

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**

Кафедра логопедии и психолингвистики

**Диагностика и коррекция межличностных отношений
младших школьников с ограниченными возможностями
здоровья**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

студентки 5 курса 561 группы
направления 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование,
профиль подготовки «Специальная психология»
факультета психолого-педагогического и специального образования

Антошиной Софьи Андреевны

Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент _____ Т. Ф. Рудзинская

Зав. кафедрой

доктор фил. наук, доцент _____ В. П.Крючков

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ.....	7
1.1 Понятие «межличностные отношения» в современной психолого- педагогической литературе.....	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика личности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	12
1.3 Обзор методик, направленных на диагностику и коррекцию межличностных отношений младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	27
2 ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	38
2.1 Организация психологического эксперимента.....	38
2.2 Система коррекционно-развивающих упражнений, направленных на гармонизацию межличностных отношений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья	47
2.3 Оценка эффективности системы работы психолога по коррекции межличностных отношений у младших школьников с ОВЗ.....	54
2.4 Рекомендации для психологов и педагогов по формированию межличностных отношений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	64
ПРИЛОЖЕНИЕ А Статистическая обработка данных.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, выражающимися в недостаточном развитии интеллектуальных способностей и речевых навыков (например, обучающиеся с задержкой психического развития, умственной отсталостью, общим недоразвитием речи разной степени, тяжелыми нарушениями речи, фонетико-фонематическим недоразвитием и др.), испытывают значительные трудности в процессе коммуникации. Это не может не отражаться на процессе их социализации и развития, в том числе эмоционального и интеллектуального.

Данная проблема особенно ощутима в младшем школьном возрасте, когда обучающимся необходимо чувствовать поддержку сверстников.

Актуальность проблемы формирования благоприятных межличностных отношений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья состоит в том, что общение способствует накоплению социального опыта, развитию эмоциональной сферы личности, а последняя способствует интеллектуальному развитию, что особенно важно для детей с ОВЗ.

На современном этапе при распространении инклюзивных практик, особенно актуально формирование благоприятных межличностных отношений между детьми, которые имеют разные образовательные потребности, особенности в общении. Это предполагает необходимость создания условий для формирования у обучающихся направленности на взаимодействие друг с другом, которое отвечает требованиям комфорта, уважения участников друг к другу, оказания друг другу помощи. Недостаточная сформированность соответствующих ценностных ориентиров школьников, провоцирует в старших классах такую проблему, как возникновение явления «буллинга», то есть агрессивного отвержения одного или нескольких обучающихся со стороны иных членов коллектива. Такое явление особенно вероятно и в отношении детей с особенностями развития.

Цель исследования – разработка системы коррекционно-развивающей работы для коррекции нарушений межличностных отношений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Гипотеза исследования состоит в том, что при применении упражнений и игр, направленных на формирование благоприятных межличностных отношений в коллективе младших школьников в инклюзивном классе, в детском коллективе снизится число межличностных конфликтов.

Задачи исследования:

1. Проанализировать понятие «межличностные отношения» в современной психолого-педагогической литературе.

2. Дать психолого-педагогическую характеристику личности младших школьников с ОВЗ.

3. Представить обзор методик, направленных на диагностику и коррекцию межличностных отношений младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

4. Разработать и апробировать систему коррекционно-развивающей работы, направленной на коррекцию нарушений межличностных отношений у младших школьников с ОВЗ.

5. Оценить эффективность системы коррекционно-развивающей работы, направленной на коррекцию нарушений межличностных отношений у младших школьников с ОВЗ.

6. Разработать рекомендации для педагогов и психологов по организации работы, направленной на коррекцию нарушений межличностных отношений у младших школьников с ОВЗ.

Методы исследования включают в себя теоретические (анализ литературы по теме исследования, анализ педагогической деятельности по коррекции межличностных отношений обучающихся начальной школы с ОВЗ, эмпирические – методы психологического исследования, а также методы наблюдения, беседы, педагогический эксперимент. Для обработки

результатов исследования использованы методы математической обработки данных.

Методики исследования включают:

1. Опросник коммуникативной толерантности В.В. Бойко – оценивает способность испытуемого к коммуникации с разными людьми и в разных ситуациях, умение отвлекаться от личностных особенностей в диалоге, умение коммуницировать на основании норм делового общения, вне зависимости от переживаемых личных эмоций и мнения о собеседнике [14].

2. Тест по выявлению организаторских способностей – оценивает способность испытуемого к ведению и организации диалога, способности организовывать взаимодействие (Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С.) [23].

3. Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса [16] — для анализа общения с родителями.

5. Социометрическая проба (автор методики М. Панфилова).

Методологическая основа исследования представлена теорией возможности измерения межличностных отношений в коллективе на основе установления характерных связей (социометрии) и исследования неформальных групп.

Исследования по проблемам адаптации в коллективе проводили такие авторы, как: А.А. Благинин, И.И. Мамайчук, И.П. Истомина, Т.Н. Черевкова, Л.И. Божович.

Проблемы социализации школьников, в том числе, школьников с ограниченными возможностями здоровья раскрыли такие авторы, как: А.К. Быков, М.А. Воронкина, В.В. Гагай, К.Ю. Гринева, Е.В. Григорьева, Л.И. Демидова.

Факторы формирования благоприятных межличностных отношений школьников в коллективе и создание условий для их формирования исследовали такие авторы, как: С.Д. Дятлова, И.И. Кириченко, Л.А.

Савинков, О.Г. Хлоповских, О.В. Карбанович, Ю.Е. Нестеровский, Н.Н. Заваденко, Е.М. Шипилова, Н.Ю. Суворинова.

Дополнительно можно отметить и социокультурный подход (М.И.Лисина, Е.Е.Кравцова, В.В.Абраменкова, А.А.Реан), утверждающий, что характер общения ребенка обусловлен генезисом различного рода его отношений со средой.

Новизна и практическая значимость состоит в том, что в ходе исследования разработана система коррекционно-развивающей работы, направленной на коррекцию нарушений межличностных отношений, а также рекомендации для психологов и педагогов по формированию межличностных отношений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

База исследования – Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа «Ряжская средняя школа №3», которая осуществляет образовательную деятельность по основным образовательным программам и адаптивным образовательным программам.

Выборка испытуемых – обучающиеся 4 класса с ОВЗ, имеющие интеллектуальные нарушения (задержку психического развития различной степени выраженности). Результаты обучающихся с ЗПР сравниваются с результатами обучающихся с нормотипичным вариантом развития. В классе 22 ребенка, из них 8 – с ОВЗ.

Структура работы включает введение, основную часть, заключение, список литературы. Во введении сформулированы цель и задачи исследования, сформулирована актуальность исследования. В первой главе проанализировано понятие и условия развития межличностных отношений младших школьников. Выявлены проблемы формирования межличностных отношений у младших школьников с ОВЗ. Во второй главе представлены результаты эмпирического исследования – диагностики межличностных отношений школьников с ОВЗ, разработаны рекомендации по их коррекции. В заключении сделаны выводы по итогам исследования.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

1.1 Понятие «межличностные отношения» в современной психолого-педагогической литературе

Взаимоотношения в коллективе младших школьников во многом сказываются на уровне их социальной адаптации и успешности в обучении. Именно в младших классах, зачастую, устанавливаются взаимосвязи, которые влияют на комфорт в коллективе школьников в дальнейшем – в средней и старшей школе. При этом, именно в младшей школе наиболее часто встречаются случаи нарушения процесса адаптации – дезадаптации. Это обусловлено тем, что школьник попадает в новый коллектив с новыми обязанностями и особенностями распределения ролей.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [39] указывает, что деятельность по социализации и адаптации обучающихся – это одна из важных функций образовательных организаций.

Межличностные отношения реализуются, проявляются и формируются в общении и совместной деятельности. [8]. Проблеме межличностных отношений уделено достаточно большое внимание в трудах педагогов и психологов.

Создатель социометрии известный американский психиатр и социальный психолог Дж. Морено (автор книги «Кто выживет?», 1934) считал, что совокупность межличностных отношений в группе составляет ту первичную психологическую структуру, характеристики которой во многом определяют не только целостные характеристики группы, но и душевное состояние человека. Отсюда следует, что мы можем рассматривать социометрию как метод исследования структуры малой группы и изучения личности как элемента группы.

Основа межличностных отношений – это усилия партнеров, которые направлены на то, чтобы сделать свое поведение и свои чувства наиболее понятными и приемлемыми друг для друга. Именно действия и чувства создают матрицу отношений, благодаря которой происходит непосредственное общение.

Иногда межличностные отношения следует рассматривать как систему традиционных общепринятых шаблонов поведения, которые не только структурируют общение, но и обеспечивают его обоюдную преемственность между двумя партнерами.

Отношение к миру постоянно опосредованно отношением человека к другим людям [7]. Л.С. Выготский и его последователи считают, что взаимоотношения ребенка с другими людьми выступают как способ познания мира [14]. М.И. Лисина отмечает две стороны межличностных отношений. С одной стороны - это результат общения; а с другой - начальная предпосылка, мотивация ребенка к созданию разных видов взаимодействия [26]. То есть отношения устанавливаются и реализуются во взаимодействии с окружающими. Но следует отметить, что отношение не всегда выражается во внешних проявлениях.

Отношение может рождаться и в отсутствии коммуникативных актов; его можно ощущать и к отсутствующему и даже вымышленному, идеальному персонажу; оно может существовать и на уровне сознания или внутренней душевной жизни (в форме чувств, восприятий, образов). В случае, если общение постоянно осуществляется в тех или иных формах взаимодействия с помощью отдельных внешних средств, то взаимоотношения - это аспект внутренней, душевной жизни, это характеристика сознания, которая не подразумевает прочных средств выражения.

Отношение к другому человеку в широком смысле выражается, прежде всего, в действиях, нацеленных на него, в том числе в общении. Таким образом, отношения допускаются рассматривать как внутреннюю

психологическую базу общения и взаимодействия людей [27]. Отсюда следует, что главная составляющая, определяющая личность - ее отношение к людям, являющееся и основой взаимоотношения с ними. Отношения человека выступают как сознательная, избирательная, основанная на опыте, психологическая связь с многообразными сторонами объективной действительности, выражающаяся в его поступках, реакциях и переживаниях, формирующаяся в деятельности.

К. Роджерс полагал, что взаимодействие с другими дает человеку возможность раскрыть, пережить или встретить свою настоящую сущность. Личность человека становится видимой через отношения с окружающими. Отношения создают наилучшую возможность для «полной боевой готовности», чтобы быть в гармонии с самим собой, другими и окружающей средой [33]. Вся система человеческих отношений реализуется в общении. «В нормальных обстоятельствах отношение к окружающему миру субъекта всегда опосредованно его взаимоотношением к людям, к обществу. Общение - это такое поведение людей, в течение которого развиваются, проявляются и формируются межличностные отношения» [25]. Существует гипотеза о том, что человеческие отношения, как к себе, так и к другим, имеют двойственный характер. Взаимоотношения людей основаны на двух различных принципах, которые можно охарактеризовать как «Обособленность» или «Я» - «Он», и второе начало «Сопричастность» или «Я» - «Ты» [24].

Взаимоотношения в психологии понимают как субъективные связи, возникающие в результате взаимодействия двух или нескольких субъектов. Это прежде всего система межличностных установок, ориентаций, ожиданий, определяемых совместной деятельностью, проживанием и т.д.

Межличностные отношения принято классифицировать на формальные и неформальные. В случае формальных отношений их участники вынуждены коммуницировать (например, в классе или в рабочем коллективе), в случае неформальных – могут свободно избегать коммуникации [18].

По числу субъектов межличностные отношения подразделяют на двусторонние и многосторонние. По социальному статусу – равные и иерархически структурированные [17].

Особое значение для умения развивать гармоничные межличностные отношения имеет эмоциональная сфера, уровень ее развития, а также способность к эмпатии.

От уровня развития эмоциональной сферы зависит уровень эмпатии, при этом, по уровню развития эмоциональной сферы можно говорить об уровне развития психических процессов.

В детском возрасте происходит развитие эмоциональной сферы, наряду с процессом совершенствования психики. Физиологической основой совершенствования психики ребёнка и эмоционального развития выступает развитие нервной системы и через нее – высшей нервной деятельности. Эмоциональное развитие ребенка зависит от ряда факторов – вида деятельности, комфорта среды, общения, сложности коммуникации, речевого развития, ввиду чего, эмоциональное развитие, при необходимости, возможно корректировать при помощи изменения указанных условий.

У многих детей с нормальным эмоциональным развитием и не слишком осложненными речевыми расстройствами так же, как и у детей с нарушениями, наблюдаются общие негативные изменения во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, эмоциональном фоне, общей психофизиологии и здоровье в случае стресса, например, адаптации к детскому саду [14].

Неумение построить межличностные отношения выражается в дезадаптации.

А.А. Благинин, И.И. Мамайчук, И.П. Истомина, Т.Н. Черевкова отмечают, что от уровня гармонизации межличностных отношений зависит возможность обучающегося социализироваться в детском коллективе класса или учебной группы [3].

По мнению К.Ю. Гриневой, Л.И. Демидовой нарушения межличностных отношений влекут за собой нарушения социализации ребенка, которая проявляются в ограничении для него доступных форм общения [12].

Межличностные отношения – это фактор обмена социальным опытом, знаниями, умениями, особенно в детском возрасте.

В качестве ключевых феноменов, влияющих на включение ребенка в коллектив, его адаптацию, формирование у ребенка благоприятных межличностных отношений с коллективом В.Н. Дружинин выделил следующие [16]:

- прямое либо опосредованное усвоение ребенком точки зрения другого человека и других людей на себя;
- прямое либо косвенное внушение подростку со стороны семьи, норм, оценок, стандартов, моделей поведения;
- трансляция ребенку близкими конкретными стандартов, оценок, ориентиров;
- система контроля за поведением и деятельностью ребенка (либо предоставление самостоятельности, либо жесткий контроль);
- система межличностных отношений, складывающаяся между ребенком и семьей (равенство, неравенство, система трансакций);
- вовлечение ребенка в действительные взаимоотношения в кругу коллектива (так называемая, социальная идентичность);
- механизм самоидентификации, уподобление себя в виде переживаний или действий другому лицу.

Говоря о видах различных нарушений в поведении, К.А. Гущина выделяет три основные группы детей, для которых характерны нарушения процесса межличностных отношений:

Группа детей с выраженным агрессивным поведением. В ряде случаев, агрессивное поведение может и не являться нарушением, например, в крайне неудовлетворительных социально-бытовых условиях жизни ребенка в семье.

Вторая группа объединяет эмоционально и двигателью расторможенных детей, которые на все чрезмерно бурно реагируют, например, при восторге или выражении страдания экспрессивное поведение таких детей будет особенно громким и вызывающим.

Третья группа объединяет слишком застенчивых, ранимых и обидчивых детей, стесняющихся выражать эмоции, переживающих проблемы «внутри себя», боясь обратить на себя излишнее внимание [14].

Таким образом, можно сделать вывод, что межличностные отношения – комплекс субъектов и взаимосвязей между ними, коммуницирующих между собой в рамках реализации одной или нескольких целей (в случае младших школьников – это процесс обучения, игры и др.), обменивающихся социальным опытом. Межличностные отношения в коллективе младших школьников зависят от особенностей поведения и уровня социальной адаптации обучающихся. Например, в поведении обучающихся встречаются такие нарушения поведения, как агрессивность, пассивность, вспыльчивость, гиперактивность или застенчивость, все перечисленные отклонения в поведении препятствуют формированию благоприятных межличностных отношений.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика личности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Период 7-10 лет можно отметить наиболее важным и, в то же время, одним из самых сложных этапов в жизни детей. На данном этапе развития дети начинают ощущать время, ориентироваться в пространстве, понимать и выполнять требования взрослых. Уже с 5-летнего возраста совершенствуются все виды восприятия. Ребенок начинает все больше

осознавать и выделять существенные и важные для себя элементы [2, с. 23-29]. Взаимодействие с коллективом в этот период играет особую роль, поскольку позволяет осуществлять обмен социальным опытом.

Младший школьник характеризуется интенсивным развитием физиологических потребностей, происходит преобразование двигательной сферы. В семилетнем возрасте у детей проявляется потребность в общении и времяпровождении со сверстниками, наблюдается повышенная физическая активность. Таким образом, основу любой деятельности ребенка составляет активный игровой процесс, для реализации которого, также необходим коллектив. Ограничение физической активности на этом периоде формирования детского организма негативно сказывается на дальнейшем развитии детей. Для детей старшего дошкольного возраста характерны нравственная и личностная саморегуляция, которая подразумевает развитие определенного интеллекта и управления своими социальными поступками. Формируется характер, манеры поведения в обществе, ребенок налаживает контакты со сверстниками и окружающими людьми.

У детей в процессе общения формируется способность к самоконтролю, правильной оценке и осознанию процесса и результата собственных деяний. Ребенок должен осознавать, что у него также существуют определенные обязательства, которые нужно выполнять, поэтому в этот период важно не упустить момент и постараться максимально его использовать для развития ответственности за совершенные поступки и действия. Детей младшего школьного возраста начинают интересовать более сложные, познавательные и полезные игры [6, с. 64].

Таким образом, на начальном этапе у младших школьников происходит активное физиологическое, психоэмоциональное развитие ребенка и фактическое становление личности. Ведущей деятельностью становится игра, в которой ребенок моделирует отношения между людьми, как бы выполняя их социальные роли, копируя поведение взрослых. Появляется предвосхищение последствий поведения и самооценка,

усложняются переживания, эмоционально-потребностная сфера насыщается новыми мотивациями и чувствами.

Основной формой процесса самопознания является сравнение самого себя (внешнего вида, поведения, личностных качеств и т.д.) с другими людьми, причем, как взрослыми, так и сверстниками, ввиду чего общение также является неотъемлемым элементом развития ребенка [51, с. 49].

Решение задач по адаптации младшего школьника с ОВЗ, в том числе и с нарушениями слуха, к новому для него миру образовательной организации, формирования у первоклассника способности к взаимодействию в коллективе, требует обширной проработки психологических и индивидуальных характеристик личности первоклассников. Это обусловлено тем, что дети, приходящие в первый класс, имеют различный жизненный опыт и различную совокупность новообразований личности дошкольного детства, как предыдущего периода жизни.

Сложность механизма и системы социальной адаптации обусловлена тем, что взаимодействуют две сложные системы — индивид и социальная среда. Социальная адаптация часто рассматривается, как механизм социализации. В концепции деятельности индивида под авторством А.Н. Леонтьева, адаптация человека понимается как активное усвоение им социального опыта, освоение навыков общения, понимание социальных ролей. По мнению, большинства психологов и педагогов социально-психологическая личностная адаптация подразумевает процесс, способствующий успешной социализации ребенка, развитию его личности и социально приемлемому воспитанию. Социализация является следующей ступенью социальной адаптации [34, с. 59].

Социализация представляет собой включение личности ребенка в социальные отношения и общество, усвоение ребенком социальных ценностей, правил и норм поведения, знаний, умений и навыков, сформированных в конкретном обществе. В рамках гуманистической педагогики и психологии, приверженцами которой были А. Маслоу, А.

Оллпорт, социализация рассматривается не только, как процесс внедрения личности в общество и ее адаптация в нем, но и как самоактуализация личности, подразумевающая реализацию ею своих возможностей и творческих способностей. Ребенок, в данном случае, мыслится как целостная и саморазвивающаяся система на базе самосознания, воспитания извне и самовоспитания, при этом ребенок в данном процессе рассматривается, как активный субъект. Таким образом, социальное развитие детей представляет собой весьма сложный и многофакторный процесс взаимодействия ребенка с обществом [4, с. 56]. Особую актуальность обеспечение условий для социализации приобретает в обучении младших школьников с ОВЗ в условиях гетерогенной образовательной организации, которые попадают из относительно комфортной среды дошкольного учреждения корректирующего вида или из семьи в более «социально стандартизированную» с точки зрения правил общения, правил поведения, обязанностей, среду школы.

Эмоциональное взаимодействие ребенка с нарушением слуха с его родителями и сверстниками, согласно мнению ряда авторов отличается от взаимодействия здорового ребенка со средой [4; 7; 13].

Взаимоотношения ребенка с нарушением слуха и родителей характеризуются гиперпротекцией, гиперопекой, что может негативно сказываться на формировании личности ребенка его способности общаться со сверстниками.

Наличие хронического заболевания у ребенка, в целом, сказывается на детско-родительских отношениях и отношениях ребенка со сверстниками, однако степень его влияния определена тяжестью заболевания, степенью нарушений у ребенка функций. В случае нарушений слуха будет иметь значение тяжесть и необратимость нарушений, возможность их коррекции при помощи аппаратов, имплантатов и других средств. Так, при высокой степени тяжести заболевания, родители часто рассматривают ребенка, как «свое продолжение», что не позволяет ему реализовываться самостоятельно.

В частности, родители выбирают увлечения ребенка, режим его деятельности, ограничивают круг общения [12].

Отмечается и такой фактор как тревожность родителей за состояние здоровья ребенка. В частности, повышенная тревожность матери провоцирует обострение хронического заболевания, развитие и усиление психосоматических симптомов [16].

Аналогичную проблему поднимают К.Г. Языков, Е.В. Немеров, А.В. Данилец, указывая, что уровень тревожности родителей может обуславливать обострение у ребенка симптомов заболеваний, ухудшению слуха, а также негативно сказываться на формировании его личности и способности к общению [23].

Также отмечается, что несмотря на то, что родители часто излишне опекают детей, имеющих нарушения слуха, доверительных отношений между ними, часто, не устанавливается. При этом, глубокий постоянный психологический контакт с ребенком - это универсальное требование к воспитанию, которое в одинаковой степени может быть рекомендовано всем родителям, контакт необходим в воспитании каждого ребенка в любом возрасте. Именно ощущение и переживание контакта с родителями дают детям возможность почувствовать и осознать родительскую любовь, привязанность и заботу. Однако в отношении детей с хроническими заболеваниями, в том числе и с нарушениями слуха контакт родителей и ребенка особенно важен.

Таким образом, общение детей младшего школьного возраста в коллективе рассматривается как один из важных факторов развития личности. При этом, общение детей с нарушением слуха в условиях гетерогенной образовательной организации затруднено как «технической стороной» коммуникации – непосредственно сложностью обмена информацией с детьми, не имеющими особенностей развития, так и эмоциональной сложностью, ввиду того, что дети с нарушением слуха часто, более опекаемы, они испытывают эмоциональные трудности в

инициировании контакта со сверстниками, чувствуют себя «не такими как все».

В современной специальной психологии и специальной педагогике нарушение интеллектуального развития рассматривается как особый вид нарушенного развития, характеризующийся замедленным темпом формирования психических функций и личности ребенка [29 с. 67].

Изучение нарушения интеллектуального развития младших школьников – актуальная проблема специальной психологии. На сегодняшний день данная категория детей наименее изучена. Это связано прежде всего с тем, что клинические признаки проявления нарушения интеллектуального развития достаточно неопределенны: в раннем возрасте весьма схожи с умственной отсталостью, педагогической запущенностью, а также общим недоразвитием речи [7, с. 78].

Кроме того, сами нарушения интеллектуального развития могут проявляться в легкой форме (например, задержка психического развития) и более тяжелой (умственная отсталость).

Все аспекты личностной сферы формируются у умственно отсталых детей также замедленно и с большими отклонениями. Эмоциональная сфера у детей с умственной отсталостью, в целом, беднее, чем у детей с сохранным интеллектуальным развитием.

Особенности эмоциональной сферы детей с нарушениями интеллектуального развития – это, с одной стороны определенная бедность эмоциональных переживаний, а с другой – крайне резкие выражения эмоций (радости, гнева и др.).

Детям свойственно резко выраженное отставание в развитии эмоций, недифференцированность и нестабильность чувств, ограничение диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья.

Проявление эмоций не зависит от качественного своеобразия структуры дефекта, т. е. от принадлежности ребенка к определенной клинической группе. Развитие эмоций умственно отсталых детей в

значительной мере определяется правильной организацией всей их жизни и наличием специального педагогического воздействия, осуществляемого педагогами. Благоприятные условия способствуют сглаживанию импульсивных проявлений гнева, обиды, радости, выработыванию правильного бытового поведения, закреплению необходимых для жизни в семье или в детском учреждении навыков и привычек, а также позволяют детям сделать первые шаги в направлении контроля за своими эмоциональными проявлениями [13].

У детей с умственной отсталостью нарушения эмоциональной сферы в целом могут проявляться в двух направлениях:

1. Излишняя замкнутость, стремление ребенка избежать контакта с другими детьми.
2. Высокая эмоциональность, выражение ненормально ярких эмоций. Такие дети, как правило, громко кричат, часто плачут, топают ногами и выдают яркие эмоциональные реакции.

Проявление нарушения эмоционального развития у детей с умственной отсталостью может выражаться через различные формы их поведения.

Например, одним из проявлений нарушения эмоциональной сферы у детей с нарушениями интеллектуального развития является агрессивное поведение. Причем агрессия может быть направлена, как в отношении самого себя, так и окружающих. Однако, агрессивное поведение представляет собой привычный для ребенка способ, при котором он просто не умеет по-другому выстраивать отношения с людьми. В свою очередь, цель демонстративного поведения состоит в намеренном привлечении внимания [11].

Отстраненное поведение у детей с нарушениями интеллекта также является распространенным проявлением при нарушении эмоционального развития. Дети либо полностью уходят от общения со всеми окружающими, или же общаются с очень ограниченным их кругом (например, только с одним приятелем в группе). В конфликтных или спорных ситуациях такой

ребенок с отстраненным поведением может вести себя либо очень агрессивно (проявляется реже), либо постараться полностью уйти от проблемы, например, не принимать какую-либо сторону в споре [8].

Рядом авторов отмечается, что особенностью нарушения эмоционального развития у детей с нарушением интеллектуального развития является не только значительное по силе выражение эмоций, но и отсутствие (либо искажение) рефлексии собственных эмоций. И именно последнее не позволяет в полной мере развивать эмоциональную сферу ребенка с нарушением интеллекта теми же способами, которые используют для развития эмоциональной сферы детей с сохранным развитием.

Ребенок с нормальным интеллектуальным развитием осознает переживаемые эмоции уже в возрасте трех лет (например, он может выразить словами, что ему обидно, поэтому он плачет и т.д.), а в возрасте начальной школы ребенок с нормальным развитием может различать практически все оттенки эмоций, например, для него имеется разница в эмоциях грустить и скучать (например, по родителям). Ребенок с нарушениями эмоционального развития не чувствует оттенков эмоций и не может их отрефлексировать (например, он может ощущать грусть от отсутствия в конкретный момент матери рядом, но не может осознать, что скучает). Отсутствие рефлексии своих эмоций не позволяет ребенку формировать эмоциональную сферу, как это характерно для детей с сохранным развитием (например, избегать ситуаций, которые доставляют негативные эмоции).

В этой связи в ряде исследований показано, что особое значение для развития эмоциональной сферы младших школьников имеет именно развитие рефлексии своих эмоций [17].

Это обуславливает связь развития интеллектуальной и эмоциональной сферы, и именно на данном основании целесообразно осуществлять развитие эмоциональной сферы.

Особенности развития личности детей с ОВЗ зависят от тяжести и специфики нарушений.

В части нарушения интеллектуальной сферы можно выделить детей с задержкой психического развития, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра, при этом, последние наиболее разнообразны по проявлениям.

Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) было впервые введено Г.Е Сухаревой в 1959 г. Оно употребляется по отношению к детям, которых имеют слабо выраженную недостаточность ЦНС органического или функционального генеза [8, с. 6].

ЗПР у детей - это слабовыраженное отклонение психического развития ребёнка, которое является промежуточным между нормальным и патологическим развитием.

При ЗПР отмечается слабость словесной регуляции действий. Дети затрудняются в планировании деятельности, в сопровождении речью своих действий, в умении давать словесный отчет о выполнении [4 с. 56].

Дети с ЗПР слабо интересуются игрушками и играми, ввиду чего, у них фактически отсутствует нужда в выстраивании межличностных отношений с другими детьми, поскольку именно игра – это основной «предмет» по вопросу которого возникает общение детей в дошкольном и младшем школьном возрасте. Сюжеты игр детей с ЗПР характеризуются стереотипностью, преимущественно затрагивая бытовую тематику. Придумывание замысла игры для детей данной категории требует значительного умственного напряжения. Их ролевое поведение можно характеризовать, как импульсивное. Во время игры дети с ЗПР мало общаются между собой, они играют «рядом», но не «вместе», часто конфликтуя между собой, что также не способствует налаживанию благоприятных межличностных отношений. Уровень развития игры можно характеризовать, как низкий и требующий коррекции [7, с. 237-239].

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР накладывает отпечаток на их личностные особенности и поведения. Дети данной категории отстают от своих нормально развивающихся сверстников и по

уровню развития коммуникативной деятельности. У детей с ЗПР часто отсутствует интерес, они эмоционально неустойчивы, быстро истощаются. Они не используют рациональные способы деятельности, имеет место отсутствие целенаправленности [34 с. 67].

У детей с ЗПР отмечаются проблемы и в сфере социальных эмоций, они не различают и не выражают горя, злости, удивления и т. п., а также с трудом ориентируются в нравственно-эстетических поведенческих нормах. Старшие дошкольники с данным диагнозом безынициативны. Они затрудняются в понимании эмоционального состояния других, не могут выразить и свое собственное. Эмоции характеризуются недостаточной яркостью. Ребенок с ЗПР не способен к волевой поведенческой регуляции на основе общепринятых норм и правил [17, с.113-117].

Умственная отсталость является более тяжелым нарушением, чем ЗПР.

В 1936 г. Л. В. Занков опубликовал результаты психологического анализа личности умственно отсталых детей, страдающих разной глубиной дефекта, отметив, что при наличии интеллектуальной недостаточности влияние эмоций в одних условиях содействует компенсации дефекта, а в других возникает лжекомпенсация.

В данной работе описывается, как удалось сделать общение с окружающими более адекватным, нейтрализовать импульсивные проявления радости, злобы, обиды у 11-летнего ребенка с умственной отсталостью в степени имбецильности через воспитание привычных стереотипов и склонность к повышенному, часто бессмысленному говорению. Резкие проявления негативизма по незначительным поводам у умственно отсталого ребенка с легкой степенью психического недоразвития были преодолены за счет стимулирования развития рефлексии.

Следует отметить, что особенности развития эмоциональной сферы детей с нарушениями интеллектуального развития не сказываются на восприимчивости ими чужих эмоций.

Так, дети в возрасте 7-10 лет с нарушениями в интеллектуальном развитии с удовольствием слушают выразительно читаемые или рассказываемые доступные для их понимания простейшие тексты, включающие эмоционально окрашенные компоненты. Мимикой, жестами и словесными реакциями они выражают сочувствие слабым и добрым героям и отрицательное отношение к их обидчикам. В понятной для него ситуации умственно отсталый ребенок способен к сопереживанию, к эмоциональному отклику на переживания другого человека. Тем более дети проявляют отчетливо выраженное эмоциональное отношение к своим близким.

В целом, для эмоциональной сферы умственно отсталого ребёнка характерны малая дифференцированность, бедность переживаний, переживания умственно отсталого ребенка примитивны и еще нет дифференцированных тонких оттенков переживаний.

Это объясняется тем, что у ребёнка есть наличие примитивных потребностей. Вместе с тем отмечается живость эмоций у ребёнка — олигофрена (приветливость, доверчивость, оживленность), наряду с поверхностностью и непрочностью [8].

Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности, лёгкую внушаемость в поведении и играх, следуют за другими детьми. Кроме того, у с нарушениями интеллектуального развития часто бывают неадекватные воздействиям эмоции и чувства. У одних детей наблюдается чрезмерная лёгкость и поверхностная оценка серьёзных жизненных событий. Типичны малая дифференцированность и однообразие эмоций, бедность либо отсутствие оттенков переживаний, слабость побуждений и борьбы мотивов, эмоциональные реакции в основном на непосредственно воздействующие раздражители.

Недоразвитие эмоциональной сферы у детей с нарушениями интеллектуального развития усугубляет общую косность психики, слабую психическую активность, недостаточность интереса к окружающему,

отсутствие инициативы, самостоятельности. В то же время неспособность подавлять аффект либо влечения часто проявляется в склонности к импульсивности, интенсивной аффективной реакции (бурные вспышки гнева, агрессивные разряды) по незначительному поводу.

Таким образом, для детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью характерна общая неразвитость эмоциональной сферы – переживания у таких детей сравнительно бедны. Неадекватность эмоциональных реакций часто связана с неспособностью отразить испытываемые эмоции. Отсутствуют либо очень слабы те переживания, которыми определяются интерес и побуждения к познавательной деятельности. Но в то же время даже при выраженных степенях слабоумия нередко сохранены эмоции, связанные с элементарными потребностями, конкретной ситуацией, а также «симпатические» эмоции: проявления сочувствия к конкретным лицам, способность к переживанию обиды, стыда.

Работа по коррекции нарушений эмоциональной сферы ребенка с умственной отсталостью должна быть комплексной, в частности, следует обратить внимание на такие основные моменты, как:

1. Процесс социализации ребенка, особенно в ходе игровой деятельности, как основной для данного возраста, его общение со сверстниками, возникают ли конфликты, и по какой причине. В частности, необходимо обратить внимание на то, проявляет ли ребенок повышенную эмоциональность при коммуникации либо повышенную замкнутость.

2. Процесс развития внимания, мышления, эмоциональной сферы.

3. Процесс интеллектуального развития.

4. Основная мотивация в ходе деятельности (например, хочет ли ребенок играть или постоянно ломает игрушки, разрушает игровые постройки).

5. Особенности личности ребенка (например, желание самоутвердиться за счет других).

6. Выявление факторов и причин тех или иных отклонений в поведении (например, гиперактивность, зачастую, связывают с синдромом дефицита внимания).

При работе по коррекции нарушений эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью целесообразны такие виды организованной деятельности, как игровая, творческая, театральная [18].

Для обеспечения бесконфликтного общения между детьми, имеющими нарушения в эмоциональной сфере, необходимо ставить перед группами детей единые общие цели, которые они могли бы совместно реализовывать, чтобы достичь общего для всех результата или выигрыша (например, совместная постройка).

Наилучшем образом, общие цели удобно ставить перед небольшим коллективом детей в процессе игровой или творческой деятельности. Однако при этом, в творческой деятельности есть возможность появления соревновательного момента (сравнения детьми, чей рисунок или аппликация лучше и т.д.), что станет дополнительным фактором проявления нарушения в эмоциональной сфере.

Специфические образовательные потребности детей с умственной отсталостью различаются в зависимости от тяжести нарушений, так как задаются особенностями психического развития ребенка и определяют логику организации образовательного процесса. Однако можно выделить общие характерные потребности, присущие всем детям с умственной отсталостью, обусловленные их психофизиологическими возможностями [14]:

1. Потребность в специальном обучении ребенка непосредственно после выявления нарушения развития.
2. Потребность в специальных разделах в содержании обучения ребенка, не присутствующих в «обычных» неспециализированных образовательных программах.

3. Потребность в специальных методах, приемах и средствах обучения (в том числе в специализированных компьютерных технологиях), обеспечивающих реализацию образовательного процесса с учетом специфики нарушений у ребенка.

4. Потребность в более значительной индивидуализации обучения, чем требуется для обычного ребенка.

5. Потребность в особой пространственной и временной организации образовательной среды.

6. Потребность в максимально раздвинутом образовательном пространстве за пределами образовательной организации.

Дети с аутистическими расстройствами достаточно плохо поддаются психологической диагностике, если ее проводят непрофессионалы. В частности, хорошо известен пример, когда девочка знала наизусть сказки и стихи, которые ей читала мать, и воспроизводила их с точностью, перелистывая знакомые книги. Родители этой девочки были уверены в том, что их дочь умеет читать. Однако, в кабинете психолога, когда девочке было предложено прочесть незнакомую книгу, ей этого сделать не удалось [12].

Данное исследование показало крайне высокий уровень развития слухоречевой памяти у ребенка с аутистическим расстройством. В частности предъявляемые десять несвязанных между собой слов девочка воспроизвела без ошибки, причем в той же последовательности.

Столь высокие достижения механической памяти детей с аутистическими расстройствами обусловлены двумя ключевыми факторами. Первый фактор состоит в нарушении у ребенка межфункциональных взаимодействий, проявляющихся в автономном формировании ряда психических функций. Вторая особенность состоит в том, что у детей с аутистическими расстройствами слово находится вне семантического поля и не связано по смыслу с конкретным предметом. Например, в том случае, когда здоровый ребенок среди картинок к слову «небо» подберет воздушный шар или самолет, ребенок с аутизмом может подобрать картинку с лошастью

или кошкой. То есть, каждый здоровый ребенок соотносит любое запоминаемое слово с неким предметом по смыслу, формируя посредством этого ассоциативные ряды [16].

Это обусловлено тем, что даже при сохранном интеллекте, понимании предмета обсуждений, ребенок с аутизмом не может поддерживать разговор. Например, его могут спрашивать о конкретном предмете, а он отвечать на совершенно иной вопрос или поднимать рассуждение на иную тему. Это, безусловно, нарушает нормальный процесс выстраивания межличностных отношений. Обобщенно можно отметить, что ребенок с РАС разговаривает с другими без учета от них «обратной связи» (их вопросов, реакций, интересов и др.), необходимой при межличностном взаимодействии.

Необходимо отметить, что результаты исследований характерных особенностей восприятия, внимания, памяти у детей с аутистическими расстройствами весьма противоречивы. Например, ряд авторов полагают, что у детей с аутизмом крайне плохая память на лица, однако известны случаи, когда дети с аутистическими расстройствами вспоминали лица своих психологов спустя десять лет после последней встречи с ними. Большинство исследователей указывает на высокий уровень развития механической памяти у детей с аутистическими расстройствами. Дети с аутизмом легко запоминают целые книги, большое количество стихов, газетных статей, песен [21].

Таким образом, у детей с ОВЗ нарушения в общении и выстраивании межличностных взаимодействий в целом могут проявляться в двух направлениях:

- Излишняя замкнутость, стремление ребенка избежать контакта с другими детьми, отсутствие потребности в таком контакте. При этом, именно потребность в контакте заставляет детей без особенностей развития взаимодействовать со сверстниками, первоначально – в игре, затем – в процессе обучения.

- Высокая эмоциональность, выражение ненормально ярких эмоций или эмоций, которые «не соответствуют ситуации». Такие дети, как правило, громко кричат, часто плачут, топают ногами и выдают яркие эмоциональные реакции, могут конфликтовать.

У детей с ЗПР и РАС отмечается замкнутость и нежелание общаться, а у детей с умственной отсталостью нарушения эмоциональной сферы выражаются в дезадаптивности в социуме как за счет замкнутости, так и за счет неадекватности эмоциональных реакций на внешнее воздействие. При этом, неадекватность эмоциональных реакций (чрезмерно низкая или чрезмерно высокая эмоциональность) негативно сказывается на восприятии ребенком с умственной отсталостью информационных стимулов внешней среды, что в свою очередь, негативно сказывается на развитии познавательной сферы детей.

Таким образом, дети с ЗПР – наиболее распространенная категория обучающихся в общеобразовательных организациях. Отличительной ее особенностью является то, что у таких детей не отмечается неустранимых проблем в области психического развития (как, к примеру, у обучающихся с умственной отсталостью), что позволяет эффективно осуществлять его коррекцию, в том числе, посредством создания комфортных условий для общения со сверстниками. Особенности общения детей с ЗПР является застенчивость, неумение самостоятельно инициировать коммуникацию, но при этом, стремление к общению, некоторая эмоциональная неуравновешенность, что приводит к острым эмоциональным реакциям.

1.3 Обзор методик, направленных на диагностику и коррекцию межличностных отношений младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Методики для диагностики межличностных отношений принято классифицировать на основании:

- объекта диагностики (например, методики, используемые для диагностики отношений между группами, внутри группы, в частности в диаде);

- задач, решаемых в исследовании (выявление групповой сплоченности, выявление проблем в выстраивании межличностных отношений);

- на основании структурных особенностей самих методик (опросники, проективные методики, социометрия);

- параметров, которые являются основанием для суждения психолога о межличностных отношениях (субъективные предпочтения, личностные характеристики участников общения).

Одна из самых известных методик психологической диагностики межличностных отношений принадлежит Р. Бейлсу (R. Bales, 1970). Схема Бейлса, позволяет по единому плану регистрировать различные виды интеракции (взаимодействия) в группе. По этой схеме обученный наблюдатель может анализировать каждое взаимодействие в любой малой группе по 12 показателям, которые объединены в четыре более общие категории: область позитивных эмоций, область решения проблем, область постановки проблем и область негативных эмоций [12].

Выделяют также и многие другие методики, например:

- шкала социальной дистанции (Е. Богардус);

- шкала психологической близости (Д. Фелдс);

- шкала дистанции до индивидуума (А. Моль);

- опросник межличностных отношений «FIRO-B» (В. Шутц);

- опросник мотивации аффилиации (А. Мехрабиан);

- методика интерперсональной диагностики межличностных отношений Т. Лири «ДМО», адаптированная Л.Н. Собчик;

- опросник «Анализ семейных взаимоотношений» «АСВ» разработанный Э. Г. Эйдемиллером и В.Юстицкисом (2003);

- опросник «Измерение родительских установок и реакций» «PARI» (Parental attitude research instrument);

- опросник «Подростки о родителях» «ПоР» (Л.И. Вассерман, И.А. Горькова, Е.Е. Роминицына, 2001) и др. [14; 21]

Для исследования межличностных отношений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, как правило, используют проективные методики (рисуночные), а также несложные социометрические методики [13].

К примеру, для исследования межличностных отношений обучающихся с ОВЗ можно использовать модифицированный вариант социометрической методики Р. Желя.

Вариант 1. Ребенку дают бланк с изображением стола и стульев и предлагают посадить за праздничный стол тех одноклассников, которых он пригласил бы на свой день рождения, а отдельно – тех, кого бы не хотел пригласить.

Целесообразно не ограничивать детей в числе выборов, это поможет глубже выявить социовалентность, т.е. потребность в общении, но в тоже время необходимо подробно разъяснить, что нужно выбирать только самых близких, хороших друзей и отсаживать самых неприятных, тем самым предупредить эмоциональную экспансивность и исполнительность.

Вариант 2. Кому из детей в классе ты написал бы поздравительную открытку? Кому не написал бы?

Вариант 3. Ты переходишь в новый класс. Кого возьмешь с собой? Кого оставишь? Взаимные выборы обводят кружком (О). Далее подсчитывают сумму выборов.

Методика диагностики школьной дезадаптации Н.Г.Лускановой позволяют выявить обучающихся, у которых наблюдаются разногласия с коллективом, дезадаптация.

Достаточно интересна такая диагностическая методика, как «капитан корабля». Стимульный материал при проведении беседы с ребенком

включает: рисунок корабля или игрушечный кораблик. Проведение методики: Во время индивидуальной беседы ребенку показывают рисунок корабля (игрушка) и задает следующие вопросы: Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился в дальнее путешествие? Кого пригласил бы на корабль в качестве гостя? Кого ни за что не взял бы с собой в путешествие? Кто еще остался на берегу? Как правило, такие вопросы не вызывают у детей особых затруднений. Они называют два-три имени сверстников, с которыми они предпочли бы «плыть на одном корабле». Дети, получившие наибольшее число положительных выборов у сверстников (1-й и 2-й вопросы), могут считаться популярными в данной группе. Дети, получившие отрицательные выборы (3-й и 4-й вопросы), попадают в группу отверженных (или игнорируемых) [16].

Близкой к данной методике является методика «Два домика». Стимульный материал к методике включает: лист бумаги, на котором нарисованы два домика. Один из них – большой, красивый, красного цвета, а другой – маленький, невзрачный, черного цвета. Проведение теста: Взрослый показывает ребенку обе картинки и говорит: «Посмотри на эти домики. В красном домике много разных игрушек, книжек, а в черном игрушек нет. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе и ты можешь приглашать к себе всех, кого хочешь. Подумай, кого из ребят своей группы ты бы пригласил к себе, а кого поселил бы в черный домик». После инструкции взрослый отмечает тех детей, которых ребенок берет к себе в красный домик, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. После окончания беседы можно спросить у детей, не хотят ли они кого-то поменять местами, не забыли ли они кого-нибудь. Интерпретация результатов этого теста достаточно проста: симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домике [13].

Представленные методики позволяют сделать вывод о числе отвергаемых детей, предпочитаемых детей, и детей, которые занимают промежуточное положение. Это позволяет оценить состояние коллектива

младших школьников в целом, и работать над его формированием, а также выявить тех детей, которые наименее комфортно чувствуют себя в коллективе.

На современном этапе способность коммуницировать в коллективе и адаптироваться в нем раскрывается через комплекс целей, ценностей и умений. Данной точки зрения придерживается М.А. Воронкина, указывая, что формируя у обучающихся комплекс специфических умений возможно обеспечить их адаптацию в коллективе, кроме того данные умения также формируются в рамках приобретения опыта социальной коммуникации, который обеспечивает социальную уверенность. [6].

Основными формами, применяемыми для развития межличностных отношений у детей с умственной отсталостью и ЗПР, являются диалоговые (дебаты, игровые, коммуникативные тренинги, коллективные творческие дела, игровые программы). Такие формы взаимодействия позволяют повысить коммуникативную компетентность ребёнка, способствуя тем самым его популярности в общении с окружающими, позволяют обучить умению рассуждать, критически мыслить, продуктивно организовывать процесс общения.

Также очень эффективно в работе по улучшению межличностных отношений вести каждому ребёнку Дневник достижений, с целью фиксации своих достижений, повышения уровня самооценки. А также «Ящик доверия», куда дети, которые по какой - либо причине не инициирующие вербальный контакт, кладут свои письма с проблемами, пожеланиями.

Эффективность и результативность работы по формированию гармоничных межличностных отношений в коллективе младших школьников во многом зависят от умения педагога давать чёткие, недвусмысленные инструкции; излагать материал проблемно, включив в процесс работы самих детей; от умения изучить каждого ребенка, проводя, своевременно, диагностическую работу и на этой основе включать его в групповую работу [16].

В воспитании детей с ОВЗ важен диагностический подход, который своевременно поможет уловить актуальное состояние и личности и коллектива, а также корреляция учителя с родителями, психологом и социальным педагогом [13].

Таким образом, в младшем школьном возрасте закладываются базовые психологические основы для межличностного воздействия, коллективистских отношений. Трудности общения в данном возрасте обусловлены неудовлетворительным уровнем межличностного общения с взрослыми и сверстниками, неадекватностью эмоциональных реакций, ситуативностью поведения, неспособностью к конструктивному решению проблем, несформированностью навыков практической и речевой коммуникации.

В настоящее время существуют различные методики для формирования благоприятных межличностных отношений и коррекции их нарушений, в том числе и поведенческих отклонений [15].

Наиболее часто используют такие методы, как:

- драмотерапия,
- маскотерапия,
- фототерапия,
- музыкотерапия,
- изотерапия.

Так же эффективен такой вид формирования благоприятных межличностных отношений, как сказкотерапия, как наиболее результативный вид из психокоррекционных методов по нейтрализации дезадаптации в младшем школьном возрасте. Причем, сказкотерапия имеет положительный эффект не только, как метод снижения агрессии, но и как способ формирования нравственных ориентиров ребенка, его ценностей и устремлений, что важно при формировании коллектива школьников [21].

Сказкотерапия также эффективна при коррекции застенчивости и достаточно активно применяется в школах. Однако при применении данной

методики необходимо учитывать особенности сказок, период их чтения (не более 30-40 минут), возраст детей, но в целом, большинство исследователей считает данный метод достаточно хорошим. Кроме того, сказкотерапия используется при снятии тревожности и страхов, которые являются достаточно распространенными проявлениями дезадаптации.

Особое место в сфере коррекции дезадаптации и нарушений в поведении занимает игровая терапия. Коллективная игровая терапия реализуется с целью получения детьми обратной связи позитивного характера, развития умения бесконфликтно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми [15].

При грамотном ведении игровой терапии в группе детей с нарушениями поведения устанавливается общая атмосфера доверия, безопасности и повышенной откровенности. Применение различных игровых методик для коррекции нарушений адаптации достаточно эффективно.

Достаточно высокие результаты показывает также такой вид занятий, как театрализованная игра, в ходе которой ребенок может «примерить» на себя разные роли сказочных персонажей, по своему «прожить их жизнь», освобождаясь таким образом от агрессии или застенчивости.

Также среди методик коррекции нарушения поведения следует выделить метод поведенческого тренинга, который направлен на обучение ребенка адекватным и социально приемлемым формам поведения в проблемных социальных ситуациях. Кроме того, данный метод позволяет повысить «исполнительскую компетентность» ребенка в отношении ряда ситуаций общения и взаимодействия с социальным окружением и предметным миром. Сторонники поведенческого тренинга, как метода устранения нарушений в поведении, исходят из того, что причиной многих трудностей ребенка выступает отсутствие у него соответствующих социальных навыков [11].

Элементы и отдельные конструкции метода поведенческого тренинга находят обширное применение в коррекционной работе с нарушениями

поведения, а также при научении детей новому, более эффективному поведению.

Метод социальной терапии также представляет собой метод коррекции нарушений в поведении и межличностных отношений, основанный на использовании принятия окружающих, признания, одобрения и позитивной оценки ребенка значимым для него социальным окружением (взрослыми и сверстниками).

Метод социальной терапии позволяет обеспечить удовлетворение потребности ребенка в социальном признании и формирование продуктивных способов общения. Особенно часто применяется для детей с застенчивостью и низким уровнем коммуникативной компетентности [14].

Метод статусной психотерапии позволяет регулировать социальный статус ребенка в группе и через статус – относительную успешность деятельности. Например, повышение успешности в общении непопулярного в группе, «изолированного» или «пренебрегаемого» ребенка посредством перевода его в группу других детей, либо понижение статуса успешности. Применение данных методов возможно только когда иные, более «щадящие» методы оказались неэффективными либо в случаях, при которых требуется экстренное вмешательство [15].

В качестве основных методов снижения и устранения дезадаптации выделяют такие методы, как организация совместной трудовой деятельности обучающихся младших классов, организация игр, арт-терапии. При этом, дезадаптированных школьников необходимо вовлекать в совместную деятельность, при помощи, к примеру, просьб к адаптированным школьникам о помощи таким обучающимся. Достаточно эффективно организовать групповую работу, в рамках которой дезадаптированные школьники могут ощутить себя частью команды, будут вовлечены в совместную игровую, творческую, иную деятельность [20].

Работа с детьми, имеющими нарушения в поведении должна быть максимально приближена к индивидуальной (что, порой бывает сложно в

условиях группы в детском учреждении). В связи с этим, к данной работе необходимо, по возможности, привлечение родителей.

При работе по коррекции нарушений поведения целесообразны такие виды организованной деятельности, как игровая, творческая, театральная.

Для обеспечения бесконфликтного общения между детьми, имеющими нарушения в поведении, и как следствие, необходимо ставить перед группами детей единые общие цели, которые они могли бы совместно реализовывать, чтобы достичь общего для всех результата или выигрыша (например, совместная постройка) [13].

Наилучшим образом, согласно Н.В. Самоукиной, общие цели удобно ставить перед коллективом обучающихся в процессе игровой или творческой деятельности. Однако при этом, в творческой деятельности есть возможность появления соревновательного момента (сравнения детьми, чей рисунок или аппликация лучше и т.д.), что станет дополнительным фактором проявления нарушения в поведении [27].

В ходе осуществления обучающимися игровой деятельности или ее отдельных моментов, педагог должен следить за процессом и по мере необходимости участвовать в нем, в противном случае существует вероятность возникновения конфликтов на почве игры.

Театральная деятельность благоприятна для реализации различного рода ролевых моментов при общении, в силу того, что в ходе театральной деятельности дети могут поочередно сыграть все понравившиеся им роли (например, при постановке сценок для родителей). Таким образом, театральная деятельность также обеспечивает условия для бесконфликтного общения детей.

Наименее комфортные условия для бесконфликтного общения создает спортивная деятельность детей, в силу наличия в ней соревновательного момента [13].

Используются такие методы выявления детей, испытывающих трудности в формировании межличностных отношений со сверстниками, как:

- Наблюдение.
- Беседа с детьми.
- Беседа с родителями.
- Психологические тесты и игры (на проверку уровня коммуникации, эмпатии, способности к взаимодействию с коллективом).
- Совместные проекты, в которых дети проявляют себя через совместную деятельность (например, строительство крепости из деталей конструктора всей группой).

Однако организация совместной деятельности с тем, чтобы она способствовала формированию благоприятных межличностных отношений, имеющих соответствующие проблемы, требует соблюдения ряда условий, в частности:

- воздействие на эмоциональную сферу обучающихся (совместная деятельность должна быть интересной, увлекать обучающихся, способствовать их общению),
- организация неформального общения;
- организация атмосферы психологического комфорта в ходе совместной деятельности;
- организация условий, при которых возникает ответственность за достижение общего результата.

Особое внимание следует уделять при организации совместной деятельности вопросу ролей и статусов детей, в частности, педагогу необходимо отслеживать относительное равенство статусов, организовать деятельность так, чтобы неформальные лидеры в детском коллективе стремились оказать помощь тем обучающимся, которые «отстают» от других [14].

Достаточно важно при организации совместной деятельности обучающихся, как фактора снижения дезадаптации, исключить соревновательный компонент либо это этот компонент может присутствовать, но соревноваться должны не индивидуально обучающиеся, а

небольшие группы, что будет способствовать сплочению и установлению более тесных межличностных отношений внутри групп [15].

Достаточно часто именно при решении конкретных проблемных задач между обучающимися младшего школьного возраста возникает дружба, ввиду чего при организации совместной деятельности целесообразно ставить перед обучающимися общую цель, в реализации которой может участвовать каждый (например, это может быть украшение классного кабинета к празднику, создание учебного проекта и иные виды и формы деятельности).

Для создания комфортной обстановки в классе и близких межличностных отношений между обучающимися одного класса эффективно организовать соревнования между классами, что позволяет создать условия, при которых обучающиеся также стремятся к общей цели, совместным коллективом противостоят другим коллективам [15].

Таким образом, для оценки особенностей межличностных отношений обучающихся с ОВЗ могут быть использованы опросник коммуникативной толерантности, тест по выявлению организаторских способностей.

Особое внимание при организации групповой деятельности обучающихся младших классов, с целью формирования межличностных отношений необходимо уделить ценностным ориентирам обучающихся. В частности, следует формировать направленность обучающихся на взаимопомощь, поддержку друг друга, ответственность перед классом, дружеские связи.

2 ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1 Организация психологического эксперимента

Целью практической части исследования является оценка особенностей общения подростков с ЗПР – младших школьников.

На основании цели, в задачи исследования входило:

1. Формирование плана экспериментального исследования.
2. Подбор методик для исследования – методик оценки способностей к общению.
3. Подбор двух групп испытуемых – дети с ЗПР – ученики 4 класса (обучающиеся по адаптивной образовательной программе), и дети, обучающиеся по основной образовательной программе начального общего образования – ученики 4 класса, результаты которых сравниваются.

В качестве методик для диагностики испытуемых выбраны следующие:

1. Опросник коммуникативной толерантности В.В. Бойко – оценивает способность испытуемого к коммуникации с различными контрагентами, умение отвлекаться от личностных особенностей в диалоге с контрагентом, умение коммуницировать на основании норм делового общения, вне зависимости от переживаемых личных эмоций и мнения о контрагенте.
2. Тест по выявлению организаторских способностей – оценивает способность испытуемого ведению и организации диалога, способности организовывать взаимодействие.
3. Тест на направленность личности – оценивает готовность вступать в диалог, эффективно взаимодействовать в ходе общения и совместной деятельности (позитивную либо негативную направленность личности).

Осуществлена оценка двух групп испытуемых и сравнение результатов. В каждой группе испытуемых по 10 человек.

Результаты диагностики коммуникативной толерантности групп детей с ЗПР и обычных детей представлены на рисунке 1.

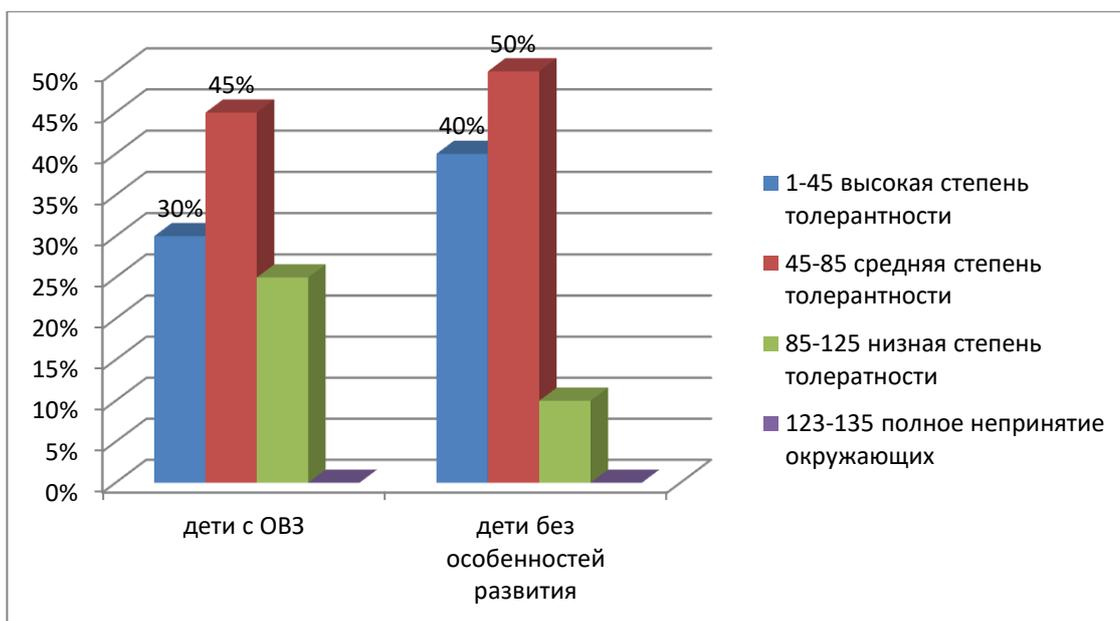


Рис.1 - Результаты диагностики коммуникативной толерантности испытуемых с ЗПР

По рисунку 1 можно отметить, что группа детей без особенностей развития показала более высокий уровень коммуникативной толерантности, чем группа детей с ЗПР.

Достаточно интересны также и результаты диагностики организаторских способностей испытуемых с ЗПР и детей без особенностей развития – рисунок 2.

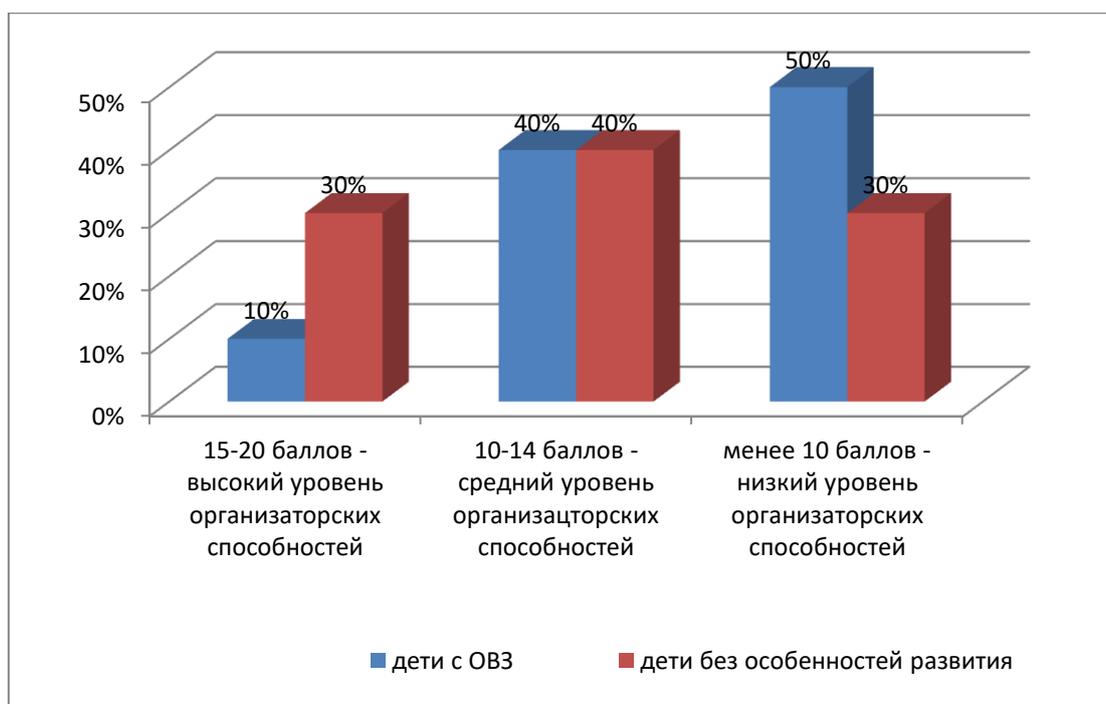


Рис. 2. Результаты диагностики организаторских способностей испытуемых с ЗПР

В частности, по диаграмме на рисунке 2 можно отметить, что группа обучающихся с ЗПР демонстрирует более низкий уровень организаторских способностей, в сравнении с результатами детей без особенностей развития.

Также можно отметить существенное расхождение в сфере индивидуально-типологических характеристик испытуемых – рисунок 3.

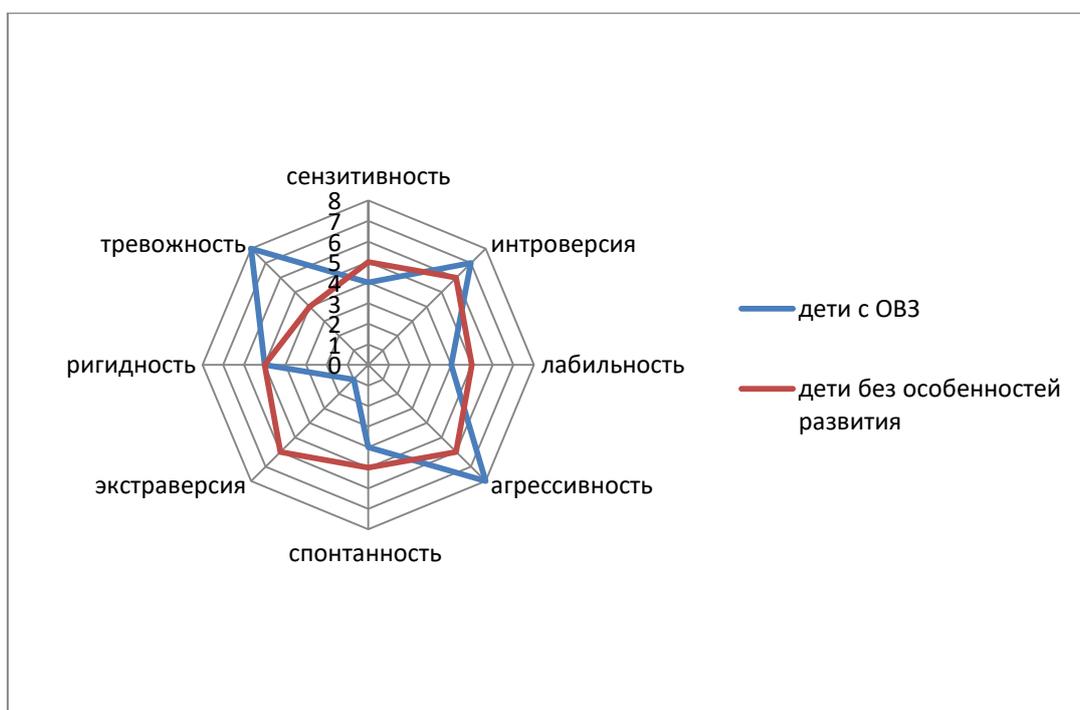


Рис. 3. Результаты оценки индивидуально-типологических характеристик испытуемых с ЗПР

По рисунку 3 можно отметить, что усредненный профиль индивидуально-типологических характеристик испытуемых без особенностей развития выглядит более выровненным, чем профиль детей с ЗПР.

У детей без особенностей развития менее выражена интроверсия, тревожность, агрессивность, чем у детей с ЗПР.

Таким образом, можно отметить, что сформированность стремлений, мотивации, навыков и умений в области общения у обучающихся с ЗПР в целом ниже, чем у детей без особенностей развития.

Для выявления особенностей общения школьников с ЗПР в классном коллективе с детьми, не имеющими особенностей развития, использована методика «День рождения», которая позволяет выявить число дезадаптированных членов коллектива в группах обучающегося и подходит для младшего школьного возраста, а также методика Н.Г. Лускановой, позволяющая выявить школьников с дезадаптацией.

При проведении эксперимента обучающимся был задан вопрос: «Кого ты хочешь пригласить на свой день рождения?». По итогам ответа на этот вопрос был определен круг лидеров, предпочитаемых, отвергаемых детей.

В рамках диагностики получены следующие результаты.

Таблица 1

Референтные группы обучающихся по итогам диагностики по методике «День рождения» (сортированные по рейтингу)¹

ФИО ученика	Число «голосов» - детей, пожелавших пригласить на день рождения	Рейтинг ребенка в коллективе (от 1 до 3), где 1 – высокий, 3 - низкий
1. Даша Г.	17	1
2. Ира М.	15	1
3. Миша А.	15	1
4. Ваня С.	14	1
5. Люда И.	12	2
6. Марк Я.	12	2
7. Аня К.	10	2
8. Оля М.	10	2
9. Аня Ю.	9	2
10. Сережа Н.	9	2
11. Костя С.	8	2
12. Эля Р.	8	2
13. Лиза У.	8	2
14. Алексей А.	7	2
15. Олег Н.	7	2
16. Олесь И.	4	3
17. Анастасия И.	4	3
18. Инга П.	4	3
19. Ольга С.	2	3
20. Мария П.	2	3

¹ Обучающиеся с ЗПР выделены цветом

21. Надежда Н.	1	3
22. Ян М.	0	3

По таблице 1 можно отметить, что выделяется группа детей с высоким рейтингом (лидеры), более обширная группа предпочитаемых (рейтинг 2) и отверженные (рейтинг 1), при этом, обучающиеся с ЗПР преимущественно – в последней группе.

Можно отметить, что достаточно большая доля детей с ЗПР имеет низкий рейтинг в коллективе, что свидетельствует о дезадаптации, существовании проблем в межличностных отношениях и общении со сверстниками, не имеющими особенностей развития.

По методике Н.Г. Лускановой проведена диагностика на предмет школьной дезадаптации с каждой из групп.

В исследуемом классе группа обучающихся с высоким и средним рейтингом в коллективе не имеет дезадаптации. При этом школьная дезадаптация отмечается для обучающихся выделенной группы с низким рейтингом. Также в группе обучающихся с низким рейтингом (ученики с ЗПР) отмечается низкий уровень мотивации к обучению.

Сводные результаты диагностики обучающихся, имеющих признаки дезадаптации представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сводные результаты диагностики обучающихся, имеющих признаки дезадаптации

Обучающийся	Балл по методике «День рождения»	Результаты диагностики по методике Н.Г. Лускановой
Олесь И.	4	Положительное отношение к школе
Анастасия И.	4	Низкий уровень мотивации
Инга П.	4	Школьная дезадаптация
Ольга С.	2	Низкий уровень

		мотивации
Мария П.	2	Школьная дезадаптация
Надежда Н.	1	Школьная дезадаптация
Ян М.	0	Школьная дезадаптация

Можно отметить по таблице 2, что обучающиеся с ЗПР имеют низкий уровень адаптации в коллективе при диагностике по двум методикам. Это отражается в целом, в поведении, так, по результатам наблюдения выявлено, что Анастасия И., преимущественно, не общается со сверстниками, на переменах играет в игры в телефоне, не участвует в активной деятельности, на уроках не стремится отвечать. Ян М. охотно общается с педагогом, часто на переменах беседует с классным руководителем, но не стремится к общению со сверстниками. Он не пользуется популярностью в кругу одноклассников.

Надежда Н. и Ольга С. дружат вдвоем, но ведут себя оппозиционно в отношении других детей класса. Ольга С. при этом учится хорошо, отвечает на уроках. Инга П. и Мария П. не имеют подруг, учатся неудовлетворительно.

Также проанализированы особенности общения детей с ЗПР и подростков без особенностей развития с родителями.

По итогам оценки особенностей взаимоотношений детей, не имеющих особенностей и детей с ЗПР, и их родителей, получены следующие результаты – рисунок 4.

По рисунку 4 можно отметить, что доминирующими вариантами взаимодействия ребенка и родителей являются гипопротекция и гиперпротекция (в меньшей степени).

Также отмечается потворствование, расширение родительских чувств, фобия утраты ребенка.

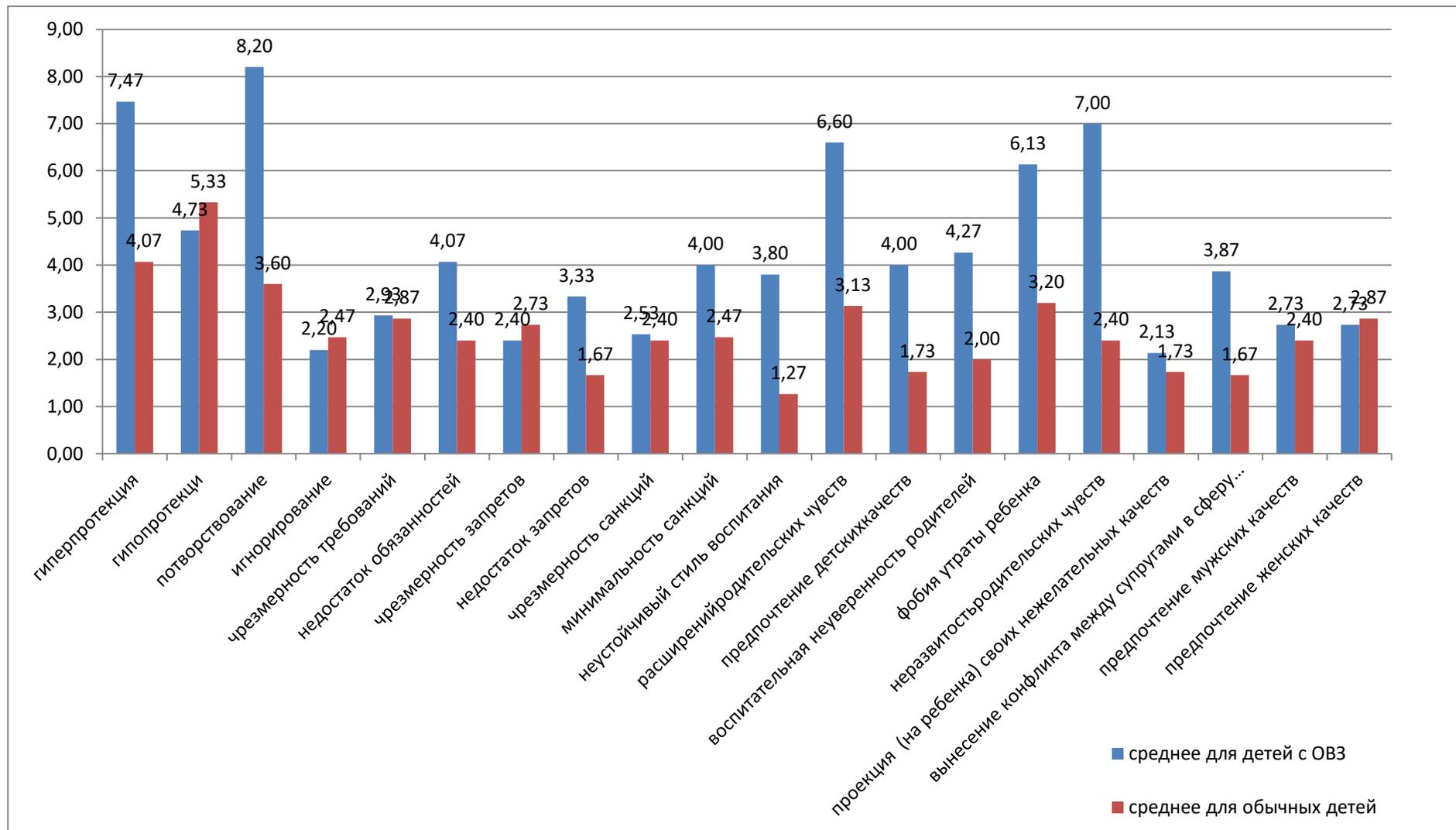


Рис. 4. Результаты исследования взаимоотношений в семьях подростков с ЗПР по опроснику «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса

По рисунку 4 можно отметить, что взаимоотношения детей с ЗПР и их родителей характеризуются выраженным потворствованием (8,2 – наиболее высокий показатель), а также гиперпротекцией и неразвитостью родительских чувств.

Результаты оценки по проективным методикам представлены на рисунке 5.

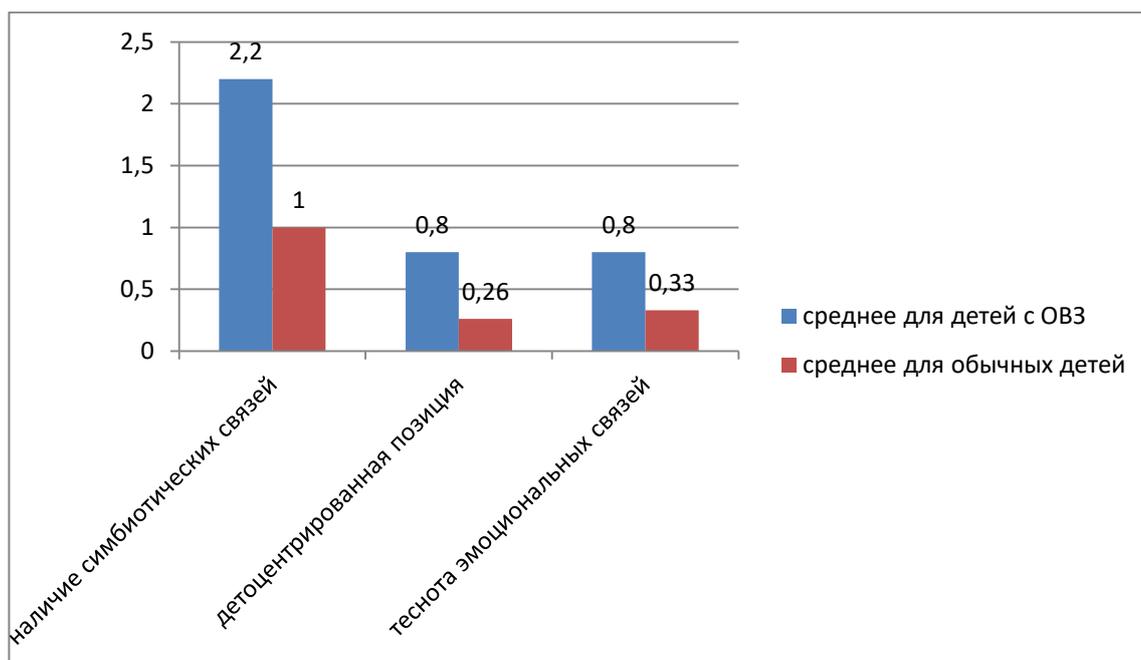


Рис. 5 Результаты исследования взаимоотношения в семьях детей с ЗПР по проективным методикам

По рисунку 5 можно отметить, что для взаимоотношений детей с ЗПР и их родителей также характерно выраженное наличие симбиотических связей. В меньшей степени выражена теснота эмоциональных связей и детоцентрированная позиция, в отличие от семей с детьми, которые не имеют особенностей развития.

На основании исследования по проективным методикам можно отметить, что в целом, теснота эмоциональных связей и детоцентрированная позиция в большей степени выражены в семьях детей с ЗПР, чем в семьях детей без особенностей. Аналогично в большей степени выражено в семьях подростков с ЗПР и наличие симбиотических связей.

По итогам исследования проведена оценка статистической достоверности данных на основе Т-критерия Стьюдента.

Значение Т-критерия при оценке данных по методике «Опросник коммуникативной толерантности В.В. Бойко» составляет 3,28.

Значение Т-критерия при оценке данных по методике «Тест по выявлению организаторских способностей» составляет 3,74.

Значение Т-критерия при оценке данных по методике «День рождения» составляет 3,84 что свидетельствует о статистической достоверности результатов исследования – наличия значимых различий между двумя выборками.

Таким образом, дети с ЗПР и дети без особенностей развития характеризуются различиями в умениях и навыках в области общения, на что указывают значимые различия между исследуемыми выборками. Между тем, можно также отметить, что дети с ЗПР характеризуют большей замкнутостью, нежеланием самостоятельно инициировать игры, но в то же время испытывают эмоциональный подъем в случае, если их приглашают в игру одноклассники. Часто такие дети стеснительны, а в случае, если педагог не следит за общением в коллективе, могут подвергаться буллингу.

Особенность общения детей с ЗПР состоит в том, что у них может наблюдаться повышенная агрессивность либо неконтролируемые эмоциональные реакции, которые провоцируют агрессию со стороны других детей. Это обуславливает также актуальность снижения агрессивного поведения в коллективе обучающихся с ЗПР.

2.2 Система коррекционно-развивающих упражнений, направленных на гармонизацию межличностных отношений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

На основе данных диагностики общения и межличностных отношений обучающихся младшего школьного возраста представлена Программа работы по развитию межличностных отношений.

Таблица 3

Программа работы по развитию межличностных отношений

Блок Программы	Содержание блока
Целевой	<p><u>Цель программы</u> – развитие навыков общения детей в коллективе и благоприятных межличностных отношений.</p> <p><u>Ведущая идея</u> – в игре и при неформальном общении школьники имеют возможность взаимодействовать наиболее свободно, а кроме того, условия игры предполагают возникновение диалогов и общения.</p> <p><u>Задачи:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Создание игровых условий (средствами дидактических игр), которые обуславливают необходимость детей взаимодействовать друг с другом. 2. Создание разнообразных речевых ситуаций. 3. Поддержание комфортной обстановки для общения.
Содержательный	Содержание программы – комплекс дидактических игр для развития навыков диалогической речи у дошкольников с нарушением слуха.
Процессуальный	При реализации программы могут быть использованы педагогические условия гетерогенного класса, а также разработанная система дидактических игр и оценочный аппарат по приведенным выше методикам диагностики диалогической речи (речевой этикет и составление диалога).
Диагностический	Используются методики диагностики диалогической речи (речевой этикет и составление диалога), а также условия педагогического эксперимента – первичная и повторная диагностика.

Дидактические игры, которые разработаны и использованы в рамках реализации Программы, представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Система упражнений и игр для развития благоприятных межличностных отношений

Название	Ход игры	Оборудование
«Кошка и котята»	Педагог или один из обучающихся является кошкой, остальные –	Маски кошки и котят либо вырезанные из бумаги

	<p>котятками.</p> <p>«Котятка» сидят рядом с «кошкой», когда включается музыка – котятка разбегаются, бегают. Когда музыка заканчивается – садятся на стулья в круг.</p> <p>«Мама-кошка» спрашивает каждого котенка, где он был и что делала. Задача «котят» – ответить на этот вопрос (придумать, где мог играть котенок).</p>	<p>нагрудные медальки или наклейки с изображением котят.</p> <p>Сладкие призы (должны достаться каждому, вне зависимости от ответа), аудиозапись.</p> <p>Стулья, пространство в группе.</p>
«Шепот»	<p>Дети сидят в кругу, разделены на две команды, при этом в каждой команде и дети с нарушениями слуха и без. Ведущий голосом обычной громкости просит выполнить какое-нибудь движение (поднять руки, подпрыгнуть и др.), а затем едва уловимым шепотом произносит имя (фамилию) того, кто должен выполнить. Если ребенок не расслышал свое имя, ведущий вызывает другого ребенка. В конце игры педагог объявляет, кто был самым внимательным.</p> <p>При этом, дети без нарушений слуха должны помогать детям с нарушениями и наоборот.</p>	<p>Стулья, пространство в группе.</p> <p><u>(дети с нарушениями слуха получают преимущество в такой игре, так как лучше читают по губам)</u></p>
Звери в лесу	<p>Педагог читает сказку про лесных зверей (любую с достаточным числом персонажей и диалогов, например, «Теремок»).</p> <p>Дети определяют, кто кого из персонажей будет играть и сказка разыгрывается по ролям.</p>	<p>Книга со сказками, самодельные маски зверей для наглядности.</p>
Скороговорная лента	<p>Педагог или кто-то из школьников говорит начало скороговорки, то договорить ее предлагалось всем остальным. Когда этот процесс завершен, все, кто принимал участие, зачитывают то, что у них получилось.</p> <p>«Расшалившийся малыш»: «...шипел на кошку» «...смешивал вермишель с шоколадом», «...шлепнул Шурика шелковым шарфом», «...навешивал</p>	<p>Список скороговорок, пространство в группе, стулья.</p>

	вермишель на уши щенку», «...швырял шишки в шкаф».	
Игра «Фрукты»	Педагог задает вопросы типа: Представь лимон. Каков он на вкус? Вспомни как пахнет лимон? Расскажи об этом. Представь, что ты держишь лимон в руке. Что ты чувствуешь? Задание № 2: нарисуй лимон. Задание № 3: представь апельсин. Каков он на вкус? Вспомни как пахнет апельсин. Какого цвета апельсин? Представь что ты держишь его в руке. Что ты чувствуешь? И др. Далее дети в парах рассказывают друг другу каждый про «свой» фрукт.	Макеты фруктов
Игра «Маскарад»,	Дети выбирают маски животных и одевают их, им предлагается изобразить выбранное животное в течение минуты. После этого, воспитанники снимают маски и им предлагается вспомнить кто из них в какой маске был и какое животное изображал (например, Саша- волк, Маша – коза и др.), а также, что это животное делает, как оно себя ведет, например, «волк рычит», «зайчик прыгает» и т.д.	Пластиковые (либо бумажные) маски с изображениями животных
Игра «День рождения»	Взрослый сообщает, что у куклы наступил день рождения и скоро придут гости поздравить именинницу. Каждому ребенку предложено изобразить животное – по выбору, зайку, медведя и др., воспроизведя его движения (прыжки, переваливание, топание и т.д.), а также поздравить именинницу – придумать слова и пожелания.	Кукла (мягкая игрушка), маски или ободки с ушками разных животных

Таким образом, в рамках представленной системы упражнений особый акцент сделан на такой деятельности, которая создает благоприятные

условия для совместного труда обучающихся с ОВЗ и детей без особенностей развития.

Система занятий, направленных на снижение агрессивного поведения, которые проведены с испытуемыми обучающимися в ходе реализации программы, представлена в таблице 5.

Таблица 5

Система занятий, направленных на предупреждение и минимизацию проявлений агрессивного поведения, неконтролируемых эмоциональных реакций

Компонент коммуникации социальных отношений, на формирование которых направлено занятие	Реализованные учебные и практические задания
Мотивы деятельности и общения (с учетом ценностных ориентаций)	Конкурс творческих проектов «Как я вижу себя в будущем» - обучающиеся подготавливают работы на тему видения своей жизни в будущем, планов по получению образования, профессии, работы.
Мотивация на продуктивное взаимодействие	Задания, в рамках которых возможен обмен опытом, например, взаимное обучение в парах, пересказ друг другу изученного материала
Понимание человека, как главной ценности	«Создание истории». Проект с элементами метода проблемного обучения. Перед обучающимися ставится задача – предсказать будущее развитие Земли при том факте, что население составляет 7 млрд., и постоянно растет.
Поиск/наличие личных интересов в общении и деятельности	Проект «Планирование жизни», в рамках которого ученику предлагается распланировать свою жизнь, поставить цели, спланировать средства их достижения, оформить все в виде рисунка
Знание способов создания взаимодействия с	Проект «Достижения» Составление «списка» собственных реализованных достижений с обоснованием

обучающимися педагогами	и	
Знание организации взаимодействия процесса приема/передачи информации	и	Игра-проект «Модель БРИКС», в рамках которой группа учеников из 4-5 человек выбирает страну БРИКС. Предварительно ученикам разъясняется понятие международной организации и ее деятельность и какую-либо глобальную проблему человечества, после чего предлагает свое решение проблемы от имени выбранной страны.
Знание способов познавательной деятельности, методов работы, исследований		Проект «Узнай товарища». Ученикам предлагается разбиться на пары и задавать друг другу вопросы о традициях семьи и национальных традициях. По итогам предлагается представить «портрет семьи» товарища по опросу, оценивается полнота и подробности портрета
Знание специфики общения, поведения и деятельности	и	Организация «круглых столов» по наиболее актуальным проблемам малых народов (например, предложить ученикам придумать проблемы малых народов, проконсультировавшись с их представителями, и соответствующие темы проектов на следующее полугодие обсудить темы и обосновать их).
Знание норм и правил общения, поведения в учебной и повседневной деятельности	и	Организация дискуссий по наиболее актуальным проблемам поведения (как можно себя вести, как нельзя, почему, как общаться с товарищем, педагогом и т.д.)
Знание и применение правил поведения и общения	и	Проект «Вежливость». Обучающимся предлагается проиллюстрировать правила поведения и вежливости (в виде комикса).
Навык управления учебными ситуациями и ситуациями общения (в том числе и	и	Проект «Решение конфликта» Обучающимся предлагается нарисовать вариант решения проблемы в случае, если их обидел сокурсник

проблемными, конфликтными)	
Умения производить оценку выполняемой деятельности, общения, поведения	Задания «национальные хобби» - ученикам предлагается рассказать о специфических видах деятельности, искусства, хобби, развлечениях (по желанию) в их семье и/или народе, выигрывает наиболее оригинальный и/или полезный вид деятельности
Умение выражать эмоции через социально-значимую деятельность	Конкурс творческих плакатов «Мы против наркотиков» - обучающиеся подготавливают групповые творческие плакаты по проблеме алкоголизма, наркомании, табакокурения. Конкурс творческих проектов «Экзотические зависимости» - обучающиеся подготавливают творческие плакаты, научные проекты и доклады, поделки и др. на тему наиболее интересных видов зависимостей, например, имидж-зависимости, стремления к похудению, зависимости от «сэлфи», видеоигр, «вэб-серфинга» и др.
Просмотр фильма «Чучело» с последующим обсуждением.	Ответы на «рефлексивные» вопросы, например: «по какой причине Лена Бессольцева подверглась буллингу», «кто играл ведущую роль», «Для чего это было организовано?». «Кто способствовал?» «Довольны» ли оказались организаторы буллинга по итогам?»
Правовая грамотность	Проведение занятий совместно социальным педагогом и инспектором ПДН о буллинге, его последствиях, возможном административном и уголовном наказании для инициаторов буллинга.

Из таблицы можно отметить, что задания во всех случаях предполагали организацию совместной деятельности обучающихся (в рамках совместных проектов, мини-конференций и мини-исследований), что обусловило возможность формирования из учащихся единого коллектива.

В рамках работы с экспериментальной группой гимназистов реализованы в течение учебного года такие проекты, как:

1. Конкурс творческих плакатов «Мы против наркотиков» - обучающиеся подготавливают групповые творческие плакаты по проблеме алкоголизма, наркомании, табакокурения. По итогам устроена выставка.

2. Конкурс творческих проектов «Экзотические зависимости» - обучающиеся подготавливают творческие плакаты, научные проекты и доклады, поделки и др. на тему наиболее интересных видов зависимостей, например, имидж-зависимости, стремления к похудению, зависимости от «сэлфи», видеоигр, «вэб-серфинга» и др. По итогам устроена выставка и конференция для представления докладов.

3. Конкурс творческих проектов «Как я вижу себя в будущем» - обучающиеся подготавливают работы на тему видения своей жизни в будущем, планов по получению образования, профессии, работы. По итогам устроена выставка.

Проведение занятий осуществлялось 2 раза в неделю, в течение 2 месяцев.

2.3 Оценка эффективности системы работы психолога по коррекции межличностных отношений у младших школьников с ОВЗ

Педагогом-психологом в школе организована система работы психолога по коррекции межличностных отношений у младших школьников с ОВЗ. Для достижения желаемого результата в образовательной организации созданы следующие педагогические условия: использование педагогом дружественного стиля общения; различных форм работы, способствующие сплочению коллектива; использование таких методов, как игровой, поручения, коллективно-творческой деятельности (таблица 5).

Таблица 5.

Практика работы с учащимися младших классов по сплочению
коллектива

Форма работы	Содержание работы
Проектная деятельность	Создание всем классом модели Солнечной системы из подручных материалов
Игровая деятельность	Спортивные игры на улице во время прогулки («Ручеек», «Эстафета» и т.д.). Игра в «испорченный телефон», при которой учащиеся садятся в кружок и по кругу шепотом передается слово, которое, по прохождении круга, называется вслух.
Экскурсия в музей	Проведение экскурсии в музей и создание на одном плакате (лист ватмана) общего рисунка-впечатления о посещении, на котором каждый учащийся нарисовал собственное впечатление
Классные мероприятия	Подготовка небольшого праздника-концерта (песни, стихотворения) для родителей.
Классные мероприятия, игра	Игра в скороговорки, при которой учащимся предлагается по очереди вспоминать скороговорки, поговорки, пословицы.
Совместная трудовая деятельность	Уборка в классе к новому учебному году

Таким образом, в рамках работы педагога-психолога используются различные методы работы по формированию в классном коллективе благоприятных межличностных отношений обучающихся в условиях гетерогенного коллектива.

Наименее комфортные условия для бесконфликтного общения детей с ЗПР друг с другом и с детьми без особенностей развития создает спортивная деятельность детей, в силу наличия в ней соревновательного момента.

При выявлении проблем общения детей с ЗПР в коллективе педагогу-психологу необходимо применять такие методы выявления детей, имеющих проблемы в области социальной адаптации, как:

- Наблюдение.
- Беседа с детьми.
- Беседа с родителями.

– Психологические тесты и игры (на проверку уровня коммуникации, эмпатии, способности к взаимодействию с коллективом).

– Совместные проекты, в которых дети проявляют себя через совместную деятельность (например, строительство крепости из деталей конструктора всей группой).

Однако организация совместной деятельности с тем, чтобы она способствовала формированию благоприятных межличностных отношений, имеющих соответствующие проблемы, требует соблюдения ряда условий, в частности:

- воздействие на эмоциональную сферу обучающихся (совместная деятельность должна быть интересной, увлекать обучающихся, способствовать их общению),

- организация неформального общения;

- организация атмосферы психологического комфорта в ходе совместной деятельности;

- организация условий, при которых возникает ответственность за достижение общего результата.

Особое внимание следует уделять при организации совместной деятельности вопросу ролей и статусов детей, в частности, педагогу необходимо отслеживать относительное равенство статусов, организовать деятельность так, чтобы неформальные лидеры в детском коллективе стремились оказать помощь тем обучающимся, которые «отстают» от других.

2.4 Рекомендации для психологов и педагогов по формированию межличностных отношений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Рекомендации для воспитателей, педагогов, психологов по коррекции межличностных отношений у детей с ЗПР включают:

1. Установить дружескую атмосферу среди детей.
2. Развитие коммуникативных навыков общения.
3. Создание ситуаций для творческого самовыражения в процессе коммуникативной деятельности.
4. Развитие навыков межгруппового взаимодействия.
5. Раскрытие положительных качеств и черт детей.
6. Воспитание интереса к своим сверстникам.
7. Развитие чувств понимания и сопереживания к другим людям.
8. Создание спокойной, дружелюбной обстановки.
9. Медленная речь.
10. Не разговаривать при ребенке о его проблеме.
11. Нельзя оставлять без внимания непопулярных детей.
12. Следует выявить и развить у них положительные качества.
13. Поднять заниженную самооценку, уровень притязаний, чтобы улучшить их положение в системе межличностных отношений.
14. Пересмотреть свое личное отношение к этим детям.

Необходимо изучить систему личных отношений детей в группе, для того чтобы целенаправленно формировать эти отношения, чтобы создать для каждого ребенка в группе благоприятный эмоциональный климат, а также для большей продуктивности целенаправленной воспитательной деятельности учителя.

Достаточно важно при организации совместной деятельности обучающихся, как фактора снижения дезадаптации, исключить соревновательный компонент либо этот компонент может присутствовать, но соревноваться должны не индивидуально обучающиеся, а небольшие группы, что будет способствовать сплочению и установлению более тесных межличностных отношений внутри групп.

Достаточно часто именно при решении конкретных проблемных задач между обучающимися младшего школьного возраста возникает дружба, ввиду чего при организации совместной деятельности целесообразно ставить перед обучающимися общую цель, в реализации которой может участвовать каждый (например, это может быть украшение классного кабинета к празднику, создание учебного проекта и иные виды и формы деятельности).

Для создания комфортной обстановки в классе и близки межличностных отношений между обучающимися одного класса эффективно организовать соревнования между классами, что позволяет создать условия, при которых обучающиеся также стремятся к общей цели, совместным коллективом противостоят другим коллективам.

Особое внимание при организации групповой деятельности обучающихся младших классов с ЗПР, как условия формирования межличностных отношений необходимо уделить ценностным ориентирам обучающихся. В частности, следует формировать направленность обучающихся на взаимопомощь, поддержку друг друга, ответственность перед классом, дружеские связи. Необходимо также осуществление мониторинга взаимоотношений в коллективе и социометрии, индивидуальная работа с обучающимися, которые чувствуют себя в коллективе недостаточно комфортно.

Для формирования межличностных отношений обучающихся с ЗПР и детей без особенностей развития, необходимо создать условия для комфортной совместной деятельности обучающихся, в частности, выполнение заданий, имеющих общую цель, на достижение которой направлены совместные усилия обучающихся. Обучающиеся при выполнении заданий должны взаимодействовать друг с другом с целью достижения общей цели.

Педагогам при организации учебной деятельности обучающихся необходимо создать, в частности, следующие условия:

- воздействие на эмоциональную сферу обучающихся (совместная деятельность должна быть интересной, увлекать обучающихся, способствовать их общению),
- организация неформального общения;
- организация атмосферы психологического комфорта в ходе совместной деятельности;
- организация условий, при которых возникает ответственность за достижение общего результата.

В качестве основных методов снижения и устранения дезадаптации детей с ЗПР в условиях гетерогенной образовательной организации выделяют такие методы, как организация совместной трудовой деятельности обучающихся младших классов, организация игр, арт-терапии. При этом, дезадаптированных школьников необходимо вовлекать в совместную деятельность, при помощи, к примеру, просьб к адаптированным школьникам о помощи таким обучающимся.

Достаточно эффективно организовать групповую работу, в рамках которой дети с ЗПР могут ощутить себя частью команды, будут вовлечены в совместную игровую, творческую, иную деятельность.

В ходе исследования разработана серия занятий, которая может быть реализована с обучающимися в ходе внеурочной деятельности.

Педагогам, работающим в гетерогенном классе необходимо с целью формирования благоприятных межличностных отношений:

- делать акцент на оказании помощи детям с ОВЗ со стороны обучающихся без особенностей развития;
- создавать условия в которых обучающиеся могли бы осуществлять совместную деятельность (например, учебную);
- объяснять правила взаимодействия совместно классом, правила взаимной поддержки.

Особое внимание при организации групповой деятельности обучающихся в гетерогенной образовательной организации, как условия

снижения уровня дезадаптации детей с ЗПР уделяется ценностным ориентирам обучающихся. В частности, следует формировать направленность обучающихся на взаимопомощь, поддержку друг друга, ответственность перед классом, дружеские связи.

В заключение хочется отметить, что процесс коммуникации представляет собой с одной стороны – процесс, в ходе которого происходит обмен социальным опытом, с другой – механизм развития личности и общества. Способность к коммуникации, как система коммуникативных качеств понимается как совокупность умений и навыков, которые обуславливают успешность вступления в диалог и возможность усвоения и передачи социального опыта, что лежит в основе развития личности.

Уровень готовности к диалогу, взаимодействию с обществом определяет не только то, что именно собой представляет индивид, но и как он себя оценивает, как смотрит на свое деятельное начало, личностные и деловые качества, и возможность развития в будущем. Следует отметить, что самосознание не является статичным личностным психологическим образованием, а представляет собой динамичную иерархическую систему, которая позволяет адаптироваться в коллективе.

Это обусловило необходимость представления следующих рекомендаций по снижению проявлений агрессивного поведения.

Достаточно важно при организации совместной деятельности обучающихся, как фактора снижения агрессивности, исключить соревновательный компонент либо этот компонент может присутствовать, но соревноваться должны не индивидуально обучающиеся, а небольшие группы, что будет способствовать сплочению и установлению более тесных межличностных отношений внутри групп.

Достаточно часто именно при решении конкретных проблемных задач между обучающимися возникает дружба, ввиду чего при организации совместной деятельности целесообразно ставить перед обучающимися общую цель, в реализации которой может участвовать каждый (например,

это может быть украшение классного кабинета к празднику, создание учебного проекта и иные виды и формы деятельности).

Для создания комфортной обстановки в классе и близких межличностных отношений между обучающимися одного класса эффективно организовать соревнования между классами, что позволяет создать условия, при которых обучающиеся также стремятся к общей цели, совместным коллективом противостоят другим коллективам.

Особое внимание при организации групповой деятельности обучающихся, как условия снижения агрессии, необходимо уделить ценностным ориентирам обучающихся. В частности, следует формировать направленность обучающихся на взаимопомощь, поддержку друг друга, ответственность перед классом, дружеские связи. Необходимо также осуществление мониторинга взаимоотношений в коллективе и социометрии, индивидуальная работа с обучающимися, которые чувствуют себя в коллективе недостаточно комфортно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение нужно отметить, что процесс адаптации в классном коллективе детей с ЗПР – одна из ключевых задач педагога младших классов. Деадаптация – это состояние личности, при котором она не способна эффективно коммуницировать в коллективе, чувствовать себя относительно комфортно и осуществлять учебную, трудовую, игровую и иные виды деятельности, сопровождающееся общим состоянием тревожности, агрессивности или иных защитных реакций. Снижению деадаптации отдельных обучающихся, в том числе и с ЗПР в условиях коллектива способствует организация совместной деятельности, в которой исключен соревновательный компонент, присутствует общая для обучающихся цель, созданы условия для эмоциональной вовлеченности обучающихся в достижение общей цели.

Для формирования общения и межличностных отношений обучающихся с ЗПР необходимо создать условия для комфортной совместной деятельности обучающихся, в частности, выполнение заданий, имеющих общую цель, на достижение которой направлены совместные усилия обучающихся. Обучающиеся при выполнении заданий должны взаимодействовать друг с другом с целью достижения общей цели.

Необходимо создать, в частности, следующие условия:

- воздействие на эмоциональную сферу обучающихся (совместная деятельность должна быть интересной, увлекать обучающихся, способствовать их общению),
- организация неформального общения;
- организация атмосферы психологического комфорта в ходе совместной деятельности;
- организация условий, при которых возникает ответственность за достижение общего результата.

Снижению дезадаптации отдельных обучающихся, в том числе и с ЗПР в условиях коллектива младших школьников способствует организация совместной деятельности, в которой исключен соревновательный компонент, присутствует общая для обучающихся цель, созданы условия для эмоциональной вовлеченности обучающихся в достижение общей цели.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арефьев, И. П. Духовно-нравственное воспитание: нерешенные вопросы / И. П. Арефьев // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 49-54.
2. Березняк, Е.А. Особенности школьной адаптации первоклассников с различным уровнем произвольной регуляции / Е.А. Березняк // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2014. №3. С. 56-59.
3. Благинин, А.А. Психолого-педагогические характеристики личности учащихся с различным уровнем школьной адаптации / А.А. Благинин, И.И. Мамайчук, И.П. Истомина, Т.Н. Черевкова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2011. №4. С. 45-49.
4. Божович, Л.И. Личность, и ее формирование в детском возрасте /Л.И.Божович. - СПб.: Питер, 2008. - 464 с.
5. Быков А. К. Программа воспитания и социализации в основной школе: концептуальные подходы к разработке / А. К. Быков // Воспитание школьников. – 2013. – № 7. – С. 14-19.
6. Воронкина, М.А. Специфика дезадаптации в младшем школьном возрасте / М.А. Воронкина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. №1. С. 45-51.
7. Выготский, Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского М. Наука 1994 – 312 с.
8. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. - 256 с.
9. Гагай, В.В. Особенности школьной адаптации первоклассников как трудной жизненной ситуации для детей и родителей / В.В. Гагай, К.Ю. Гринева // Вестник ЮУрГГПУ. 2013. №2. С. 67-69.
10. Гагай, В.В. Особенности школьной адаптации первоклассников с учётом механизма совладания с трудными ситуациями / В.В. Гагай, Н.В.

Литвиненко, К.Ю. Гринёва // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. №1 (34). С. 45-48.

11. Гольцов, А.Ю. Проблемы формирования адаптационных умений младших подростков / А.Ю. Гольцов // Наука. Инновации. Технологии. 2008. №4. С. 27-35.

12. Гринева, К. Ю. Характер совладания детей и родителей с трудными ситуациями в период школьной адаптации первоклассников / К.Ю. Гринева // МНКО. 2014. №1 (44). С. 35-39.

13. Григорьева, Е. В. Особенности адаптации младших школьников с минимальными мозговыми дисфункциями к учебной деятельности / Е.В. Григорьева // СПЖ. 2007. №25. С. 43-49.

14. Гущина, К.А. Школьная дезадаптация как трудная жизненная ситуация, требующая совладающего поведения / К.А. Гущина // Вопросы науки и образования. 2017. №6 (7). С. 47-54.

15. Демидова, Л.И. Адаптационный аспект личности в системе школьного образования / Л.И. Демидова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2016. №1. С. 56-58.

16. Дружинин, В.Н. Психология XXI века / В.Н. Дружинин. – М.: ИНФРА- 2012. - 563 с.

17. Дятлова, С.Д. Педагогическое стимулирование позитивной установки как условие развития социально-адаптационных умений учащихся начальной школы / С.Д. Дятлова, И.И. Кириченко, Л.А. Савинков, О.Г. Хлоповских // Сибирский педагогический журнал. 2012. №1. С. 73-79.

18. Карбанович, О. В. Психолого-педагогические условия преодоления школьной дезадаптации / О.В. Карбанович // Вестник БГУ. 2012. №1 (1). С. 56-59.

19. Карбанович, О.В. Использование воспитательных технологий при формировании социально-психологической адаптированности личности школьников / О.В. Карбанович, Л.Ю. Лупядова // Педагогическое образование в России. 2014. №7. С. 56-59.

20. Липкина, А.И. Психология самооценки школьника: Автореф. докт. дис. / А.И. Липкина - М., 2008. - 35 с.
21. Лисин, А.В. Диагностика ранних признаков нарушения школьной адаптации у детей младшего и среднего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы / А.В. Лисин // Ученые записки университета Лесгафта. 2009. №2. С. 23-29.
22. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения в двух томах / А. С. Макаренко — М., Педагогика, 1977 – 541 с.
23. Мартыанова, А.И. Нравственное воспитание: содержание и формы: методические рекомендации / А.И. Мартыанова // Начальная школа. - 2007. - N 7. - с.21-29.
24. Нестеровский, Ю.Е. Школьная дезадаптация в практике педиатра и невролога / Ю.Е. Нестеровский, Н.Н. Заваденко, Е.М. Шипилова, Н.Ю. Суворинова // Consilium Medicum. 2017. №2-3. С. 56-59.
25. Петрова, Е. Ю. Школьная дезадаптация и педагогические условия ее преодоления / Е.Ю. Петрова // Вестник ТГПУ. 2012. №11 (126). С. 45-59.
26. Прихожан, А. М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе / А.М. Прихожан - СПб.: Питер, 2009. 240 с.
27. Приказ Министерства образования и науки № 1897 от 17.11.2010 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования», со списком документов, 86 с.
28. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.
29. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А.Крылова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990, 272 с.
30. Применение деятельностного подхода в процессе дезадаптации школьников с ЗПР / Под ред. Н.А. Менчинской. – М., 2014
31. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-ое изд. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.

32. Психологический статус личности в различных социальных условиях: диагностика и коррекция / Межвузовский сборник // Под ред. В.С.Мухиной. – М.: Прометей, 2016, 198 с.
33. Попов, Г.Н. Проблемы обучения детей с умственной отсталостью // Г.Н. Попов / Вестник ТГПУ. 2008. №3. с. 56-71.
34. Психофизиологические закономерности овладения чтением: Сб. статей / Отв. ред. А.Н. Лебедев. - М.: Наука, 1985. – 378 с.
35. Роговин, М.С. Проблемы обучения умственно-отсталых детей и детей с ЗПР в гетерогенной образовательной организации / М.С. Роговин - М., 2015. – 129 с.
36. Ромек, В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: дис. ... канд. психол. наук. / В.Г. Ромек - Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2015. 242 с.
37. Самоукина, Н. В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н.В. Самоукина - М.: ИНТОР, 2013. 192 с.
38. Серебрякова, Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников: дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Серебрякова - М.: Изд-во МГУ, 2014. 124 с.
39. Соловьёва, О. В. Психология лидерства: учебное пособие / О.В. Соловьёва - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2013. 284 с.
40. Соколова, Е.В.. Хорошие "плохие" дети : психологическое сопровождение детей с трудностями обучения и адаптации / Е. В. Соколова ; Новосиб. гуманитарный ин-т. - Новосибирск : Сова, 2004. - 604 с.
41. Светловская, Н.Н. Как помочь школьникам, которые не хотят учиться: Практическое пособие / Н.Н. Светловская, Т.С. Пичеол, Т.С. - М.: АРКТИ, 2017. – 312 с.
42. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Светловская Н.Н. / Начальная школа, 2013. №1, с 11-18.
43. Светловская, Н.Н. Методика обучения чтению: что это такое? // Светловская Н.Н. / Начальная школа. 2005. № 2. С. 56-69.

44. Трушина, В.П. Развитие навыков чтения у учащихся / В.П. Трушина - АСТ, 2015. – 311 с.
45. Ткачева, В.В. Психолого-педагогические условия развития навыков чтения у умственно отсталых обучающихся со сложным дефектом // В. В. Ткачева, И. А. Каткова / Специальное образование. 2016. №XII. С. 56-71.
46. Ткачева, В.В. Технология обучения ребенка с умственной отсталостью // В. В. Ткачева / Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ОВЗ. – М.: Спутник +, 2014. с.51-58.
47. Трубникова, Н.М. Коррекционная работа по преодолению трудностей освоения чтения у младших школьников с детским церебральным параличом и умственной отсталостью // Н.М. Трубникова / Специальное образование. 2014. №3. С. 78-91.
48. Трихин, В. В. Индивидуально-дифференцированный подход как средство преодоления школьной дезадаптации детей с ЗПР / В.В. Трихин // Время науки – The Times of Science. 2017. №4. С. 45-49.
49. Ульенкова, У. В. Особенности личностной тревожности младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях / У. В. Ульенкова, Н. П. Кондратьева// Дефектология. - 2004. - N 1. - С. 29-35.
50. Фаустова, И.В. Особенности адаптации детей младшего школьного возраста с гиперактивностью к обучению в школе / И.В. Фаустова, С.Н. Гамова, О.Н. Бакаева // Образовательный вестник «Сознание». 2018. №4. С. 56-59.
51. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями, новая редакция вступила в силу с 11.07.2015), 34 с.
52. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста /Г.В. Фадина - Балашов. «Николаев», 2004. № 6. с.39-48.

53. Фаустова, И.В. Особенности адаптации детей младшего школьного возраста с гиперактивностью к обучению в школе / И.В. Фаустова, С.Н. Гамова, О.Н. Бакаева // Образовательный вестник «Сознание». 2018. №4. С. 45-49.

54. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями, новая редакция вступила в силу с 11.07.2015), 34 с.

55. Холл, Э. Теория личности / Э. Холл, С. Кэлвин. М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2018. - 590 с.

56. Хорошавина, Г. Д. Коммуникативная деятельность как детерминанта высшего профессионального образования: дис.д-ра пед.наук / Г.Д. Хорошавина - М., 2020. - 410 с.

57. Царев, М. А. Коммуникативная деятельность как фактор формирования субъектности студента: дисс.канд.пед.наук / М.А. Царев. — Оренбург, 2018. - 219 с.

58. Чанышева, Г. О коммуникативной компетентности / Г. Чанышева // Высшее образование в России. — 2019. — № 2. — С. 13-17.

59. Щурова, Ю.Е. Влияние нарушений слуха на интеллектуальное развитие школьников / Ю.Е. Щурова // КПЖ. 2019. №6 (119). С. 78-82.

ПРИЛОЖЕНИЕ А – статистическая обработка данных
Статистическая обработка данных по опроснику АСВ

АСВ	гиперпротекция	гипопротекция	повторствование	игнорирование	чрезмерность требований	недостаток обязанностей	чрезмерность запретов	недостаток запретов	чрезмерность санкций	минимальность санкций	неустойчивый стиль воспитания	расширенный родительский круг чувств	предпочтение детских качеств	воспитательная неуверенность родителей	фобия утраты ребенка	неразвитость родительских чувств	проекция (на ребенка) своих нежелательных качеств	вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	предпочтение мужских качеств	предпочтение женских качеств
среднее для детей с ЗПР	7,47	0,73	,20	,20	,93	,07	,40	,33	,53	,00	,80	,60	,00	,27	,13	,00	,13	,87	,73	,73
средняя ошибка для значений детей с ЗПР	0,62	0,67	,61	,42	,47	,39	,38	,29	,38	,32	,27	,49	,33	,37	,54	,48	,30	,39	,39	,45
среднее для здоровых детей	4,07	0,33	,60	,47	,87	,40	,73	,67	,40	,47	,27	,13	,73	,00	,20	,40	,73	,67	,40	,87
средняя ошибка для здоровых детей	0,62	0,67	,61	,42	,47	,39	,38	,29	,38	,32	,27	,49	,33	,37	,54	,48	,30	,39	,39	,45
t-критерий	3,88	0,63	,33	0,45	,10	,02	0,62	,06	,25	,39	,63	,00	,86	,33	,84	,78	,94	,99	,60	0,21
t (по модулю)	3,88	0,63	,33	,45	,10	,02	,62	,06	,25	,39	,63	,00	,86	,33	,84	,78	,94	,99	,60	,21
ИТОГ	ИСТИНА	ОЖЬ	СТИНА	ОЖЬ	ОЖЬ	СТИНА	ОЖЬ	СТИНА	ОЖЬ	СТИНА	СТИНА	СТИНА	СТИНА	СТИНА	СТИНА	СТИНА	ОЖЬ	СТИНА	ОЖЬ	ОЖЬ
сразу по модулю	3,88	,63	,33	,45	,10	,02	,62	,06	,25	,39	,63	,00	,86	,33	,84	,78	,94	,99	,60	,21

Статистическая обработка данных проективные методики

Проективные	Коммуникативная толерантность	День рождения	Организаторские способности
среднее для детей с ЗПР	2,2 0	0,80	0,80
средняя ошибка для детей с ЗПР	0,2 4	0,11	0,11
среднее для детей без особенностей развития	1,0 0	0,27	0,33
средняя ошибка для детей без особенностей развития	0,2 0	0,12	0,13
t-критерий	3,8 4	3,28	2,74
t (по модулю)	3,8 4	3,28	2,74