. С. Степанов, Б.П. Пузанов. — М.: Новая школа, 1996. — 89 с.
45. Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива [Текст] / В. А. Сухомлинский. — М., 1980. — 201 с.
46. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р. Д. Тригер. — М., 2008 г. — 124 с.
47. Усанова, О. Н. Дети с проблемами психического развития [Текст] / О. Н. Усанова. — М., 1995. — 243 с.
48. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать. Психологические игры и упражнения [Текст] / К. Фопель. — М., 2001. — 123 с.

49. Цыпина, Н. А. Обучение чтению детей с ЗПР [Текст] / Н. А. Цыпина. — М., 1994. — 234 с.

50. Шевченко, С. Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с ЗПР [Текст] / С. Г. Шевченко. — М., 1990. — 189 с.

51. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. — М., Учпедгиз, 1960. — 462 с.

52. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. — М., Педагогика, 1978. — 212 с.

53. Яснов, М. В. Разумники. Активные игровые задания для детей [Текст] / М. В. Яснов. — М., 2001. — 136 с.

54. Яхнин, Г. Б. Игры. Викторины. Конкурсы [Текст] / Г. Б. Яхнин. — М., 1978. — 46 с.

Методика «Мозаика»

Цель: методика позволяет проанализировать существующие эмоциональные связи в детском коллективе группы.

Это эксперимент, с помощью которого можно определить, какие существуют особенности отношений между сверстниками в дошкольной группе. Исследуется степень вовлеченности ребенка в действия одноклассника, способы его участия, степень сочувствия, особенности просоциальных видов деятельности в случае, когда нужно выбрать – либо действовать в свою или чужую пользу.

В игре во время исследования принимают участие два ребенка. Каждый получает коробку, в которой расположены разноцветные элементы. И каждому выделяется пространство для деятельности. Одному из детей дается задание разложить у себя домик, а другой ребенок должен просто наблюдать за действиями первого. Нужно пронаблюдать, насколько интенсивно и активно второй ребенок наблюдает за первым, заинтересован ли он в его действиях. Наблюдающий сначала должен порицать собирающего домик, а затем наоборот, хвалить его. При этом нужно понаблюдать, какова реакция второго ребенка на неадекватную негативную оценку. Станет ли он в открытую выражать свое несогласие с необоснованной критикой? Или же он, напротив, начнет поддерживать ее? Как он относится к похвале: противоречит ей или поддерживает? После того, как первый ребенок закончит выкладывать домик, нужно детей поменять ролями.

Детям нужно наперегонки построить солнышко. При этом заранее нужно позаботиться, чтобы цветные элементы были распределены по коробочкам детей так, чтобы большинство желтых элементов находилось в коробочке одного из них. Начав собирать солнышко, один из детей замечает, что у него явно не достает элементов нужного цвета. Возникает ситуация, в процессе которой один из детей вынужден обратиться за помощью ко

второму, но при этом они являются соперниками. Как только работа по солнышкам заканчивается, водящий просит выложить небо. Теперь ситуация складывается так, что тот, у кого было мало желтых элементов, обнаруживает у себя много синих элементов и его соперник вынужден обратиться к нему за помощью.

Для того, чтобы определить уровень сопереживания детей, нужно в этих ситуациях обратить внимание на их реакцию на просьбы помочь и поделиться элементами нужного цвета.

Оценка производится в соответствии со следующими шкалами:

1. Эмоциональная вовлеченность в действия соперника. Интерес, проявляемый к действиям сверстника, насколько ребенок чувствителен к результату его деятельности – все это показывает уровень внутренней причастности.

0 – ребенок не проявляет никакого интереса к действиям соперника; 1 – ребенок бегло с интересом заглядывает в сторону соперника, но задерживает взгляд ненадолго; 2 – время от времени пристально наблюдает за деятельностью соперника, возможно даже задает вопросы и комментирует; 3 – ребенок наблюдает за деятельностью соперника и даже активно помогает ему.

2. Способ участия в деятельности соперника. Положительно ли он оценивает сверстника во время игры, отрицательно или старается сравнивать с собой. 0 – не дает никаких оценок; 1 – негативно относится к действиям соперника; 2 – старается сравнивать его действия с собой, говорит о своих действиях; 3 – позитивно оценивает действия соперника, дает советы и даже оказывает практическую помощь.

3. Способ выражения сопереживаний сопернику, которые проявляются в случае успеха или неудачи в его деятельности. 0 – абсолютно безразличен и не проявляет ни положительных, ни отрицательных чувств к оценкам соперника. 1 – поддерживает отрицательные оценки взрослого для соперника и выражает несогласие с положительными оценками. Считает, что

превосходит соперника. 2 – соглашается и с положительными, и с отрицательными оценками для соперника. Этим самым ребенок пытается показать свое уважение к взрослому, дающему оценки. 3 – ребенок принимает адекватную похвалу своего напарника и протестует против несправедливого обвинения.

4. Способы выражения просоциальных видов поведения в тех случаях, когда нужно принять решение – действовать в свою или в чужую пользу. Если дошкольник действует в пользу своего напарника по игре легко и без сомнений, то это отражает его личную внутреннюю позицию. Сомнения и попытки оттянуть время говорят о том, что ребенок пытается себя морально принудить поступить так. 0 – ребенок ни при каких обстоятельствах не помогает своему партнеру. Не помогают даже уговоры это сделать. Это свидетельствует об эгоистической направленности мышления ребенка, его желание самому хорошо выполнить задание. 1 – дети оказывают помощь своему партнеру с неохотой и под давлением окружающих. Если партнер упрасивает дать ему детальки нужного цвета, то он дает ему лишь один элемент, ожидая от него благодарности. Такая помощь называется провокационной, потому что она провоцирует партнера вновь обратиться за помощью. 2 – дети помогают своему партнеру, но только тогда, когда сами успешно справились со своим заданием. Это обусловлено тем, что игра является соревновательной, поэтому сначала ребенок пытается выиграть, а уже затем помочь сопернику, зная, что тот в любом случае проиграл. Такой вид помощи называется прагматическим. 3 – ребенок дает возможность своему партнеру безвозмездно и без уговоров пользоваться всеми своими детальками. Иногда он даже сам проявляет в этом инициативу, не дожидаясь просьбы о помощи.

Результат выполнения методики в баллах обсчитывается не столько для сравнения одного ребенка с другим, сколько для прослеживания взаимоотношений между детьми.

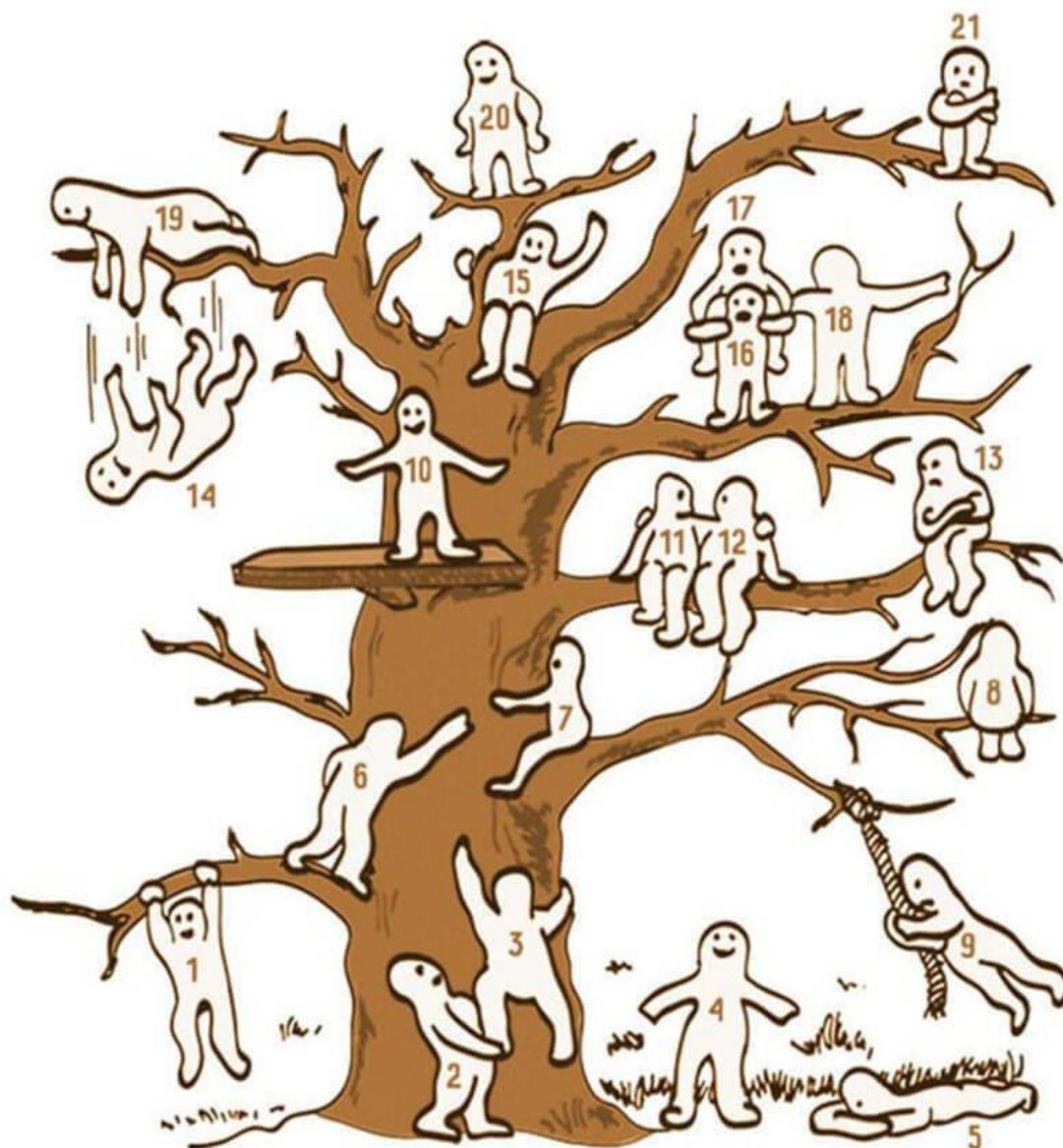
ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Тест «Дерево с человечками» Уилсона

Цель: исследование эмоционального состояния детей в коллективе.

Есть рисунок дерева. На нем человечки на разной высоте и в разных позах. Надо найти такого, который вызывает стойкие ассоциации с собой любимым. В текущий момент времени, конечно. Далее следует интерпретация теста дерево с человечками.

Смотрим картинку. Думаем и выбираем. Где Вы на этом дереве?



Интерпретация: чтобы расшифровать тест, достаточно прочитать описание к выбранному персонажу.

Трактовки следующие:

- 1 и 3, 6 и 7 – поза целеустремленного человека, который ничего не боится – ни препятствий, ни преград на пути.
- 2, 11 и 12, 18 и 19 – коммуникабельная личность, нацеленная на помощь друзьям и близким.
- 4 – устойчивая жизненная позиция помогает достигать высоких результатов в делах, особенно если на пути не возникают серьезные трудности.
- 5 – характерна быстрая утомляемость, слабость из-за небольшого запаса энергии и жизненных сил.
- 9 – просто очень веселый по жизни человек, любитель развлечений.
- 13 и 21 – тревожность и замкнутость ведут к минимизации круга общения и снижению коммуникабельности.
- 8 – любит погружаться в свой мир, уходить в себя, мечтать и размышлять.
- 10 и 15 – нормальная адаптация к текущей жизненной ситуации, полный комфорт и довольство окружающим миром.
- 14 – на лицо внутренний кризис, эмоциональные проблемы и даже начало депрессии.
- 20 – завышенная самооценка лидера требует максимального внимания окружающих к себе любимому.
- 16 – устал от жизни и необходимости поддерживать других, поэтому получает сам поддержку от человечка № 17.