

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗА «Я» У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Студент(ка)

В.В. Полякова

(И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

Научный
руководитель
Консультант

О.П. Болотникова

(И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

Руководитель программы д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

« ____ » _____ 2016г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

« ____ » _____ 2016г.

Тольятти 2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	12
1.1 Психолого-педагогические подходы к проблеме развития образа «Я».....	12
1.2 Особенности развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	20
1.3 Особенности работы по развитию образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья...	28
Выводы по первой главе.....	32
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	34
2.1 Выявление уровня развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	34
2.2 Апробация психолого-педагогических условий развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	61
2.3 Определение динамики развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья	91
Выводы по второй главе.....	102
Заключение.....	105
Список используемой литературы.....	112
Приложение.....	121

Введение

Образ «Я» достаточно сложное и многогранное личностное образование, формирующееся и подверженное изменению в течение всей жизни индивида (И.С. Кон, В.Н. Мясищев, В.В. Столиц, С.Р. Пантлеев и другие).

В последние годы в специальной психологии и коррекционной педагогике закономерно возрос интерес к изучению социально-эмоционального развития и внутреннего мира ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

У детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья этот процесс протекает замедленно и своеобразно (Н.Л. Белопольская, И.Ю. Кулагина, Е.С. Слепович и др.). Поэтому необходимо своевременно обратить внимание на определение и реализацию психолого-педагогических условий, способствующих развитию образа «Я».

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне определяется социальным заказом общества на ребенка дошкольного возраста с ОВЗ, который адекватно оценивает свои возможности и имеет четкие представления о себе. Острота темы подтверждается объективной важностью проблемы и недостаточной степенью ее реализации на практике.

В настоящее время нет апробированных программ психолого-педагогического сопровождения, облегчающих развитие образа «Я» дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Практика показывает, что ребенок 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья владеет лишь элементарными знаниями о себе (фамилия, имя, возраст, внешние особенности и т.д.), и практически не представляют даже приблизительно ни физического, ни духовного образа своего «Я» (В.А. Петровский). Вместе с тем, развитие у ребенка представлений о себе, являются основой его успешной социализации в обществе (Н.Ф. Голованова).

Актуальность исследования на научно-теоретическом уровне базируется на теоретическом осмыслении и методологическом обосновании сущности представлений о себе, а также на значимости решения проблемы развития представлений о себе у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

В дошкольном возрасте складываются важные элементы, составляющие структуру образа «Я»: половозрастная идентификация – проявляется интерес к себе, своему телу, движениям, внешнему виду, переживаниям, достижениям, а также особый интерес к окружающим людям и их взаимоотношениям (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и другие).

Развитие у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья представлений о себе – важная психолого-педагогическая задача. Однако ее решение затрудняется в связи с недостаточной разработанностью условий, при которых в должной мере обеспечивается развитие представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Недостаточно изучены индивидуальные различия в сроках появления и совершенствования основных элементов образа «Я» дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. В литературе нет исчерпывающего ответа на вопрос о том, как может осуществляться работа по развитию образа «Я» ребенка с ограниченными возможностями здоровья и распределение функций специалистов, участвующих в этом процессе.

Содержащиеся в литературных источниках данные о качественных изменениях появлений образа «Я» в дошкольном детстве нормально развивающегося ребенка указывают на возможность разработки психолого-педагогических условий для развития образа «Я» у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследования психолого-педагогических условий для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья могли бы

дополнить представления специалистов о проблемах и специфике развития образа «Я» в условиях отклоняющегося развития.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – очень широкое понятие. В рамках данного исследования представляется целесообразным изучение развития образа «Я» у дошкольников с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи, так как количество детей этих категорий достаточно большое.

Согласно данным РАО среди детского населения выделяется до 25% детей с задержкой психического развития различного происхождения [2]. Т.А. Власова, Ю. Дауленске, К.С. Лебединская, У.В. Ульенкова, Л.М. Шипицын, исследуя дошкольников с задержкой психического развития, указывают, что из числа детей, испытывающих в той или иной мере затруднения в усвоении программы дошкольной образовательной организации, практически половина являются детьми с задержкой психического развития.

Исследователи подчеркивают, что задержка психического развития сопровождается специфическими проявлениями развития личности ребенка. У детей с задержкой психического развития представления о себе недифференцированы и состоят только из внешних признаков, оценка качеств своей личности размыта, отношение к себе дисгармонично, способы познания себя ограничены.

Анализ публикаций логопедов показывает, что количество детей с речевыми нарушениями огромно. По разным данным от 30% до 70-90% детей, посещающих дошкольные образовательные организации, имеют проблемы с речевым развитием (Е.А. Мамонова, В. Смирнова). Изучению особенностей развития личности детей с различными дефектами речи посвящены работы Л.С. Выготского, Т.А. Власовой, В.И. Селиверстова, Р.Е. Левиной и других. Ученые считают, что нарушения речи, так или иначе, затрагивают различные компоненты психики. Речевое общение создает предпосылки и обеспечивает социальные контакты. Это развивает и уточняет

представления ребёнка как об окружающей действительности, так и о самом себе. Овладение ребёнком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения.

Нарушения речи, ограниченность речевого общения отрицательно влияют на развитие личности ребёнка, приводят к искажению развития эмоционально-волевой сферы, способствуют развитию застенчивости, неуверенности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности. Искажённое восприятие себя и окружающих, неверная оценка детьми своих способностей и личностных качеств ведут к нарушению взаимодействия с окружающей средой и снижению эффективности деятельности.

Вышесказанное позволяет обосновать актуальность и целесообразность изучения психолого-педагогических условий развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи.

Анализ литературных источников позволил нам выявить следующие **противоречия:**

– в многочисленных психолого-педагогических исследованиях подчеркивается значимость развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста, но рассмотрение развития образа «Я» у детей с ограниченными возможностями здоровья остается недостаточно изученным;

– специалисты, осуществляющие психолого-педагогическую работу с дошкольниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, указывают на важность развития представлений о себе у детей, но в то же время психолого-педагогические условия развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья остаются недостаточно неразработанными.

Выделенные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования:** каковы психолого-педагогические условия развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья?

Важность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность послужили основанием для определения **темы исследования:** «Психолого-педагогические условия развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Объект исследования: процесс развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что развитие образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья возможно при реализации следующих психолого-педагогических условий:

- реализация индивидуального подхода при разработке содержания и реализации работы с детьми 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья;
- обогащение коррекционно-развивающим материалом предметно-пространственной среды группы;
- включение в содержание работы с детьми игр, направленных на обогащение представлений детей об их индивидуальных особенностях и эмоциональных состояниях, на обучение детей основам самоанализа и оценки собственных качеств;
- организация работы с родителями, направленной на принятие особенностей ребенка и обучение их приемам конструктивного взаимодействия с ребенком;

– организация работы со специалистами, реализующими психолого-педагогическую работу с дошкольниками с особыми потребностями, направленной на повышение их знаний об особенностях развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Для достижения цели исследования и подтверждения гипотезы необходимо решить следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать состояние рассматриваемой проблемы в психолого-педагогической науке и практике и уточнить содержание понятия «образ «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

2. Выявить особенности и уровень развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

3. Разработать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– теории развития личности ребенка дошкольного возраста (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.П. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, К. Роджерс и др.);

– теоретические положения развития у дошкольников представлений о себе (Т.А. Березина);

– положение об общих и специфических закономерностях аномального развития; о социальной природе вторичных нарушений в развитии у детей и теория социальной компенсации Л.С. Выготского, лежащие в основании современной дефектологии;

– концепция самосознания В.В. Столина, в которой образ «Я» рассматривается как целостная личностная система, отвечающая за переживание субъектом смысла «Я», т.е. собственной эффективности в процессе жизнедеятельности.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие **методы исследования**: теоретические (анализ философской, психолого-

педагогической литературы по проблеме исследования); эмпирические (анализ документации, психолого-педагогический эксперимент), методы обработки результатов (качественный и количественный анализ результатов исследования, метод наглядного представления результатов).

База проведения исследования. Эксперимент проводился на базе структурного подразделения детского сада «Солнышко» с. Верхние Белозерки Ставропольского района Самарской области и структурного подразделения детского сада «Чебурашка» с. Выселки Ставропольского района Самарской области. В исследовании приняли участие 40 детей 5-7 лет.

Организация и этапы исследования. Исследования проводились в три этапа в период с 2014-2016 гг.:

На первом этапе (2014-2015 гг.) анализированы философские, психолого-педагогические положения по проблеме исследования, формулируются цель, рабочая гипотеза, задачи исследования, разрабатывается программа исследования, проводится констатирующий эксперимент и анализ его результатов.

На втором этапе (2015-2016 гг.) осуществлялось проведение формирующего и контрольного этапа исследования; организована разработка, апробация психолого-педагогических условий формирования образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья; осуществлялась обработка, проверка и систематизация полученных результатов; проведена проверка и уточнение научно-методических выводов, полученных в ходе эксперимента; разработаны методические рекомендации по созданию психолого-педагогических условий для педагогов, организована их апробация в практике работы дошкольного учреждения.

На третьем этапе (2016 г.) осуществлялся анализ и обобщение полученных результатов опытно-экспериментальной работы, осуществлялось текстовое оформление диссертационных материалов, сформулированы выводы.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе выявлены особенности образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья; разработаны психолого-педагогические условия развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- уточнено понятие образ «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья как стержневого компонент личности, включающий совокупность развивающихся представлений ребенка о себе, сопряженную с их самооценкой и определяющую выбор способов взаимодействия с социумом;

- описаны психолого-педагогические условия для развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные и апробированные психолого-педагогические условия развития образа «Я» могут быть использованы педагогами и родителями в процессе воспитания детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Достоверность и обоснованность научных положений обеспечивается проведением исследований с опорой на теоретические положения философии, психологии и педагогики; выбором методов исследования, адекватных целям и задачам, предмету исследования; воспроизводимостью результатов исследования и верифицируемостью полученных экспериментальных данных; количественным и качественным анализом; тщательностью и длительностью экспериментальной работы; наличием контрольной и экспериментальной групп.

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты экспериментальной работы обсуждались на педагогических советах образовательной организации; научно-методических семинарах кафедры дошкольной педагогики и психологии Тольяттинского государственного университета; научно-практических конференциях

«Студенческие Дни науки в ТГУ»; научно-практической конференции с международным участием «Современные проблемы и перспективные направления развития дошкольного и начального образования» (г. Ульяновск, 2016). По теме диссертационного исследования опубликовано три статьи.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Образ «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья как стержневого компонент личности включает совокупность развивающихся представлений ребенка о себе, сопряженную с их самооценкой и определяет выбор способов взаимодействия с социумом.

2. Образ «Я» у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и с задержкой психического характеризуется своей спецификой и динамикой развития и требует реализации индивидуального подхода при разработке содержания и реализации работы с детьми 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

3. Для осуществления работы по развитию образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста необходимо обогатить коррекционно-развивающим материалом предметно-пространственную среду группы; организовать работу с родителями, направленную на принятие особенностей ребенка и обучить их приемам конструктивного взаимодействия с ребенком; а также организовать работу со специалистами, направленную на повышение их знаний об особенностях развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

4. Включить в содержание работы с детьми игр, направленных на обогащение представлений детей об их индивидуальных особенностях и эмоциональных состояниях, на обучение детей основам самоанализа и оценки собственных качеств;

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (80 источников) и 3 приложений. Текст работы иллюстрирован 34 таблицами, 3 рисунками.

Глава 1. Теоретические основы проблемы развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

1.1 Психолого-педагогические подходы к проблеме развития образа «Я» с ограниченными возможностями здоровья

Проблема развития образа «Я» издавна привлекала внимание ученых философского и психологического направлений. Поведение человека обусловлено его представлениями о самом себе и о том, каким он должен был бы быть.

Изучению образа «Я» уделяется большое внимание в трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Спиркина и др. Это обусловлено, прежде всего, важной ролью самооценки в развитии личности. «Без самооценки трудно или даже невозможно определиться в жизни. Верная самооценка предполагает критическое отношение к себе, постоянное промеривание своих возможностей к представляемым жизнью требованиям, умением самостоятельно ставить перед собой осуществляемые цели. Самооценка играет очень важную роль в организации результативного управления своим поведением. Верная самооценка поддерживает достоинство человека и дает ему нравственное удовлетворение» [14, с. 172].

Самооценка является важнейшим фактором, определяющим развитие личности. Именно она позволяет человеку ориентироваться в разнообразных жизненных ситуациях и осуществлять осознанный выбор способа их разрешения, «определяет уровень его стремлений и ценностей, характер его отношений к окружающим» [38, с. 58]. Ценности личности «составляют ядро самооценки, определяют специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и совершенствования» [49, с. 52]. Адекватная ситуация позволяет оптимально функционировать в критических ситуациях, а

неадекватная может выполнять функцию психологической защиты. И.С. Кона (1989) утверждает, что желание иметь положительный образ «Я» часто побуждает человека преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки. Это может быть свидетельством неадекватной самооценке, выступающей в качестве механизма психологической защиты.

В работах зарубежных и отечественных ученых образ «Я» рассматривается как личностное образование, для анализа которого необходимо произвести изучение источников, посвященных исследованию данной проблемы.

В трудах философов И. Канта, Р. Декарта, Г. В. Лейбница и др. были предприняты первые попытки рассмотрения образа «Я». Это в дальнейшем создало основу для изучения проблемы сознания и самосознания в рамках психологических исследований. Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, М.И. Лисина, В.С. Мерлин, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, П.Р. Чамата, И.И. Чеснокова, и др. рассматривают самосознание как способность сознания быть направленным на себя. Благодаря этой способности человек познает себя, создает представление о себе и формирует определенное отношение к себе [70].

По мнению Р. Бернса, Ч. Кули, В.С. Мерлина, Е.А. Сорокоумовой и др. образа «Я» является структурным компонентом самосознания [13, 45, 61]. Современные исследователи утверждают, что результатом самопознания, с одной стороны, является феномен эмоционально-оценочного отношения личности к себе, понимание личностью самого себя (Л.И. Божович, У. Джеймс, И.С. Кон, Ч. Кули, М.И. Лисина, Д. Мид, К. Роджерс, Э. Эриксон, и др.); с другой стороны, восприятие человеком многочисленных «образов» самого себя в различных жизненных ситуациях и в интеграции этих образов в единое целое образование – собственное «Я». Для того, чтобы образ «Я» развивался человек осуществляет рефлекссию (И.С. Кон, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, И.И. Чеснокова и др.).

Структура образа «Я» включает несколько компонентов. Исследователи выделяют от двух до пяти компонентов.

А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн выделяли два компонента образа «Я»: когнитивный и аффективный. Когнитивный компонент представляет собой знания о себе, аффективный – отношение к себе. Эти компоненты иногда вступают в противоречивые отношения между собой. В этом случае между ними появляются эмоции, которые обеспечивают переключение «с одной стратегии мышления на другую» (К.Е. Изард) в соответствии с требованиями реальной ситуации [44].

И.И. Чеснокова и П.Р. Чамата представляют образ «Я» в виде образования, структура которого представлена тремя компонентами. Третий структурный компонент – функционально-поведенческий компонент, по мнению ученых, он связан с волевой деятельностью.

В.С. Мерлин выделяет в образе «Я» четыре компонента: сознание тождественности, самосознание, осознание своих психических свойств, социально-нравственную самооценку [39].

Пятикомпонентную структуру образа «Я» предложила В.С. Мухина. По ее мнению образ «Я» включает имя собственное с индивидуальными характеристиками человека (идентифицированное с телесной индивидуальностью); притязания на социальное признание; половую идентификацию; психологическое (индивидуальное) время личности; долг и права личности [76].

В зарубежных психологических исследованиях нет единых подходов в понимании структурных компонентов образа «Я». При изучении образа «Я» зарубежные ученые используют такие понятия как «Я», «самость», «Я – концепция», «самооценка» и представляют структуру понятия по-разному.

В концепции личностного «Я» У. Джеймсона, образ «Я» имеет двойственную природу: «Я – сознающее» и «Я как объект». Структуру личностного «Я» он рассматривает за счет четырех составляющих второго

компонента: «духовное Я», «материальное Я», «социальное Я», «физическое Я» [52, 57].

В психоаналитической концепции З. Фрейда образ «Я» представленной тремя структурами: «Я» (Эго), «Оно» (Ид), «Сверх Я» (Супер Эго). Основываясь на идеях З. Фрейда, К. Хорни включает в структуру самосознания «актуальное (эмпирическое) Я», «реальное Я», «идеальное Я» [61, 73, 75].

В работах Р. Бернса образ «Я» обозначается как «Я – концепция» [13]. Его структура включает когнитивные, оценочные и поведенческие составляющие. Эти составляющие отражают представления о самом себе, самооценку (аффективную оценку этого представления) и потенциальную поведенческую реакцию, то есть конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой.

Другое понимание уровневой концепции образа «Я» представлено в работе И.С. Кона (1978). Образ «Я» понимается им как установочная система, в основе которой лежат степени ее сформированности и обобщенности. По мнению И.С. Кона, к первому уровню развития самосознания относятся неосознанные, представленные только в переживаниях установки. Ко второму уровню относятся осознание и самооценка отдельных свойств и качеств, которые затем складываются в относительно целостный образ. Третий уровень представлен самим образом «Я», который вписывается в общую систему ценностей личности, связанных с осознанием ею целей своей жизни и средств, необходимых для их достижения [37].

В исследованиях психологов определено разное время возникновения образа «Я» у ребенка. А.И. Липкина, Т.Ю. Андрющенко, А.И. Прихожан, А.Н. Леонтьев и др. относят появление образа «Я» с периодом школьного возраста, а именно подросткового. В исследованиях В.Г. Ананьева, В.В. Барцалкиной период возникновения образа «Я» связан с возрастом трех лет [64].

В трудах отечественных детских психологов уделяется пристальное внимание различным аспектам развития личности ребенка-дошкольника (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, К.Н. Поливанова, Е.О. Смирнова и др.).

С.Л. Рубинштейн считает, что развитие образа «Я» ребенка – это этап в развитии сознания дошкольника. Данный этап тесно связан с развитием речи, появлением самостоятельности, а также связанными с этими изменениями во взаимоотношениях с окружающими [66].

Психологи Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин считали, что появление отчетливо выраженных признаков наличия образа «Я» относится к периоду кризиса 7 лет. При этом самооценка выступает в качестве наиболее важного признака, свидетельствующего о достижении ребенком определенной степени личностной зрелости.

Л.С. Выготский связывал развитие образ «Я» с самоовладением и расширением возможностей осознания. Ребенок сначала осознает свои физические проявления, движения и предметные действия. И только потом переходит к осознанию своих психических познавательных и эмоционально-мотивационных процессов и личностных качеств. Рассматривая самооценку детей, Л.С. Выготский писал: «Ребенок дошкольного возраста любит себя, но самолюбия как обобщенного отношения к самому себе, которое остается одним и тем же в разных ситуациях, но самооценки как таковой, но обобщенных отношений к окружающим и понимания своей ценности у ребенка этого возраста нет» [22, с. 245].

В качестве периода первоначального фактического складывания личности А.Н. Леонтьев выделял период дошкольного возраста и особо подчеркивал произвольность поведения ребенка как одно из важнейших новообразований личности дошкольника. Соподчинение мотивов является центральным моментом в этом процессе [50].

Д.Б. Эльконин развивал положения Л.С. Выготского о том, что процесс психического развития представляет собой овладение предъявленными

ребенку «идеальными формами». Он указывал, что в период дошкольного детства ребенок максимально ориентирован на усвоение социальных норм и отношений. Д.Б. Эльконин полагал, что образец взрослого ориентирует действия и поступки ребенка дошкольного возраста. Именно это лежит в основе возникновения соподчинения мотивов. Требования взрослого выступают в качестве образца, вынуждающего соподчинять мотивы. Ориентирующее поведение образец сначала существует в конкретно-наглядной форме, а затем становится более обобщенным и выступает в форме нормы или правила.

Д.Б. Эльконин относил новые мотивы поступков и действий, формирование первых этических инстанций, моральную оценку и возможность управления собой к главным достижениям в развитии ребенка дошкольного возраста. Новые мотивы вступают в сложные отношения и подчиняют себе желания дошкольника, и на их основе [79, 80].

Современные исследователи менее категоричны в оценке возможностей дошкольника в познании себя и овладении своим поведением. В своих исследованиях А.Л. Венгер указывал, что у ребенка в дошкольном возрасте появляется первичный образ «Я». Он неразрывно связанный с осознанием своих действий и той ситуации, в которой они совершаются [78]. У дошкольника нет образа идеального «Я». Только к семи годам у дошкольника появляется различие между «Я реальным» и «Я идеальным» [64, 69].

Результаты проведенных экспериментальных исследований развития личности нормально развивающихся детей обобщены в изданиях по детской психологии, авторами которых являются известнейшие психологи В.С. Мухина и Е.О. Смирнова и др.

Основываясь на идеях М.И. Лисиной, Е.О. Смирнова указывает, что в самосознании выделяется субъектное и объектное начала. Субъектное начало представляет целостное ощущение себя как источника своей воли, активности и эмоций. Оно является центром самосознания. Объектное

начало – представления обо всем, к чему применимо местоимение «мое» – периферия самосознания.

Субъектное начало порождает различные формы сопричастности к другому (сопереживание, сотрудничество). По мнению Е.О. Смирновой образ «Я» и самооценка имеют отношение к объектному началу. Самооценка – отношение к своим собственным конкретным качествам, образ «Я» – представление о своих способностях, возможностях, месте среди окружающих других людей.

При нормальном психическом развитии в среднем дошкольном возрасте формируются периферические структуры и объектные составляющие образа «Я». У старших дошкольников усиливается субъектная составляющая самосознания, которое выходит за пределы своих объектных характеристик и становится открытым для переживаний других. Дети старшего дошкольного возраста могут давать моральную оценку поступкам окружающих людей, понимать их эмоциональные переживания. По этому поводу в литературе имеются некоторые противоречивые позиции, так как одни авторы относят моральные суждения ребенка к «социальному Я», а другие – к «индивидуальному Я» [53].

Л.С. Выготский полагал, что возможность моральных суждений появляется как следствие развития самосознания, сопряженного с «потерей непосредственности», характерной для семилетнего ребенка и является отражением осознания «идеальной» формы, которая была предъявлена дошкольнику взрослым. Это указывает на разделение «Я-реального» и «Я-идеального». Возникновение моральных суждений является показателем дифференциации самосознания, так как они свидетельствуют о противопоставлении образа себя.

Н.Л. Белопольская относит к самосознанию особенности половозрастной идентификации, осознание и понимание смысла ситуации, отношение к ситуации успеха и неуспеха. Эти показатели лежат в основе развивающейся самооценки [12, 56].

Г.М. Бреслав писал, что при нормативном развитии личности у ребенка дошкольного возраста появляется способность к сочувствию и соучастию [33]. В этом случае дошкольник значительно лучше понимает «моральную норму». Но знание дошкольником «моральной» или «социальной» нормы далеко не всегда сопровождается просоциальными формами поведения.

Значимым фактором в развитии образа «Я» Г.М. Бреслав считал «эмоциональное смещение», то есть воспоминания о прошлом и ожидания будущего. Ученый подчеркивает, что в норме у ребенка старшего дошкольного возраста сформировано и психологическое прошлое, и психологическое будущее [44]. Это указывает на наличие определенной степени дифференцированности системы «Я». Отсутствие эмоционального смещения может быть трактовано как нарушение в развитии личности.

Таким образом, в современной психологической литературе образ «Я» понимается как органическое единство знаний и представлений о себе и отношения к себе. Эмоциональный и когнитивный компоненты выступают в качестве структурных составляющих образа «Я». Реалистичность образа «Я» является важнейшим критерием его развития. Реалистичность образа «Я» предполагает, что человек соотносит качества, которые находит в самом себе, с качествами, которые ему приписывают окружающие. Несовпадение в оценке данных качеств самим индивидом и окружающими обуславливает наличие у него неадекватных уровней самооценки: завышенного или заниженного.

Образ «Я», являясь системным психологическим образованием, выступает в качестве развивающейся структуры, на которую оказывают влияние социально-демографические, социально-личностные и другие факторы. Это определяет специфику развития образа «Я» на разных этапах своего становления.

1.2 Особенности развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Развитие ребенка с нарушениями в современной педагогической и психологической науке рассматривается как аномальное развитие. Оно обязательно приводит к изменению отношения ребенка к окружающему миру и отрицательно влияет на отношения ребенка с другими людьми [48]. В многочисленных отечественных психологических исследованиях В.С. Братуся, Л.С. Выготского, А.П. Гозовой, В.И. Лубовского подчеркивается, что при нарушенном развитии сохраняются наиболее общие закономерности нормального психического развития детей, но изменяются его темпы и сроки, возникают специфичные количественные и качественные характеристики отдельных психических новообразований и поведенческих проявлений.

Л.С. Выготский выдвинул идею о сложной структуре дефекта. Наличие любого нарушения, не только приводит к выпадению нарушенной функции, но и вызывает вторичные отклонения в развитии. Первичный дефект вызван биологическими факторами, вторичные нарушения возникают под влиянием первичного дефекта в ходе дальнейшего аномального развития [23]. Л.С. Выготский отмечал, что тяжесть дефекта определяет не сам недостаток, а в его последствиях (вторичных отклонениях). Несмотря на меньшую подверженность самосознания влиянию первичного дефекта, нарушение развития тем не менее все равно негативно сказывается на развитии образа «Я».

При нарушениях интеллектуальной сферы, в том числе и при его задержке психического развития, формирование психических функций происходит замедленно и специфично. Следует указать, что интерес ученых к развитию образа «Я» (и другим аспектам личностного развития) детей с ограниченными возможностями здоровья проявлялся существенно реже, нежели к их познавательному развитию. Это привело к тому, что на

сегодняшний день исследований, посвященных изучению образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья недостаточно.

При этом актуальные тенденции специального образования обязательно предполагают целенаправленное формирование у детей с нарушениями развития жизненной компетентности, социальной мобильности (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев и др.). «Становится все более и более очевидной необходимость... переосмысления роли и места личностного, социально-эмоционального развития, развития самосознания и самопознания, сознательной регуляции поведения ребенка в социуме и его подготовки к реальной жизни...» [62, с. 137].

Наиболее полно специфика личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья представлена в исследованиях Н.Л. Белопольской и Е.С. Слепович.

Н.Л. Белопольская установила существенные особенности процесса развития образа «Я» детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализируя результаты изучения половозрастной идентификации, Н.Л. Белопольская установила следующие интересные факты. Во-первых, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья могут идентифицировать себя с образами прошлого, настоящего и будущего, но не могут выстроить полную идентификационную последовательность. Во-вторых, лишь часть детей с ограниченными возможностями здоровья ориентирована на будущее. Это проявляется в том, что они выбирают в качестве предпочтительного образ либо образ школьника, либо образ взрослого. А ведь образ будущего обладает мотивирующей силой. Нормально развивающиеся дошкольники способны оперировать такими образами. Дети с ограниченными возможностями здоровья останавливают свой выбор на образе себя в настоящий период времени или же даже на образе ребенка более младшего возрастного периода.

Н.Л. Белопольская указывает, что специфика выбора образа будущего имеет прогностическое значение для перспектив компенсации задержки в первые годы школьного обучения. Н.Л. Белопольская установила, что дети, не обнаруживавшие признаков наличия мотивирующих представлений, в дальнейшем демонстрировали низкую динамику развития.

Дети с ограниченными возможностями здоровья способны понимать смысл рассказов морального содержания, но для этого им необходимо персонифицированное предъявление. Н.Л. Белопольская указывала, что это свидетельствует о возможности данной категории детей действовать в плане эмоционального воображения и способности идентифицироваться с персонажем. Понимание рассказов морального содержания свидетельствует о способности транслировать простые социальные нормы, вставать на позицию участника межличностного взаимодействия [12].

В исследованиях Е.С. Слепович показано, что дети дошкольного возраста с задержкой психического развития называют представления о себе в виде высказываний о наборе конкретных действий в конкретной ситуации, которые недостаточно обобщены, определены и содержательны. Также дети используют недифференцированные суждения-штампы оценочного характера. Дошкольники чаще всего повторяют суждения воспитывающих их взрослых. Ценностные ориентации детей имеют прагматическую направленность, не касаются индивидуально-психологических качеств. Умственно отсталые дошкольники в этом возрасте вообще еще не дифференцируют себя от окружающего предметного мира.

Понимание моральных норм поведения детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития расплывчато. Неприемлемые способы решения жизненной задачи в недостаточно очевидной ситуации часто осознаются детьми как социально приемлемые. Регуляция поведения этих детей моральными нормами связана с пониманием ими ситуации – в однозначной ситуации они чаще руководствуются нормой. Е.С. Слепович

указывает, что данный факт связан с существенными недостатками эмоционального воображения детей.

Наиболее значимые изменения в динамике развития представлений о себе и об окружающих у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития происходят в тех областях, которые были представлены в практической деятельности детей. Большинству детей становится доступна адекватная оценка себя в конкретных видах деятельности. Представления же о собственных личностных качествах остаются неполноценными.

В своих исследованиях Е.С. Слепович анализировала различия между детьми с задержкой психического развития различной степени выраженности. Дети с более выраженной задержкой психического развития обнаруживают явное сходство с умственно отсталыми дошкольниками. Они характеризуют окружающих людей через совершаемую ими деятельность, отличаются ситуативным общением со сверстниками и взрослыми, обладают минимальными возможностями регуляции поведения [67, 68].

Т.В. Гордеева, Г.А. Мишина делают вывод о том, что причины несовершенства образа «Я» заключаются также и в нарушениях семейного воспитания и в специфичности отношений ребенка с семейным окружением. Ученые установили, что у старших дошкольников с задержкой психического развития отсутствует эмоциональная близость с родственниками, в первую очередь с матерью, они не знают и не понимают проявлений эмоций других людей, испытывают большое количество страхов, неуверенность в себе [71].

Работы Е.Е. Дмитриевой подтверждают роль общения со взрослым в социально-личностном развитии старших дошкольников с задержкой психического развития. Ею отмечены наибольшие нарушения в социальной составляющей образа «Я», что находит отражение в недостаточной социальной компетентности. В группе обследуемых ею детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития выявлено нежелание детей самостоятельно и конструктивно решать проблемы

личностных отношений. В ситуации, когда необходимо выразить сочувствие другому ребенку они демонстрировали эмоциональную глухоту и незначительное количество просоциальных актов поведения, низкий уровень поведенческой саморегуляции. Социальная компетентность детей связана с тем уровнем развития, которого достигла их коммуникативная деятельность. Автор указывает, что развитие образа «Я» у дошкольников с задержкой психического развития не только отстает, но и деформируется [8].

Выводы Е.Е. Дмитриевой подтверждают мнение Н.Л. Белопольской, И.А. Коробейникова и др. о необходимости осуществления ранней коррекции личностной сферы у детей с интеллектуальными нарушениями [39].

Все это приводит к тому, что поступление в школу ребенка с нарушениями в интеллектуальном развитии сопровождается разнообразными проблемами и быстрой дезадаптацией. Л.В. Кузнецова указывает, что на пороге младшего школьного возраста дети с задержкой психического развития обладают недостаточной личностной (мотивационной) готовностью к обучению, так как произвольная регуляция своего поведения у них недостаточно сформирована [42]. Эту особенность подтверждают большинство исследователей задержки психического развития у детей старшего дошкольного возраста (К.С. Лебединская, В.В. Лубовский, М.С. Певзнер, У.В. Ульенкова и многие другие).

Недостаточные возможности регуляции поведения связаны и с незрелостью (или неполноценностью) мозговых структур, что доказано исследованиями физиологов. М.Н. Фишман с соавторами показал, что возможны два варианта нейрофизиологической недостаточности, обуславливающих эмоциональную незрелость и поведенческие нарушения при задержке психического развития: признаки незрелости лобных структур и лобно-диэнцефальных систем; проявления поражения мезо-диэнцефальных структур. Отмечается, что для задержки психического развития церебрально-органического генеза характерно несоответствие уровня развития

электрической активности коры головного мозга и регуляторных структур мозгового ствола возрастной норме [16]. Особенности функционального состояния мозга этих детей проявляются низкой активностью в усвоении информации о мире, неспособностью адекватно оценивать свои возможности, неадекватностью оценок эмоциональных состояний других людей, что приводит к нарушению взаимоотношений с окружающим миром и его аффективными стимулами [16].

Не менее значимо и то, что развитие любого ребенка подчиняется закономерностям, описанным в концепции функционально-уровневого подхода С.А. Домишкевича, представляющей психическое развитие как прохождение последовательных спиралевидных ступеней [28]. С точки зрения автора высшие психические функции становятся произвольными только на третьем уровне сформированности познавательной деятельности. Этот уровень достигается нормально развивающимся ребенком не ранее шести-семилетнего возраста. Однако в большинстве случаев даже у значительной части нормально развивающихся первоклассников он еще не сформирован в полной мере. «Нормативным» же для дошкольника является уровень познавательной деятельности, получивший название второго. На нем наиболее активно формируются возможности осознания своей деятельности и поведения.

При нарушениях интеллектуального развития время нахождения на каждом из низших уровней затягивается. Даже для дошкольников 5-7 лет с менее выраженной задержкой психического развития наиболее характерен именно второй уровень, причем ребенок находится в самом начале этого витка «спирали». Это подтверждается тем, что дети еще очень зависимы от взрослого в организации своей деятельности, не всегда правильно осознают поставленные перед ними задачи, не умеют ставить отдаленные цели и устойчиво соподчинять мотивы, ведут себя по большей части непосредственно и т.д. Поэтому возможность управления своим эмоциональным состоянием следует целенаправленно формировать

(Н.В. Бабкина) [9, 10]. Успешность такого формирования находится в зависимости от развития возможности ребенка осознавать себя.

Таковы особенности развития образа «Я» у старших дошкольников с задержкой психического развития. Перейдем к рассмотрению особенностей развития данного личностного образования у детей с общим недоразвитием речи.

Р.Е. Левина отмечает, что речевое нарушение само по себе не существует, оно всегда связано с личностью и психикой конкретного ребенка со всеми присущими ему индивидуальными особенностями. Роль недостатков речи в развитии и дальнейшей жизни ребенка зависит от вида и причины дефекта, его степени, а также от того, как ребенок к нему относится [47].

Изучению особенностей развития личности детей, имеющих дефекты речи, посвящены работы Л.С. Выготского, Т.А. Власовой, В.И. Селиверстова, Р.Е. Левиной и других. Ученые считают, что нарушения речи, так или иначе, затрагивают различные компоненты психики. Представления ребенка об окружающей действительности и о самом себе развиваются благодаря социальным контактам, а для них необходимо речевое общение. Овладение ребенком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения.

Особая черта личности детей с нарушениями речи, заключается в том, что речевой дефект создает измененное положение у всех детей независимо от вида и степени дефекта. Эти дети «другие», и эта инакость влияет на дальнейший жизненный путь каждого из них. Отклонения в развитии речи вызывают, прежде всего, нарушения в области коммуникации, речевого общения.

У ребенка с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточность коммуникативной способности, что усложняет процесс учебной коммуникации, речевого взаимодействия в процессе совместной игровой, учебной и других видах деятельности.

Нарушения речи у детей могут также приводить и к нарушениям их эмоционально-волевой сферы, становятся причиной возникновения патологических форм поведения.

У детей с недоразвитием речи часто отмечается переоценка своих собственных сил и возможностей, а также своего положения в группе. Это указывает на нереалистично завышенный уровень притязаний. Дошкольники безосновательно стремятся к лидерству, проявляют негативизм и агрессивность в ситуации затруднения, сопротивляются требованиям взрослых либо игнорируют их, отказываются выполнять. Это происходит, если дети попадают в ситуацию, в которой могут обнаружить свою несостоятельность. В основе возникающих у них резко отрицательных эмоций лежит внутренний конфликт между притязаниями и неуверенностью в себе.

В тоже время можно наблюдать и прямо противоположное явление – недооценку детьми своих возможностей [74]. У детей с нарушениями речи наблюдается нерешительность, конформность, неуверенность в собственных силах. У них часто можно встретить некритичное оценивание своей деятельности и деятельности других. Дети легко поддаются чужому влиянию. Искаженное восприятие самого себя и окружающего мира, ошибочная оценка своих способностей и личностных свойств ведут к нарушению взаимодействия с окружающими. Это снижает результативность деятельности и препятствует оптимальному развитию личности. Дети с дефектами речи, так или иначе, всегда чувствуют свое невыгодное положение, в которое она попадают из-за дефекта, что проявляется в чувстве неполноценности.

Таким образом, задержка психического развития сопровождается специфическими проявлениями развития личности ребенка. У дошкольников с задержкой психического развития представления о себе недифференцированы и состоят только из внешних признаков, оценка

качеств своей личности размыта, отношение к себе дисгармонично, способы познания себя ограничены.

Нарушения речи, ограниченность речевого общения отрицательно влияют на развитие личности ребёнка, приводят к искажению развития эмоционально-волевой сферы, способствуют развитию застенчивости, неуверенности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности. Искажённое восприятие себя и окружающих, неверная оценка детьми своих способностей и личностных качеств ведут к нарушению взаимодействия с окружающей средой и снижению эффективности деятельности.

1.3 Особенности работы по развитию образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Анализ разработанных программ, используемых в процессе работы по формированию готовности к школе детей с особыми возможностями здоровья, показывает, что важнейшей из решаемых задач коррекционно-развивающего процесса является «создание ребёнку с ограниченными возможностями здоровья возможности для осуществления содержательной деятельности в условиях, оптимальных для его всестороннего и своевременного психического развития» [7; с. 52]. В содержание коррекционно-развивающей работы включаются подразделы, которые направлены на ознакомление детей с особыми потребностями с ближайшим социальным окружением, на формирование представлений о себе и своих качествах, своей семье [11, 15]. В содержании упоминаемых программ рассматриваются соответствующие формы, метод, приемы работы. Но развитие образа «Я» в частности и элементов самосознания в целом не выступает в качестве цели данного направления работы.

Последовательное формирование нравственно-этической саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста с задержанным психическим развитием рассмотрено в программе, предложенной и

разработанной Г.И. Ефремовой [4, 29]. Данная программа реализуется в условиях диагностико-коррекционных групп и направлена главным образом на обогащение нравственного опыта детей с задержкой психического развития и приобретение ими навыков и привычек нравственного поведения. В рекомендуемых формах и приемах работы прослеживаются элементы формирования представлений детей о себе и о других людях, но они достаточно разобщены, не систематизированы.

То есть, в действующих программах не прослеживается последовательная система развития элементов самосознания детей. При этом стоит отметить, что опыт работы образовательных организаций для детей с нарушенным развитием показывает, что при адекватном психолого-педагогическом сопровождении дети, осознавшие в определенной степени свои возможности, отличаются от своих сверстников более правильными поведенческими проявлениями [40, 62]. Эти старшие дошкольники свободно вступают в контакт со сверстниками и другими детьми, а также со взрослыми, проявляют дружелюбие, умеют сотрудничать, проявляют старание в процессе выполнения заданий. В их поведении наблюдаются больше уравновешенности и адекватных положительных эмоций [35].

Значимость социального развития подчеркивается в программе для детей с нарушением интеллекта Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева, разработанной для дошкольных образовательных организаций компенсирующего вида [30]. Социализация личности определена Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой как процесс и результат развития у детей представлений об окружающем мире, отношений к воспринимаемым социальным явлениям и навыков поведения, соответствующих общественной норме.

Важным направлением коррекционно-развивающего обучения является создание специальных психолого-педагогических условий формирования сотрудничества ребенка и взрослого. В программе поэтапно решаются задачи развития у детей представлений о себе и других людях, формирования

знаний о правилах социально одобряемого поведения, обучения навыкам общения, приемам самооценивания своих собственных действий и поступков. В процессе реализации задач социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья предполагается использовать фотографии, фотоальбомы, игрушки, а также литературные произведения, видео, разнообразные иллюстрации [31].

Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина разработали курс «Внутренний мир человека». Авторы указывают на значимость обозначения, выделения и разработки основных этапов образовательной деятельности, поддерживающей «начальные ступени развития самопознания, самосознания и сознательной регуляции поведения» [60, с. 12]. Поэтапность обеспечивает развитие познавательного интереса и положительного отношения к внутреннему миру человека. Это основывается на интересе ребенка, прежде всего, к событиям его личной жизни. События жизни ребенка выделены в качестве предмета познавательной деятельности. Проявления интереса к жизни детей фиксируется посредством ведения «Дневника событий моей жизни». Дневник представляет собой рабочую тетрадь, в которой с помощью разных знаковых средств ребенок описывает события собственной жизни. Этот личный социальный опыт необходим для обобщения фактов и явлений своей внутренней жизни. Начало работы над дневником – всегда совместная деятельность ребенка и взрослого.

Программа, разработанная коллективом авторов и опубликованная под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой и Т.С. Комаровой [6, 36], направлена на последовательное (от 2 до 7 лет) развитие представлений о себе (образа «Я»), о других, формирование просоциальных форм поведения.

Развитие самосознания предполагает приобщение дошкольника к социальному миру. Автор программы приобщения ребенка к социальному миру «Я – человек» С.А. Козлова [36] предлагает несколько разделов, направленных на социализацию детей дошкольного и младшего школьного возраста. В методических рекомендациях к программе приводятся конспекты

образовательной деятельности, в которых применяются игры, игровые ситуации, иллюстрации, макеты, художественные тексты. Подчеркивается необходимость осуществления процесса познания детьми социальной действительности в разнообразных видах детской деятельности, стимулирование оценочного отношения к социальным явлениям, развитие социальных эмоций и чувств. С.А. Козлова подчеркивает роль взрослых – педагогов и родителей – как руководителей и участников процесса приобщения ребенка к социальному миру.

В.В. Абраменкова также указывает на необходимость участия взрослого в обеспечении одухотворенного пространства детской жизнедеятельности, повышающего уровень психоэмоционального благополучия детей и их нравственно-духовного здоровья [1].

Н.Л. Белопольская предлагает комплексный метод развития образа «Я», сочетающий беседу, работу по методике половозрастной идентификации, а также работу с семейными альбомами. Автор определяет ведущую роль родителей и воспитывающих ребенка взрослых в процессе формирования половозрастной идентификации. В ситуации, когда взрослые делятся с детьми воспоминаниями своего собственного детства, меняется взгляд ребенка на взрослого; дети начинают больше понимать взрослого, он приобретает для них иную ценность [12].

В работах Е.Л. Гончаровой, Д.В. Дмитриевой предлагается создание совместно с детьми книжек-альбомов, детской фотолетописи. Авторы указывают, что фотографии становятся незаменимой опорой для бесед о прошлом, настоящем и будущем [26].

Работа с зеркалом, фотографиями, моделями занимает особое место в работе по развитию образа физического «Я» детей [24]. Образ самого себя у детей имеет аффективно-когнитивную природу. Поэтому, развитие у дошкольников представлений о схеме собственного тела должно проходить одновременно с формированием положительного отношения к своему телу,

его частям. Для этого взрослый сам должен положительно их оценивать и демонстрировать свою оценку ребенку.

Таким образом, можно охарактеризовать необходимые условия развития элементов самосознания как организацию среды. Основным принципом ее организации должна быть комплексность, включающая работу по формированию элементов самосознания во всех видах деятельности, предусмотренных в ДОО компенсирующего вида.

Выводы по первой главе

Образ «Я» трактуется как единство знаний и представлений о себе, с одной стороны, и отношения к себе – с другой. Образ «Я» может рассматриваться как двухкомпонентное образование, состоящее из когнитивного и эмоционального компонентов. Важнейшим критерием развития образа «Я» является ее реалистичность, то есть соотнесенность качеств, которые индивид находит в себе, с качествами, которые ему приписывают другие люди. Несовпадение в оценке данных качеств самим субъектом и окружающими обуславливает наличие у него завышенной или заниженной самооценки. Между тем образ «Я», являясь системным психологическим образованием, выступает в качестве развивающейся структуры, на состояние которого оказывают влияние многочисленные факторы – социально-демографические, социально-личностные и т.п., что определяет специфику развития образа «Я» на разных этапах своего становления.

Развитие личности в целом, и образа «Я» в частности у детей с нарушениями в развитии имеет свои особенности. Рассматривая старших дошкольников с задержкой психического развития, можно сказать, что у них представления о себе недифференцированы и состоят только из внешних признаков, оценка качеств своей личности размыта, отношение к себе дисгармонично, способы познания себя ограничены.

Нарушения речи, ограниченность речевого общения отрицательно влияют на развитие личности ребёнка, приводят к искажению развития эмоционально-волевой сферы, способствуют развитию застенчивости, неуверенности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности. Искажённое восприятие себя и окружающих, неверная оценка детьми своих способностей и личностных качеств ведут к нарушению взаимодействия с окружающей средой и снижению эффективности деятельности.

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости проведения работы по развитию образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в специально созданных психолого-педагогических условиях.

Глава 2. Экспериментальная работа по развитию образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

2.1 Выявление уровня развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, раскрывающую вопрос особенностей развития образа «Я» детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья мы приступили к первому этапу экспериментальной работы, констатирующему эксперименту.

Экспериментальная работа проводилась на базе структурного подразделения детского сада «Солнышко» с. Верхние Белозерки Ставропольского района Самарской области и структурного подразделения детского сада «Чебурашка» с. Выселки Ставропольского района Самарской области. В исследовании приняли участие 39 детей 5-7 лет.

В ходе изучения индивидуальных карт развития ребенка, наблюдений режимных моментов, игр, общения со взрослым и сверстниками, бесед с родителями мы выявили воспитанников с наличием задержки психического развития и общим недоразвитием речи.

Эти дети, чьи родители (законные представители) дали согласие на участие ребенка в эксперименте, были объединены в экспериментальные группы по выявленному диагнозу (задержка психического развития и общее недоразвитие речи) для определения уровня развития образа «Я». Также была сформирована контрольная группа, в которую вошли воспитанники с уровнем психического развития, соответствующим норме. Список детей представлен в приложениях А, Б, В.

Для определения показателей и диагностических методик, способствующих выявлению уровня развития образа «Я» у детей 5-7 лет с

ограниченными возможностями здоровья, мы придерживались положений, определяющих содержание экспериментального изучения образа «Я» у детей 5-7 лет, имеющих разный характер нарушений:

- образ «Я» является свойством личности и компонентом самосознания (А.В. Захарова, А.И. Липкина, Е.И. Саванько, Р.Б. Стеркина и др.);
- образ «Я» имеет двухкомпонентную структуру, состоящую из когнитивного и эмоционального компонента (Р. Бернс, А.В. Захарова и др.);
- в условиях особых возможностей здоровья на развитие образа «Я» оказывает влияние как половозрастной фактор, так и аномальное развитие (Т.П. Головина, Г.В. Никулина, Е.М. Украинская и др.).

Остановимся на описании показателей развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

В таблице 1 представлена диагностическая карта констатирующего эксперимента.

Таблица 1 – Диагностическая карта

Показатель развития образа «Я» у детей	Диагностическая методика
Знания детей о своем физическом облике	Методика «Физическое Я» (С.Г. Шевченко)
Понимание детьми возрастной последовательности	Методика «Фотозагадки» (С.Г. Шевченко)
Уровень самооценки детей	Методика «Лесенка» (С.Я. Рубинштейн, Т.Д. Марцинковская)
Реалистичность образа «Я» ребенка	Методика Г.А. Ключниковой
Отношение ребенка к себе как субъекту жизнедеятельности	Беседа для детей (П.А. Чубаров)
Эмоционально-ценностное отношение ребенка к себе	Методика «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан, З. Василюскайте)

Перейдем к описанию методик и полученных результатов.

Для изучения знания детей старшего дошкольного возраста о своем физическом облике и их отношении к этому использовалась методика «Физическое Я» (С.Г. Шевченко) [27].

Цель: выявить знания детей о своем физическом облике.

Методика проводится индивидуально с каждым ребенком. Ребенку предоставляется зеркало и предлагается ответить на вопросы: Ты мальчик или девочка? А ты всегда был (а) мальчиком (девочкой)? Зачем тебе нужны руки? Что умеют делать ноги (глаза, рот, уши, голова)? Покажи (расскажи), что есть на лице у тебя (глядя в зеркало). Расскажи, какой ты.

При оценке ответов детей анализируется умение детей описывать свой внешний облик при его наглядном восприятии, знание дошкольников о функциональном назначении основных частей тела, наличие идентификации с полом, понимание постоянства половой принадлежности, возможность выразить словесно эмоциональное отношение к своему облику.

Оценка результатов осуществляется по следующим критериям:

1. Знание половой принадлежности (0 баллов – не знает; 1 балл – знает).

2. Постоянство половой принадлежности (0 баллов – понимает; 1 балл – понимает).

3. Дифференцированность восприятия себя (0 баллов – не отвечает на вопросы; 1 балл – называет основные части лица (глаза, рот, нос) с помощью, или называет не все части; 2 балла – называет основные части лица (глаза, рот, нос) самостоятельно, других частей лица не называет; 3 балла – помимо основных, с помощью называет две-три дополнительных части лица (уши, брови, лоб, подбородок, щеки); 4 балла – ребенок называет большинство второстепенных частей с помощью экспериментатора; 5 баллов – описывает полностью все части лица.

4. Эмоциональное отношение к своему облику (0 баллов – при взгляде на себя в зеркало выражает недовольство; 1 балл – не выражает никаких

эмоций; 3 балла – радуется своему отражению, любуется им; 4 балла – при описании использует положительные оценки).

5. Знание функционального назначения частей тела (0 баллов – не отвечает на вопросы; 1 балл – ответы ребенка неточные или неправильные; 2 балла – на отдельные вопросы не отвечает совсем; 3 балла – отвечает на все вопросы односложно и не совсем точно; 4 балла – отвечает на все вопросы правильно и развернуто).

Анализ результатов исследования по методике «Физическое Я» показал, что все нормально развивающиеся старшие дошкольники без затруднений перечисляли части своего лица, они давали полные и развернутые ответы о функциональном назначении частей своего тела.

– Руки, чтобы все делать: рисовать, играть, лепить, ноги, чтобы ходить, бегать, танцевать, голова, чтобы думать (Коля Е.).

У детей отмечается позитивное эмоциональное отношение к своему облику, дошкольники используют положительные высказывания, оценивая свой облик.

– Я – хорошая и красивая (Катя Ш.).

Лишь 15,4% детей не использовали положительные оценки, они хвалили внешние признаки. В таблице 2 представлены количественные результаты нормально развивающихся старших дошкольников по методике «Физическое Я».

Таблица 2 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням сформированности знаний о своем физическом облике

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	10	77%
Средний уровень	3	23%
Низкий уровень	0	0%

Близкая к этой картина была обнаружена в группе детей старшего дошкольного возраст с общим недоразвитием речи. 61,6% дошкольников

назвали основные и дополнительные части лица, давали полные и развернутые ответы о функциональном назначении частей своего тела.

Несколько ниже было количество детей с положительным эмоциональным отношением к своему облику (53,9%). Но дети с общим недоразвитием речи чаще, чем нормально развивающиеся дошкольники использовали оценку внешних признаков при описании себя (красивые косы, резинки для волос), относящихся к периферии самосознания. Лишь в отдельных случаях дети называли себя «красивыми». В таблице 3 представлены количественные результаты детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по методике «Физическое Я».

Таблица 3 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по уровням сформированности знаний о своем физическом облике

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	7	53,9%
Средний уровень	4	30,8%
Низкий уровень	2	15,4%

У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития высокий уровень сформированности знаний о своем физическом облике обнаружен у 7,7%. Большинство испытуемых (69,3 %) при рассматривании себя в зеркале называют лишь основные части лица. Достаточно полное перечисление частей лица смогло дать 30,8% испытуемых. 92,3% детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития отвечали на вопросы о функциональном назначении частей тела односложно и неточно или не отвечали совсем:

– Руки – брать. Ноги – идти. Голова... (Верена Х.).

Дети с задержкой психического развития при рассматривании себя обращали внимание преимущественно на одежду. Ни один ребенок себя не

описывал. Лишь один ребенок (7,7%) дал ответы, сходные с ответами дошкольников с нормальным психическим развитием.

Количественные результаты детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Физическое Я» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по уровням сформированности знаний о своем физическом облике

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	1	7,7%
Средний уровень	7	53,9%
Низкий уровень	5	38,5%

Методика «Фотозагадки» (С.Г. Шевченко) [27, 77] использовалась для выявления уровня понимания детьми старшего дошкольного возраста понимания возрастной последовательности.

Цель: установить наличие у ребенка понимания возрастной последовательности, отношения к взрослению.

Для проведения данной методики мы попросили родителей принести фотографии детей всех трех групп. Детям предлагалось рассмотреть фотографии и ответить на вопросы:

- Сравни две фотографии (со сверстником). Где ты? Чем вы отличаетесь, чем похожи (рост, волосы, цвет глаз)?
- Ты на этой фотографии такой же, как сейчас, или более маленький? Сколько тебе на ней лет?
- Расскажи, какой ты был, когда был маленьким?
- А каким ты станешь, когда вырастешь? Что будешь делать?
- Кем лучше быть: взрослым или маленьким? Почему?
- Ты когда-нибудь будешь старым? Что с тобой будет, когда ты станешь старым?

Оценка результатов проводилась по следующим критериям.

1. Осознание себя (0 баллов – ребенок не может определить, где он; 1 балл – показывает себя правильно, сравнить с фотоизображением сверстника не может; 3 балла – ребенок с помощью находит различия между фотоизображениями себя и сверстника; 4 балла – ребенок сравнивает фотографии самостоятельно).

2. Временное смещение (0 баллов – ребенок не понимает смысла вопроса; 1 балл – ребенок отвечает, но по несущественным признакам, содержание вопроса упускает; 2 балла – ребенок дает односложный правильный ответ, сколько ему лет определить не может; 3 балла – приблизительно точно определяет свой возраст на фотографии).

3. Психологическое прошлое (0 баллов – ребенок не может ответить; 1 балл – дает односложный ответ («маленький»); 2 балла – ребенок дает перечисляющий, малоразвернутый ответ; 3 балла – ребенок дает полный развернутый ответ).

4. Психологическое будущее (0 баллов – ребенок не может ответить, каким он будет, когда вырастет; 1 балл – дает односложный ответ; 2 балла – высказывания с элементами представлений о будущем по наводящим вопросам; 3 балла – высказывания самостоятельные, с ограничением представлений о будущем поступлением в школу; 4 балла – развернутая временная перспектива).

5. Отношение к взрослению (0 баллов – ребенок не может ответить, каким лучше быть: маленьким или большим; 1 балл – односложный ответ без аргументации; 2 балла – в ответах по наводящим вопросам ребенок обнаруживает желание быть маленьким; 3 балла – аргументированные высказывания о желании вырасти после наводящих вопросов; 4 балла – самостоятельные развернутые высказывания о желании быть маленьким; 5 баллов – самостоятельные развернутые высказывания о желании быть большим).

6. Понимание полной возрастной последовательности (0 баллов – ребенок не понимает полную возрастную последовательность; 1 балл – ребенок отрицает старение; 2 балла – ребенок соглашается, что будет стареньким (односложный правильный ответ); 3 балла – по наводящим вопросам описывает старого человека, но себя таким не представляет; 4 балла – самостоятельные развернутые высказывания, отражающие понимание полной возрастной последовательности.

Ответы детей фиксировались дословно.

Возможность осознавать себя во временной перспективе, адекватную оценку психологического прошлого и психологического будущего проявляли большинство нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста. Точно определяли свой возраст на фотографиях 84,7% детей. 69,3% старших дошкольников подробно рассказывали о себе в более младшем возрасте.

– Когда я был маленький, я любил играть в игрушки, а теперь я на компе люблю играть (Данил П.).

30,8% детей давали малоразвернутые ответы.

– Плакала (Настя З.).

Более половины детей старшего дошкольного возраста положительно относятся к взрослению и понимают полную возрастную последовательность. В таблице 5 представлены количественные результаты нормально развивающихся старших дошкольников по методике «Фотозагадки».

Таблица 5 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням понимания возрастной последовательности

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	7	53,9%
Средний уровень	4	30,8%
Низкий уровень	2	15,4%

В группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи были получены следующие результаты. Точно определяли свой возраст на фотографиях 69,3% детей. 46,2% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи положительно относятся к взрослению и понимают полную возрастную последовательность.

В данной группе наибольшие затруднения вызвало необходимость давать полные, развернутые ответы и подробно рассказывать о себе. 77,7% детей давали малоразвернутые ответы.

– Маленькая была (Женя И.).

В таблице 6 представлены количественные результаты детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по методике «Фотозагадки».

Таблица 6 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по уровням понимания возрастной последовательности

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	4	30,8%
Средний уровень	5	38,5%
Низкий уровень	4	30,8%

У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития возможность рассказать о себе маленьком проявлялась в единичных случаях, половина детей не принимала в должной мере это задание, остальные ограничивались малоразвернутыми ответами. Возможность осознавать себя во временной перспективе, дать адекватную оценку психологического прошлого и психологического будущего дети практически не проявляли. В оценке собственного взросления дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития практически не упоминали о будущем поступлении в школу.

– Буду большим (Тимофей П.).

Количественные результаты детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Фотозагадки» представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по уровням понимания возрастной последовательности

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	0	0%
Средний уровень	6	46,2%
Низкий уровень	7	53,9%

Для его выявления уровня самооценки старших дошкольников была использована модифицированная методика С.Я. Рубинштейн и Т.Д. Марцинковской «Лесенка» [41].

Цель: выявить уровень развития самооценки у детей старшего дошкольного возраста.

Диагностическое задание проводилось индивидуально с каждым ребенком. Экспериментатор предлагал ребенку познакомиться с лесенкой, состоящей из десяти ступенек, нумерация которых начинается снизу вверх. Затем ребенку давались фигурки людей, из которых он должен выбрать ту, которая, по его мнению, похожа на него больше всего. Респонденту давали следующую инструкцию: «На этой «Лесенке» – все дети на свете: от плохих до самых лучших (движение рукой снизу вверх). На самой нижней ступени находятся самые плохие дети, на следующей – чуть лучше, на следующей – еще лучше, дальше – хорошие, здесь – очень хорошие, а здесь – самые лучшие дети». После этого ребенку задавались вопросы.

- На какую ступеньку ты сам себя поставишь?
- На какую ступеньку тебя поставит мама?
- На какую ступеньку тебя поставит папа?
- На какую ступеньку тебя поставит воспитательница?».

После того как ребенок сделал выбор, спрашивали: «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким?».

Обработка результатов: полученные в ходе эксперимента результаты, оформлялись в таблицу, где фиксировался номер ступеньки, на которую указывал ребенок. В зависимости от выбранной ступеньки, делался вывод об уровне развития самооценки:

- низкий уровень – 1-3 ступень
- средний уровень – 4-6 ступень
- высокий уровень – 7-10 ступень

По итогам проведения диагностики «Лесенка» были получены следующие результаты.

В группе детей старшего дошкольного возраста без особенностей в развитии оценивают себя как самый лучший – высокий уровень самооценки 6 детей (46,2%). Лида Т. ответила:

– Мне нравится быть первой. У меня все получается легко. Я певица. Я буду стоять наверху.

К среднему уровню самооценки условно были отнесены 6 детей (46,2%). Ринат Х. комментировал свой выбор:

- На физкультуре я стою посередине, и тут буду стоять посередине.
- Меня мама и папа любят, но у нас маленький братик, с ним играют больше (Настя З).

Света В. мотивировала ответ:

– В середине хорошо.

У 7,7% детей наблюдается низкий уровень.

– Меня часто ругает мама и воспитательница (Тоня И.).

На вопрос «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким?» 77% детей без особенностей в развитии отвечают, что стремятся к идеалу, желают стать лучше.

Количественные результаты методики «Лесенка» представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням самооценки

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	6	46,2%
Средний уровень	6	46,2%
Низкий уровень	1	7,7%

В группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи оценивают себя как самый лучший – 15,4% (2 ребенка). Эти дети дают оценку своего расположения на лесенке. Так Егор З. ответил:

- Я поставлю себя на высокую ступеньку, потому что всегда слушаюсь.
- Я лучше всех в группе (Милана Щ.).

К среднему уровню мы условно отнесли трех детей (23%). Эти дети отвечали:

- У меня не получается рисовать (Аня П.).
- У меня нет красивого платья (Альфия Т.).
- Я маленькая (Ева К.).

У 8 детей (61,6%) наблюдается низкий уровень самооценки. Выбор ступеньки дети комментировали следующим образом:

- Я не слушаюсь (Егор З.).
- Я плохой (Женя И.).
- Меня часто ругают (Руслан Г.).
- Я ничего не могу делать сам (Лена Н.).

На вопрос «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким?» в группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 77% испытуемых отвечали, что хотят быть лучше, чем они есть на самом деле. Количественные результаты изучения уровня самооценки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по методике «Лесенка» представлены в таблице 9.

Во группе детей с задержкой психического развития высокий уровень самооценки диагностирован у 69,3% детей. Венера Х. оценивает себя как самая лучшая:

– Я лучше всех, я самая умная и красивая – буду на верхней ступеньке.

– Я не знаю. Буду здесь. (Женя С.).

Таблица 9 – Распределение детей старшего дошкольного возраст с общим недоразвитием речи по уровням самооценки

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	2	15,4%
Средний уровень	3	23%
Низкий уровень	8	61,6%

К среднему уровню самооценки условно отнесены 3 детей (23%).

– Мне нравится здесь (Мирон Б.).

У 7,7% детей наблюдается низкий уровень.

– Меня не любят (Алсу Ш.).

В целом стоит сказать о том, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития хотя и ставили себя на верхние ступеньки, но давали малоразвернутые, недифференцированные ответы.

Количественные результаты изучения уровня самооценки детей старшего дошкольного возраст с задержкой психического развития по методике «Лесенка» представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по уровням самооценки

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	9	69,3%
Средний уровень	3	23%
Низкий уровень	1	7,7%

На вопрос «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким?» 23% детей с задержкой психического развития ответили, что стремятся стать лучше.

Следующим направлением констатирующего эксперимента было изучение степени реалистичности образа «Я» у старших дошкольников. Для этого была использована методика Г.А. Ключниковой, модифицированный вариант [41].

Цель: определение степени реалистичности образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста.

Детям предлагалось познакомиться со списком социально-личностных качеств, включающим 10 позиций, которые отражают личностные положительные свойства человека, как субъекта жизнедеятельности. Дошкольнику нужно было объяснить, что означает каждое качество. Затем ребенку предлагалось, используя этот список, отметить черты, которыми, по его мнению, обладает каждый из членов коллектива, а затем – которыми обладает он сам.

Диагностируемому ребенку давали следующую инструкцию: «Каждая черта проявляется у каждого по-разному. Если ты считаешь, что данная черта выражена очень сильно у того, кого ты описываешь, то она оценивается «звездочкой», если недостаточно ярко – «квадратом», если вообще отсутствует - «треугольником». Ребенок получает фотографию того сверстника, о котором пойдет речь, и набор карточек с фигурами. Экспериментатор последовательно зачитывает ребенку качества из списка. Диагностируемый определяет меру проявления качества и отражает с помощью карточки. Ответы фиксировались в протоколе.

Анализ результатов проведения методики показывает, что диагностируемые дети с различным уровнем развития оценивают личность сверстника более полно, чем самого себя. В группах детей с ограниченными возможностями здоровья и в группе нормально развивающихся дошкольников среднее количество социально-личностных качеств

используемых детьми для оценки сверстников выше, чем при оценке самого себя. Однако разница полноты оценки себя и сверстника в зависимости от уровня развития детей 5-7 лет снижается. Так, дети, с задержкой психического развития, оценивая сверстника, называли социально-личностных качеств больше в 2 раза, дети с общим недоразвитием речи в 1,8 раза больше, а нормально развивающиеся дети – в 1,2 раза больше, чем при оценке себя.

Анализ собранного материала сравнивался по наиболее выбираемым социально-личностным качествам, используемым детьми при самооценке и оценке сверстника. В результате были выделены наиболее часто называемые социально-личностные качества при самооценке и оценке сверстника, которые представлены в таблицах 11, 12.

Таблица 11 – Социально-личностные качества, выделяемые детьми при самооценивании

Позиция	Дети с задержкой психического развития	Дети с общим недоразвитием речи	Нормально развивающиеся дети
1	аккуратность	аккуратность	дружелюбие
2	дисциплинированность	трудолюбие	любопытность
3	старательность	старательность	ответственность
4	доброта	доброта	трудолюбие
5	правдивость	веселость	веселость

Анализ таблиц 11 и 12, показывает, что факт единообразия черт, называемый детьми для оценки себя и сверстников, отражает сформированность у ребенка образа сверстника.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отражают при оценке себя и сверстника значимые для них социально-личностные качества.

Таблица 12 – Социально-личностные качества, выделяемые детьми при оценке сверстников

Позиция	Дети с задержкой психического развития	Дети с общим недоразвитием речи	Нормально развивающиеся дети
1	аккуратность	веселость	дружелюбие
2	ответственность	дружелюбие	любопытность
3	аккуратность	правдивость	правдивость
4	дружелюбие	ответственность	ответственность
5	старательность	аккуратность	веселость

Однако наблюдается различие между значимыми чертами сверстника и личными качествами. Это свидетельствует о том, что существует неадекватность оценки себя и сверстников.

Дети без особенностей в развитии выделяют социально-личностные качества в оценке сверстников, отражающие личностные свойства сверстника. Важным качеством при оценке себя и сверстника показывают дружелюбие. Происходит совпадение по четырем позициям (дружелюбие, веселость, любопытность, ответственность). В свою очередь дети ценят в сверстниках правдивость, а в себе как социально-значимое качество трудолюбие. Данный факт позволяет утверждать, что выделяются социально-личностные качества характеризующие человека как субъекта жизнедеятельности.

Количественные результаты изучения уровня реалистичности образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста представлены в таблицах 13, 14, 15.

Таблица 13 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням реалистичности образа «Я»

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Реалистичный уровень	9	69,3%
Завышенный уровень	3	23%
Заниженный уровень	1	7,7%

Таблица 14 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по уровням реалистичности образа «Я»

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Реалистичный уровень	5	38,5%
Завышенный уровень	3	23%
Заниженный уровень	5	38,5%

Таблица 15 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по уровням реалистичности образа «Я»

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Реалистичный уровень	2	15,4%
Завышенный уровень	10	77%
Заниженный уровень	1	7,7%

Далее мы приступили к изучению уровня отношения к себе детей старшего дошкольного возраста как к субъекту жизнедеятельности. Для этого использовалась беседа для детей 5-7 лет П.А. Чубарова [27].

Цель: выявить уровень развития отношения к себе детей старшего дошкольного возраста как к субъекту жизнедеятельности.

Беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком.

Экспериментатор дает ребенку следующую установку «Представь, я вижу тебя первый раз. Расскажи мне пожалуйста, о себе, какой ты?». В случае затруднения ребенку задаются дополнительные вопросы:

1. Чем ты любишь заниматься?
2. Что ты умеешь делать?
3. Чем ты похож и отличаешься от остальных?
4. Какие у тебя черты и привычки?
5. Что ты больше всего не любишь?
6. Что тебе нравится в детском саду?
7. Что бы хотелось изменить в детском саду?
8. Что ты можешь делать лучше всего?

Полученные в ходе эксперимента результаты, оформлялись в протоколе с фиксацией характера ответа.

В группе нормально развивающихся старших дошкольников 11 детей (84,7%) подробно рассказывали о себе, правильно описывали себя. Ринат Х с воодушевлением рассказывал о себе:

– Я люблю гулять во дворе с собакой. У меня много друзей. Лучшего друга зовут Семен. Я хожу в танцевальный кружок в клубе. Я выступал на концерте. В садике мне нравится. Здесь много игрушек. Меня научили писать буквы. Мы построили завод из Лего. Мне не нравится спать в садике.

Один ребенок (7,7%) не совсем подробно, частично, не всегда правильно описывали себя:

– Я – Света. Я хорошая девочка. Помогаю мама сидеть с сестрой. Я не знаю, нравится мне садик или нет. В садике много ребят. Мы танцуем и рисуем.

Используя рисунки, отвечал на вопросы только один ребенок (7,7%). На вопрос «Чем ты похожа и чем отличаешься от остальных?» Ирина Д. очень неуверенно, тихим голосом описывала себя:

– Я девочка. У меня длинные волосы. Большие глаза. Хожу в детский сад. Люблю кошечек.

Количественные результаты изучения уровня отношения к себе детей старшего дошкольного возраста как к субъекту жизнедеятельности представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням отношения к себе как к субъекту жизнедеятельности

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	11	84,7%
Средний уровень	1	7,7%
Низкий уровень	1	7,7%

При проведении беседы с детьми с общим недоразвитием речи было выявлено, что старшие дошкольники этой категории проявляли импульсивность в ответах, потребность в помощи взрослых, которая была им оказана посредством использования наводящих, уточняющих вопросов. Женя И. отвечала на вопросы экспериментатора с волнением, задумываясь над каждым вопросом:

– Меня зовут Женя. Мне 6 лет. Хожу в детский сад. Мне нравится в детском саду. Умею писать буквы. Хотите напишу? Я люблю песни петь.

Два ребенка (15,4%) – Руслан Г., Светлана Г. не могли справиться с данным заданием. Они назвали свое имя и фамилию, возраст и чем нравится заниматься, остальные вопросы вызвали непонимание, страх, отказ от дальнейшего общения.

Количественные результаты изучения уровня отношения к себе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как к субъекту жизнедеятельности представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по уровням отношения к себе как к субъекту жизнедеятельности

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	1	7,7%
Средний уровень	10	77%
Низкий уровень	2	15,3%

В группе детей с задержкой психического развития 92,3% старших дошкольников испытывали сложности при выполнении задания, ответы часто ориентировались на случайные или привычные ассоциации, иногда отвечали наугад. Лида М. теребила платье при ответах на вопросы, покусывала губы, отвечала невнятно и торопливо:

– Я люблю играть с куклой. У меня есть машинка, и я пойду гулять.

Слава Д отвечал четко, внятно, односложно.

– Слава. Большой. Сильный. Смотреть мультики. Роботы. Спать.

Два ребенка (15,4%) не смогли справиться с данным заданием. Так Алсу Ш. назвала свое имя. Села на край стульчика и не отвечала на вопросы.

Количественные результаты методики представлены в таблице 18.

Изучение отношения к себе как к субъекту жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития показало, что многие вопросы вызвали затруднения у детей, они не справились с вопросами, они молчали или отвечали «не знаю».

Таблица 18 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по уровням отношения к себе как к субъекту жизнедеятельности

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	0	0%
Средний уровень	11	84,6%
Низкий уровень	2	15,4%

Для определения эмоционально-оценочного отношения к себе детей старшего дошкольного возраста была использована методика «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан, З. Василюскайте) [41].

Цель: определить особенности эмоционально-ценностного отношения к себе у детей старшего дошкольного возраста.

Детям предлагается шесть цветных карандашей – синий, красный, желтый, зеленый, черный, коричневый, бланк методики – сложенный

пополам (книжечкой) лист нелинованной белой бумаги: первая страница книжечки остается чистой (здесь после проведения работы записываются необходимые сведения о ребенке), на второй, третьей и четвертой страницах книжечки, располагаемой перед ребенком вертикально, наверху большими буквами написано название каждого рисунка, который предстоит выполнить ребенку – «Плохой мальчик/девочка» (в зависимости от пола ребенка), «Хороший мальчик/девочка», «Я».

Методика проводится фронтально (группами по 5-6 человек), поэтому инструкция к выполнению задания дается перед каждым рисунком и дети переходят к выполнению следующего рисунка только после того, как все закончили предшествующий. В группах детей с ограниченными возможностями здоровья мы проводили методику индивидуально.

Детям объясняется задание: «Сейчас вы будете рисовать. Сначала нарисуете плохого мальчика или плохую девочку. Будете рисовать тремя карандашами. Выберите эти карандаши и покажите их, а оставшиеся три уберите (необходимо убедиться, что все дети это сделали). Найдите страницу, вверху которой написано «Плохой мальчик/девочка» (проверить, все ли дети нашли нужную страницу). Начинаем рисовать».

После того, как все дети закончили рисовать, дается следующая инструкция: «А теперь отложите те карандаши, которыми вы рисовали, и возьмите три оставшихся (необходимо убедиться, что все дети правильно поняли и выполнили эту инструкцию). Этими карандашами вы нарисуете хорошего мальчика или хорошую девочку. Найдите страницу, на которой сверху написано «Хороший мальчик/девочка» (проверить). Начинаем рисовать».

Инструкция, даваемая перед третьим рисунком: «На оставшемся листке (на нем сверху написано «Я») каждый из вас нарисует себя. Можете рисовать всеми шестью карандашами».

После завершения всей работы с каждым ребенком проводится беседа, которая содержит примерно следующие вопросы (в зависимости от конкретного случая):

1. Какой из рисунков больше всего понравилось рисовать, а какой меньше всего? Почему?
2. Какой рисунок получился лучше всего, а какой хуже? Почему?
3. Почему на одном рисунке мальчик (девочка) плохой, а на другом – хороший (хорошая)?
4. Какими качествами обладает плохой мальчик (плохая девочка)?
5. Какими качествами обладает хороший мальчик (хорошая девочка)?
6. Что ты можешь рассказать о плохом мальчике (о плохой девочке)?
7. Что ты можешь рассказать о хорошем мальчике (хорошей девочке)?
8. Кто тебе больше нравится: хороший мальчик (хорошая девочка) или плохой мальчик (плохая девочка)? Почему?
9. Кого бы ты себе выбрал в друзья? Почему?
10. Каким ты нарисовал (нарисовала) себя?
11. Расскажи о себе. Что тебе нравится в себе больше всего? Что ты умеешь делать лучше всех?
12. Что ты хотел (хотела) бы изменить в себе?
13. Чему ты хотел (хотела) бы научиться? Как думаешь, ты сможешь этому научиться?

Ответы ребенка подробно записываются.

Обработка и интерпретация результатов. Анализ «автопортрета» (рисунок «Я»): наличие основных деталей, полнота изображения, количество дополнительных деталей, тщательность их прорисовки, степень украшения «автопортрета», статичность рисунка или представленность фигурки в движении, включение себя в какой-либо сюжет – игру, танец, прогулку и т.п.; наличие дополнительных деталей – подробная прорисовка, «разукрашивание» – свидетельствуют о позитивном отношении к рисуемому

персонажу. Напротив, неполнота рисунка, отсутствие необходимых деталей указывают на отрицательное или конфликтное отношение.

Размещение рисунка внизу страницы может свидетельствовать о депрессивности ребенка, наличие у него комплекса неполноценности. Наиболее неблагоприятным является «автопортрет», нарисованный в профиль и расположенный в нижнем углу страницы (особенно в левом).

Сопоставление «автопортрета» ребенка с рисунками «хорошего» и «плохого» сверстника по следующим параметрам:

- цвета, использованные в «автопортрете», их соответствие цветам «хорошего» и «плохого» ребенка, каких цветов больше;
- размер «автопортрета» по сравнению с размерами двух других рисунков;
- повторение в «автопортрете» деталей из рисунков «хорошего» и «плохого» ребенка: одежда, головной убор, игрушка, цветок, рогатка, пистолет и т.п.;
- наличие в «автопортрете» новых деталей и их характер;
- общее впечатление о похожести «автопортрета» на рисунок «хорошего» или «плохого» сверстника.

Поправки, перечеркивания, перерисовывание (без существенного улучшения качества рисунка) свидетельствуют о конфликтности, тревожности ребенка.

Окончательный вывод об особенностях эмоционально-ценностного отношения ребенка к себе целесообразно делать только на основании сопоставления качественных характеристик рисунка и данных беседы, проведенной с ребенком.

Важными критериями анализа рисунков служили следующие показатели: место расположения рисунка на листе бумаги, его размер, наличие всех основных деталей, тщательность их прописки, «раскрашивание» рисунка, использование в рисунках дополнительных деталей, использование цвета «хорошего» или «плохого» сверстника,

повторение в «автопортрете» деталей рисунка «хорошего» или «плохого» сверстника, общее впечатление от сравнения рисунка «автопортрета» и рисунков «хорошего» и «плохого» сверстника.

На основании анализа результатов, были получены следующие данные.

Высокий уровень эмоционально-оценочного отношения к себе был выявлен у 7 нормально развивающихся старших дошкольников (53,9%). У этих детей рисунок «автопортрета» совпадает с размером «хорошего ребенка» или чуть больше. В «автопортрете» преобладает наличие цветов «хорошего ребенка», а также повторение деталей (элементы одежды, волосы). Присутствуют элементы украшения «автопортрета» – карманы, пуговицы, воротник на одежде. На рисунках Тони У., Руслана Г., Альфии Т., Миланы Щ. «автопортрет» расположен в верхней части листа.

У 4 детей (30,8%) выявлен средний уровень эмоционально-оценочного отношения к себе. Для их рисунков характерна тщательная прорисовка деталей, размер «автопортрета» совпадает с размером рисунка «хорошего ребенка». В рисунке «автопортрета» использовались цвета «плохого» и «хорошего ребенка». В целом в рисунках всех этих детей можно отметить общую схожесть фигуры «автопортрета» (положение, пропорции, поворот рук, прорисовка головы, волосы) с фигурой «хорошего ребенка».

2 ребенка (15,4%) имеют низкий уровень эмоционально-оценочного отношения к себе. Их рисунки отличаются маленькими размерами «автопортрета», отсутствием проработанности деталей костюма, использованием цветов «плохого ребенка». У Ольги О. рисунок «автопортрета» расположен в нижней части листа. В рисунке «автопортрета» Тимура К. схожие детали с рисунком «плохого ребенка» (одинаковые элементы костюма и используемые цвета). В рисунках детей много поправок, что свидетельствует о неуверенности и тревожности детей.

Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням эмоционально-оценочного отношения к себе по методике «Нарисуй себя» представлено в таблице 19.

Таблица 19 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням эмоционально-ценностного отношения к себе

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	7	53,9%
Средний уровень	4	30,8%
Низкий уровень	2	15,4%

В группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи высокий уровень эмоционально-оценочного отношения к себе был выявлен у 4 детей (30,8%).

У 6 детей (46,2%) выявлен средний уровень эмоционально-оценочного отношения к себе. 3 ребенка (23%) имеют низкий уровень эмоционально-оценочного отношения к себе.

Количественные результаты методики представлены в таблице 20.

Таблица 20 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по уровням эмоционально-ценностного отношения к себе

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	4	30,8%
Средний уровень	6	46,2%
Низкий уровень	3	23%

Наибольшие трудности были у детей с задержкой психического развития. В группе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития высокий уровень эмоционально-оценочного отношения к себе был выявлен у 1 ребенка (7,7%).

Средний уровень эмоционально-оценочного отношения к себе выявлен у 6 детей (46,2%). 6 детей (46,2%) имеют низкий уровень эмоционально-оценочного отношения к себе.

Количественные результаты методики представлены в таблице 21.

Таблица 21 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по уровням эмоционально-ценностного отношения к себе

Уровень	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	1	7,7%
Средний уровень	6	46,2%
Низкий уровень	6	46,2%

Обобщив результаты констатирующего эксперимента, можно сказать, что высокий уровень развития образа «Я» отмечается у 46,2% нормально развивающихся детей, 23% детей с общим недоразвитием речи и 7,7% детей с задержкой психического развития.

На среднем уровне развития образ «Я» диагностирован у 46,2% старших дошкольников с нормальным ходом психического развития, 38,5% детей с общим недоразвитием речи и 30,8% дошкольников с задержкой психического развития.

Низкий уровень характерен для 7,7% детей в норме, 38,5% детей с общим недоразвитием речи и 61,5% детей с задержкой психического развития. Количественные данные представлены на рисунке 1.

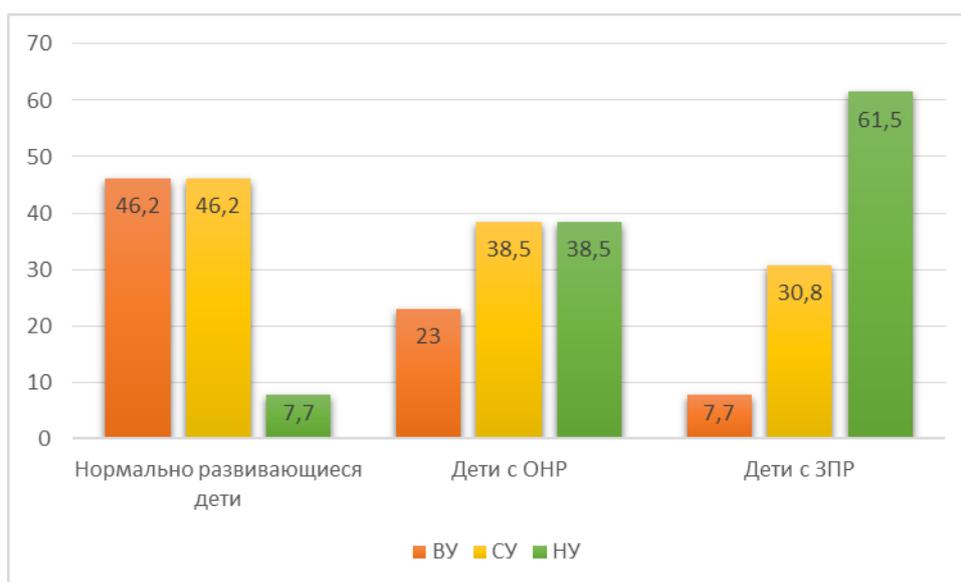


Рисунок 1 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития образа «Я»

Статистическая обработка данных с помощью углового преобразования Фишера показала, что различия в уровне развития образа «Я» нормально развивающихся старших дошкольников и детей с общим недоразвитием речи статистически недостоверны ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,254$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$ и $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$). Но качественный анализ данных показывает тем не менее, что эти различия существуют. Различия же в уровне развития образа «Я» нормально развивающихся детей и детей с задержкой психического развития достоверны на однопроцентном уровне значимости ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,379$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$ и $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$).

Опишем уровни развития образа «Я».

Итак, высокий уровень нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста характеризуется тем, что дети владеют знаниями о своем физическом облике, понимают возрастную последовательность развития, обладают адекватным и высоким уровнем самооценки, которая дифференцирована; образ «Я» этих детей реалистичен; они адекватно оценивают социально-личностные качества и обладают положительным эмоционально-оценочным отношением к себе.

Средний уровень развития образа «Я» характеризуется тем, что дети имеют представления о своем физическом облике, но в обобщенном виде, возрастная последовательность у них недостаточно выстроена, они часто индифферентно относятся к собственному взрослению; уровень самооценки у детей имеет тенденцию к завышению и она недостаточно дифференцирована, дети недостаточно адекватно оценивают социально-личностные качества, эмоционально-ценностное отношение к себе позитивно, но недостаточно критично.

Для низкого уровня характерно проявление незнание детьми своего физического облика и невозможность четко обозначить свой облик, непонимание возрастной последовательности, особенно относительно будущего, уровень самооценки неадекватно завышен или низок, самооценка не дифференцирована, образ «Я» нереалистичен, дети очень плохо

ориентируются в социально-личностных качествах, эмоционально-ценностное отношение детей к себе неадекватно.

Качественный анализ экспериментального материала показал, что для ответов детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья характерна низкая степень обобщенности знаний о себе. Дети с трудом актуализируют свойства и качества, которыми они обладают. В своих ответах они описывают поступки, факты раскрывающие характерные для них черты, свойства и качества.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости работы развитию образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

2.2 Апробация психолого-педагогических условий развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента – апробировать эффективность психолого-педагогических условий развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Мы предположили, что развитие образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья возможно при реализации следующих психолого-педагогических условий:

- реализация индивидуального подхода при разработке содержания и реализации работы с детьми 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья;
- обогащение коррекционно-развивающим материалом предметно-пространственной среды группы;
- включение в содержание работы с детьми игр, направленных на обогащение представлений детей об их индивидуальных особенностях и

эмоциональных состояниях, на обучение детей основам самоанализа и оценки собственных качеств;

– организация работы с родителями, направленной на принятие особенностей ребенка и обучение их приемам конструктивного взаимодействия с ребенком;

– организация работы со специалистами, реализующими психолого-педагогическую работу с дошкольниками с особыми потребностями, направленной на повышение их знаний об особенностях развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Задачами формирующего эксперимента являлись следующие.

1) Определить направления, этапы и содержание экспериментальной работы в соответствии с предложенными психолого-педагогическими условиями развитие образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

2) Апробировать предложенные психолого-педагогические условия развитие образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

3) Определить эффективность психолого-педагогических условий развитие образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

При реализации экспериментальной работы мы учитывали следующие принципы работы с детьми.

1) Принцип природосообразности, который заключается в том, чтобы строить процесс в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностям детьми с опорой на зону ближайшего развития.

2) Принцип гуманизации, акцентирующийся на социальной защите ребенка, на очеловечивании отношений, на полном признании гражданских прав воспитанника и уважении к нему, на признании его личности как высшей ценности.

3) Принцип целостности, упорядоченности обозначает достижение

единства и взаимосвязи всех компонентов психолого-педагогического процесса.

4) Принцип системности заключается в том, что каждое явление рассматривается и оценивается во взаимосвязи с другими процессами и объектами как единое целое, а не совокупность его отдельных частей [19, 32].

5) Принцип индивидуального подхода заключается в такой организации процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения и воспитания учитывает индивидуальные различия детей, зону их ближайшего развития.

6) Принцип доступности и посильности реализуется в делении материала на этапы и в подаче его небольшими дозами, соответственно индивидуально-возрастным особенностям [43].

Экспериментальная работа предполагала три направления: с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с родителями этих детей, со специалистами, реализующими психолого-педагогическую работу с дошкольниками с особыми потребностями.

Реализация формирующего эксперимента происходила в три этапа: подготовительный, сопроводительный, содержательно-деятельностный.

1 этап – подготовительный – его целью было подготовить развивающую предметно-пространственную среду группы детского сада для осуществления работы с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья по развитию у них образа «Я».

Приоритетное условие, реализуемые на подготовительном этапе, это – обогащение коррекционно-развивающим материалом развивающей предметно-пространственной среды группы.

2 этап – сопроводительный. Цель данного этапа – сформировать у родителей детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья установку на принятие особенностей ребенка и обучить их приемам конструктивного взаимодействия с ребенком, а также повысить уровень знаний специалистов об особенностях развития образа «Я»

у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Приоритетные условия, реализуемые на сопроводительном этапе, это – организация работы с родителями, направленной на принятие особенностей ребенка и обучение их приемам конструктивного взаимодействия с ребенком; организация работы со специалистами, реализующими психолого-педагогическую работу с дошкольниками с особыми потребностями, направленной на повышение их знаний об особенностях развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

3 этап – содержательно-деятельностный – его цель: реализация работы с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья по развитию у них образа «Я».

Приоритетные условия содержательно-деятельностного этапа – реализация индивидуального подхода при разработке содержания и реализации работы с детьми 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья; включение в содержание работы с детьми игр, направленных на обогащение представлений детей об их индивидуальных особенностях и эмоциональных состояниях, на обучение детей основам самоанализа и оценки собственных качеств.

Содержание формирующего эксперимента представлено в таблице 22.

Таблица 22 – Этапы формирующего эксперимента

Этап	Цель	Приоритетные условия
Подготовительный	Подготовка предметно-пространственной среды группы детского сада для осуществления работы с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья по развитию у них образа «Я»	– Обогащение коррекционно-развивающим материалом развивающей предметно-пространственной среды группы

Сопроводительный	Формирование у родителей детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья установки на принятие особенностей ребенка и обучение их приемам конструктивного взаимодействия с ребенком, а также повышение уровня знаний специалистов, работающих с детьми данных категорий, об особенностях развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья	<p>– Организация работы с родителями, направленной на принятие особенностей ребенка и обучение их приемам конструктивного взаимодействия с ребенком</p> <p>– Организация работы со специалистами, реализующими психолого-педагогическую работу с дошкольниками с особыми потребностями, направленной на повышение их знаний об особенностях развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья</p>
Содержательно-деятельностный	Реализация работы с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья по развитию у них образа «Я»	<p>– Реализация индивидуального подхода при разработке содержания и реализации работы с детьми 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья</p> <p>– Включение в содержание работы с детьми игр, направленных на обогащение представлений детей об их индивидуальных особенностях и эмоциональных состояниях,</p>

		на обучение детей основам самоанализа и оценки собственных качеств
--	--	--

На подготовительном этапе была обогащена развивающая предметно-пространственная среда группы детского сада для осуществления работы с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья по развитию у них образа «Я».

Предметно-пространственная среда должна способствовать развитию деятельности детей, приобщать их к творчеству во всех видах деятельности, характерных для дошкольника. Она должна соответствовать интересам и потребностям ребенка, обеспечивать зону ближайшего развития детей, побуждать делать сознательный выбор, выдвигать и реализовывать собственную инициативу, принимать самостоятельные решения, развивать творческие способности, а также формировать личностные качества дошкольников и их жизненный опыт. Т.е. быть источником становления субъективного опыта ребенка. Данный момент особенно актуален в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Поскольку такие дети как дети с ограниченными возможностями здоровья склонны к переутомлению и возбудимы, то мир вокруг них должен быть не только разнообразен, манящ и ярок, но и комфортен, безопасен и рационально организован.

В группах детей старшего дошкольного возраста были размещены материалы для кукольного, теневого театров, игр-драматизаций. Также был организован уголок пальчикового театра, перчаточных кукол, что позволяло детям разыгрывать сюжеты. Были размещены предметы для ряженья: шляпы, кулоны, бусы, короны, платочки с кружевами, свисток, жезл и др. Всё это будет побуждать старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья к совместным играм, речевому общению, творческой деятельности. Всё это будет способствовать созданию положительного эмоционального

фона, раскрепощению детей, поможет им стать более уверенными, преодолеть чувство страха и отрицательных переживаний.

Исходя из недостаточности развития эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития необходимо обеспечить им зону индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия, т.е. предоставить возможность для создания личного пространства (коврики, индивидуальный стол). Был создан уголок «Тайничок» для хранения секретов детей, личных игрушек.

Для расширения представлений детей о физическом облике и личностных качествах были размещены карточки-схемы, плакат «Эмоциональные лица», книги с иллюстрациями. В группе детей 6-7 лет размещались атрибуты школьной жизни.

На сопроводительном этапе осуществлялась работа с родителями и педагогами.

Работа с родителями детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья была направлена на формирование у них принятия особенностей ребенка и обучение их приемам конструктивного взаимодействия с ребенком.

Первоначально с каждым родителем была проведена индивидуальная консультация по результатам диагностики и сообщены результаты. Многие родители были заинтересованы в участии, задавали вопросы.

Также было организованы родительские собрания для родителей каждой группы детей с ограниченными возможностями здоровья по темам «Как развивать личность детей с общим недоразвитием речи», «Как развивать личность детей с задержкой психического развития», на которых обсуждалось значение и специфика развития образа «Я» у старших детей данных категорий. У некоторых родителей детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья отмечалась

неуверенность в своей родительской позиции, особенно в группе родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития.

Затем родителям было предложено поучаствовать в тренинге. Данная форма работы с родителями включала в себя 4 встречи, которые проводились один раз в неделю. Длительность одного занятия 1,5-2 часа. Задачами групповой работы для родителей являлись.

1) Обсуждение различных методов воспитательного воздействия матерей.

2) Обучение родителей ставить себя на место ребенка.

3) Расширение осознания родителями нежелательного поведения и возможного его изменения.

4) Составление общего представления о повседневных проблемах, с которыми сталкиваются родители при взаимоотношении с ребенком и их разрешение.

5) Расширение репертуара эффективных способов взаимодействия родителей с детьми.

6) Осознание участниками собственного опыта, структурирование ими своих знаний.

7) Осознание участниками их взаимоотношений с ребенком и их анализ.

Первое тренинговое занятие «Родительские позиции и стили взаимодействия с детьми» было направлено на знакомство участников друг с другом и с правилами групповой работы, на осознание родительских установок, дифференциация их на «мешающие» и «помогающие» в процессе взаимодействия с ребенком. Также родители учились различать эго-состояния Родителя, Взрослого и Ребенка.

Экспериментатор пригласил родителей занять места на стульях, расположенных по кругу, обращается к ним со вступительным словом об особенностях работы тренинговых групп, групповых правилах и ритуалах. Помимо традиционных правил, реализующих принципы активности,

добровольности, конфиденциальности, уважения говорящего и т.д., можно практиковать обращение участников друг к другу и к психологу на «ты», телефонное и личное общение участников в период между занятиями и т.п.

При выполнении упражнения «Самопрезентация» родители сделали и представили свои «визитки», рассказали о себе, о своих ожиданиях и опасениях, связанных с тренингом.

Для снятия напряжения была проведена игра-разминка. Родители менялись местами исходя из определенных признаков. Игра проходила весело, способствовала снятию напряжения, созданию благоприятной психологической атмосферы.

Целью упражнения «Самораскрытие» было выяснение степени самораскрытия участников. Ведущий просил участников закрыть глаза и представить себе шкалу от 1 до 10. Затем решить, каким количеством баллов они оценивают свою способность к самораскрытию. Когда участники определяют это для себя, они должны поднять, не открывая глаз, соответствующее число пальцев. Когда все это сделают, ведущий просит открыть глаза и посмотреть, сколько пальцев поднял каждый.

Вопросы для обсуждения: Почему каждый участник выставил ту или иную оценку? Что объединяет тех, кто поставил себе низкое число баллов? Чья оценка оказалась неожиданной? Что может изменить группа, чтобы работать лучше?

Упражнение «Ребенок в нас» помогло участникам лучше познакомиться, способствовало активизации детского эго-состояния родителя.

Далее мы рассказали родителям о сути понятия психологической установки и ее влиянии на восприятие реальности. Затем предложили родителям выполнить упражнение «Родительские установки». Участники с закрытыми глазами делали несколько глубоких вдохов и медленных, плавных выдохов – и на фоне расслабленного состояния вспоминали свою родительскую семью, свое детство.

Далее обсуждались вопросы «Как реагировали родители на ваши шалости, капризы, проступки?», «Как бы они закончили следующие предложения: «Дети плохо себя ведут, потому что...», «Непослушный ребенок – это...», «Родители должны...», «Мой ребенок особенный, потому что ...»? Затем участники делились своими переживаниями и мыслями по поводу родительских установок.

При подведении итогов каждому предлагалось ответить на три вопроса: «Что я чувствую?», «О чем я думаю?», «Что я хочу сделать?».

Оценивая занятие в целом, можно сказать, что после того, как участники ознакомились с целями и задачами программы, с условиями работы, с правилами и темами занятий, они познакомились друг с другом и высказали свои опасения. Большинство из родителей ранее не посещало подобных занятий. Поэтому немного были тревожными, но заинтересованными.

Психогимнастическое упражнение: встать и поменяться местами по какому-либо признаку к трудностям не привело.

При диагностическом упражнении самораскрытие практически все показали высокую готовность в пределах 7-9 баллов.

Анализ родительских установок прошел очень эмоционально. Родители высказали много опасений и страхов за судьбу своих детей.

В конце занятия было предложено высказаться родителям, что было трудно, что было легко в занятии. Родители пришли к выводу, что трудности не возникало, всё было легко.

Второе занятие «Я и мой ребенок» было направлено на знакомство с «ошибочными целями» поведения; обучение навыкам активного слушания; осознание неэффективных паттернов реагирования на поведение ребенка.

Один из мотивов работы родителей в тренинговой группе – стремление к взаимопониманию со своим ребенком. Понять ребенка – значит услышать его чувства, проникнуть в глубинную мотивацию его поведения. Необходимым навыком здесь является навык «активного слушания»,

освоению которого посвящается этот этап занятия.

Упражнение «Памятник чувству». Родители работали в парах, один выполнял роль «глины», другой – «скульптора». «Скульпторы» получали карточки с названиями чувств, эмоциональных состояний, «памятники» которым они должны без слов «слепить», используя тело партнера. На этапе обсуждения мы предлагали родителям ответить на два дополнительных вопроса: 1) Когда вы испытываете данное чувство по отношению к своему ребенку? 2) Когда, по вашему мнению, ребенок испытывает его по отношению к вам?

Упражнение «Принятие чувств». Родители в микрогруппах получали задание переформулировать неэффективные родительские ответы так, чтобы были приняты чувства ребенка. Им приводились примеры:

«Не смей его бить! Это же твой брат!» («Ты можешь злиться на брата, но бить его нельзя»).

«Не бойся. Собака тебя не тронет». («Симпатичный пес... Но если боишься – давай, перейдем на другую сторону»).

«Подумаешь – укол! Даже малыш не боится, а ты...» («Да, укол – это больно. Если ты боишься, можешь взять меня за руку»).

В процессе обсуждения этого упражнения родители познакомились с понятием «активного слушания» (Т. Гордон) и алгоритмом построения «Я-высказывания» (Ю.Б. Гиппенрейтер).

Обучение участников мысленно выстраивать альтернативы неудачным действиям или способам поведения происходило в процессе упражнения «Учимся на ошибках».

Родители вспоминали какую-нибудь ситуацию, в которой они сделали, как им представляется теперь, типичную ошибку, описывали пошагово эту ошибку, визуализировали свою ошибку, придумывали ей название.

Затем создавали новую версию и описывали в ней идеальный вариант.

Анализируя занятие в целом, следует сказать, что на второе занятие родители пришли в позитивном настрое. Однако не сразу нашлись желающие

побывать скульптором из-за стеснительности и тревожности родителей. При обсуждении участники отметили, что интереснее всего было побывать «в роли этих самых чувств». Участники отметили, что сложнее всего совладать с собственными переживаниями, такими как раздражение, обидой, виной.

Упражнение на тренировку активного слушания вызвало сначала затруднение, но затем оживление. Родители узнали о приёмах активного слушания и смогли попробовать использовать их друг на друге.

Участники отметили, что было сложно выражать свои эмоции в форме «Я-высказывания». Так же участники пришли к выводу о том, что простой кивок собеседника помогает при рассказывании какой-либо ситуации. Эти приёмы действительно нужны, чтобы понять собеседника и поддержать его.

В завершении родители получили домашнее задание «Знаем ли мы своих детей?». Им были предложены вопросы для определения степени осведомленности их в различных сферах интересов и предпочтений ребенка. Отвечая на вопросы, матери заполняли таблицу, где отвечали за себя и за ребенка, оставляя место для реального ответа ребенка, который они получают уже дома.

Третье занятие «Как мы воспитываем своих детей» было направлено на знакомство с содержанием и условиями благоприятного прохождения основных этапов формирования личности; осознание своих невербальных и вербальных проявлений.

Третье занятие началось с обсуждения домашнего задания. Обсуждение прошло с большим оживлением и интересом. Родители отметили, что и им, и детям было весело и приятно поговорить, отвечая на вопросы.

В упражнении «Свинский родитель» Родителям предлагалось использовать данные им на карточках вербальные и невербальные реакции в импровизированном обращении к воображаемому ребенку.

Содержание карточек: морщины на лбу; вытянутый палец; покачивание головой; «ужасающий» взгляд; притопывание ногой; руки на

груди; вздох; «Я бы никогда в жизни...»; «Если бы я был(а) на твоём месте...»; «Ты осмелился(лась)?!»; «Ну и что?..».

Изображать и рисовать «Свинского родителя» вся группа начала с оживлением. Участники отметили, что им это задание понравилось.

Упражнение «Маг и карлик» вызвало оживлённое обсуждение о том, кто и как манипулирует в отношениях «ребёнок-родитель».

– Я и не задумываюсь, когда говорю некоторые слова своему ребёнку. А самой ведь обидно так!

Упражнение «Выступление» было направлено на обсуждение различных методов воспитательного воздействия родителей и их оценку. Задача выступающего заключалась в том, чтобы убедить других участников в истинности своих методов воспитательного воздействия, увлечь слушающих темой выступления.

Каждый участник из тех, кто слушал речь, на листе бумаги проставлял 2 оценки, которые он давал выступлению. Первая оценка – «за убедительность», вторая – «за увлекательность».

Выступление на тему: «Как я воспитываю своего ребёнка» для многих оказалось не простым заданием. Участникам было сложно подобрать убедительные аргументы – почему так, а не иначе.

Упражнение «Текст с подтекстом» заставило родителей встать на место ребёнка, побыть неумелым и смешным. Оно прошло очень оживлённо и весело. Родители отметили, что часто предъявляют детям завышенные требования.

– В своём глазу бревна не видим! А ребёнку очень сложно, он же с задержкой развития.

Упражнение «Мои отношения» было направлено на осознание участниками их взаимоотношений с ребёнком. Родителям нужно было ответить на следующие вопросы: Чего ожидает этот человек (ребёнок) от меня? Что я чувствую по поводу его ожиданий? И как это влияет на мою свободу? Чего я жду от своих детей и от себя как родителя? Какие ожидания

я возлагаю на детей? Чего они ждут от меня? Какие чувства возникают у меня в связи с этими ожиданиями? Чего я ожидаю от общества? Что общество ожидает от меня? Что я чувствую по этому поводу? Как это влияет на мою свободу?

Упражнение было дано как домашнее задание.

Четвертое занятие «Проблемы дисциплины» было направлено на осознание психотравмирующего влияния физического и эмоционального насилия на формирование личности ребенка; обучение навыку применения принципов логических последствий, предоставления выбора для установления границ дозволенного поведения.

Сначала родителям было предложено упражнение «Манная каша», где они обучались ставить себя на место ребенка.

В упражнении «Наказание» родителям предлагалось вспомнить ситуацию, когда они были наказаны своими родителями. Необходимо получить для себя ответы на следующие вопросы: «Что вы чувствовали тогда? Каковы были ваши телесные ощущения?; О чем вы тогда думали? Что вам хотелось сделать?». Обсуждение этого упражнения часто делает излишней какую-либо дополнительную информацию о негативных последствиях наказаний.

В процессе упражнения «Дисциплина» каждый участник кратко описывал на карточке типичную для его семьи ситуацию, когда необходимы какие-либо дисциплинарные меры по отношению к ребенку. Эти карточки перемешивались и методом случайного выбора распределились между родителями. Им надо было решить ситуацию с помощью предоставления выбора и логических последствий.

Мы предложили родителям познакомиться со «ступенчатой системой установления запрета» по методу Х. Джайнотта:

1. Признать, что некое желание вполне может возникнуть у ребенка («Я понимаю, что тебе хочется...»).
2. Четко определить запрет на какое-либо действие («Но я не могу

позволить тебе это делать сейчас, т.к....»).

3. Указать, каким образом ребенок может осуществить свое желание.

4. Помочь ребенку выразить свое законное недовольство («Конечно, тебе это не нравится...»).

Ролевая игра «Дисциплина» была направлена на отработку умения применять на практике новые методы решения проблем дисциплины. Участники сами предлагали ситуации-задания.

Упражнение «Скорая помощь» было направлено на расширение репертуара эффективных способов взаимодействия родителей с детьми.

Родители в подгруппах составляли список экстренных и профилактических мер.

Упражнение «Я хороший родитель» повышало самооценку участников. Каждому родителю предлагалось в течение одной минуты рассказать о своих сильных «родительских» сторонах. После каждого выступления остальные участники выражали свою поддержку рассказчику.

Затем была организована дискуссия «Почему мы против наказаний», в которой родители приняли оживленное участие и высказывали противоположные точки зрения.

С целью подведения итогов работы было дано упражнение «Чему я научился?»

Родителям были предложены неоконченные предложения, которые им нужно было завершить:

- Я научился...
- Я узнал, что...
- Я нашел подтверждение тому, что...
- Я обнаружил, что...
- Я был удивлен тем, что...
- Мне нравится, что...
- Я был разочарован тем, что...
- Самым важным для меня было...

На четвертом занятии родители начали обсуждать где грань между созависимыми отношениями и материнской любовью. Возник вопрос: как определять, что ребенку уже можно, а что нет, и где граница его собственной территории «непослушания». При выполнении упражнений у участников часто возникали трудности с сохранением позиции принятия и выражения своих эмоций в конфликтных ситуациях.

Затем родители с энтузиазмом составили список экстренных и профилактических мер для актуальных ситуаций взаимодействия родителей с детьми. В завершении родители выразили благодарность за интересные занятия. На этом работа с родителями была завершена.

Работа с воспитателями предполагала повышение уровня их знаний об особенностях развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья. Нами была проведена консультативная работа с педагогами, работающими с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития.

Педагоги были приглашены на групповые консультации: «Дети с ограниченными возможностями здоровья», «Личность ребенка с ограниченными возможностями здоровья»; «Как работать с родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья», в ходе которых они были ознакомлены с природой и проявлениями общего недоразвития речи и задержки психического развития. Также педагогам было предложено ознакомиться с результатами констатирующего эксперимента.

Воспитатели задавали такие вопросы: «Как справиться с такими детьми?», «Как правильно организовать деятельность ребенка?», «Какие приемы я могу использовать в своей работе с детьми?», «Какие рекомендации можно дать родителям детей с ограниченными возможностями здоровья?».

Также с педагогами был проведен семинар-практикум «Образ «Я» ребенка с ограниченными возможностями здоровья»

Содержательно-деятельностный этап был направлен на развитие образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья по развитию у них образа «Я».

С учетом индивидуальных и возрастных особенностей и в соответствии с диагнозом ребенка работа реализовывалась в подгруппах детей, состоящих из 3-4 человек.

Групповая работа с детьми предполагалахождение трех обязательных подэтапов: введение, основная часть, заключение. Каждая встреча с детьми также состоит из трех частей.

1. Вводная часть (разминка) предполагает активизацию участников, установление эмоционального контакта, доброжелательной атмосферы. На данном этапе используются игры-приветствия, игры с именами.

2. Основная часть (рабочее время) несет основную смысловую нагрузку, посвящен достижению целей групповой работы, предполагает применение различных методов.

3. Завершающая часть (рефлексия) этап нацелен на осознание полученного опыта и знаний, на закрепление у участников положительного эмоционального фона, вывод участников из процесса.

Групповая работа реализовывалась в соответствии со следующими требованиями (Р.Р. Калинина).

1. Добровольное участие детей в занятии. Мы не можем насильно тянуть за уши личность, чтобы она скорее выросла, – мы можем лишь создать условия для ее развития.

2. Необходимым условием проведения занятий являются доверительные и доброжелательные отношения между детьми и взрослым. Без доверия и чувства безопасности со стороны ребенка невозможно рассчитывать на получения положительного результата.

3. Занятия нужно проводить в естественной и привычной для дошкольников среде, а также в форме игры или беседы.

4. Безоценочное отношение к детям и принятие личности каждого ребенка.

Групповая работа с детьми предполагала развитие адекватной самооценки и доброжелательного отношения к сверстнику; развитие самоанализа; развитие представлений о социально-личностных качествах; формирование активной субъектной позиции; развитие личности ребенка через самовыражение и творчество.

Задачами групповой работы являлись следующие задачи.

- 1) Создать комфортную обстановку для каждого участника.
- 2) Снять эмоциональное и физическое напряжения у детей.
- 3) Развить способность адекватно и полно познавать себя и других людей.
- 4) Снять барьеры, мешающие реальным позитивным действиям.

Перейдем к описанию групповой работы с детьми. Мы представили описание отдельных фрагментов работы с детьми с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Первым шагом работы в этом блоке было проведение занятия «Давайте познакомимся», целью которого было создать комфортную обстановку для каждого участника.

Вначале мы провели разминку, где использовали упражнение «Мое имя». Экспериментатор рассказал детям о том, что каждому человеку при рождении родителями дается имя и, предложил детям каждому по кругу рассказать о том, какое звучание его имени ему больше нравится и какое не нравится, как он хочет, чтобы его называли в группе.

Во время упражнения экспериментатором было замечено, что дети в основном предлагали называть их стандартными именами типа: Света, Егор. Отличились оригинальностью Тоня и Женя, Тоня захотела, чтобы её называли Тонечкой, а Женя – Женёк.

– Потому что мне так нравится (Женя И.).

После переговоров экспериментатор предложил опять повторить, кого как будут теперь звать в группе.

После этого упражнения перешли к основной части занятия, которое началось с упражнения «Давайте поздороваемся». В начале упражнения экспериментатор провел беседу о том, что существуют разные способы приветствия, реально существующие, например, с помощью слов «Здравствуйте», «Добрый день», «Привет» и т.д. А также можно поздороваться за руку, помахать рукой, кивнуть головой и т.д. А ещё бывают шуточные приветствия, например – поздороваться плечом, спиной, рукой, носом, щекой и т.д. Экспериментатор предложил детям выдумать свой собственный необыкновенный способ приветствия для сегодняшнего занятия и поздороваться им.

Дети эмоционально отреагировали на предложение экспериментатора, но в основном использовали приветствия предложенные экспериментатором. Поэтому было предложено детям дома вместе с родителями придумать свое новое оригинальное приветствие, и на последующих занятиях дети будут сами, по очереди, предлагать ранее не использованный способ приветствия.

Следует отметить, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи предлагали больше способов поздороваться. В то время как дети с задержкой психического развития были более эмоциональны.

После этого детям было предложено поиграть в игру «Твое имя похоже...», где выбирался водящий, а остальные дети придумывали, на какой цветок похоже его имя. Ребенок, назвавший цветок, который больше всего понравился водящему, становился следующим водящим.

Во время игры дети затруднялись ассоциировать имена с цветами. Тогда экспериментатор предложил названия цветов начинать с первой буквы имени. Например: Тимофей – тюльпан, Оля – одуванчик, Венера – василек и т.д. С помощью экспериментатора дети выбрали себе названия цветов.

В заключение занятия экспериментатор предложил детям придумать ритуал прощания, которым будут заканчиваться все занятия. Дети

предлагали всеобщее рукопожатие, похлопывание по плечу, встать в круг и сказать всем «до свиданья». Окончательным вариантом был выбран ритуал прощания, где все дети вместе с экспериментатором встают в плотный круг, лицом в центр, вытягивают руки вперед и складывают ладошки друг на друга, затем громко кричат: «Всем-всем до свиданья!» и затем расцепляют руки.

Следующим шагом нашего эксперимента было проведение занятия «Понимаю других – понимаю себя», целью которого было развитие внимательность, умение описывать свое настроение, распознавать настроения других, развитие эмпатию, анализ и самоанализ.

В начале занятия экспериментатор напомнил детям о том, что они должны были придумать приветствие дома. Тимур К. предложил прикоснуться друг к другу ладошками и сказать при этом «Здравствуй!» Дети с удовольствием поддержали его предложение.

Затем было проведение упражнения «Настроение». Упражнение выполнялось по кругу. Каждый ребенок внимательно смотрел на своего соседа слева и пытается догадаться, как тот себя чувствует, рассказывает об этом. Ребенок, состояние которого описывалось, слушал и затем соглашался со сказанным или нет.

– У Тонечки настроение веселое, потому что она улыбается (Егор П.).

– У Егора настроение хорошее, он тоже улыбается (Тоня У.).

Далее детям предлагалось поведать остальным о своем настроении в необычной форме: его можно нарисовать, можно сравнить с каким-либо цветом, животным, состоянием, можно показать его в движении – все зависит от фантазии и желания ребенка. Дети с удовольствием начали показывать свое настроение. Алсу Ш. с помощью экспериментатора показала, как ходит ее кошка, когда у нее хорошее настроение после еды. Саша М. тут же сказал, что его настроение похоже на кошку.

Когда все дети продемонстрировали свое настроение, экспериментатором было предложено нарисовать картинку на тему «Настоящий друг». Затем проводилась беседа по рисункам.

– Милана, кого ты считаешь своим самым хорошим, самым лучшим другом?

– Лену.

– Какими качествами обладает Лена? Какая она?

– Она добрая и красивая. Она всегда со мной играет, а сегодня принесла мне «Эмэндэмс».

– А ты хотела бы, чтобы тебя считали хорошим другом?

– Да.

– Что для этого надо сделать?

– Надо быть добрым и не жадным

– Ребята подскажите мне еще какими качествами должен обладать настоящий друг?

В ходе общего обсуждения дети предлагали разные варианты ответов (никогда не драться, не обзывать, помогать всем и т.д.), а потом экспериментатор предложил сформулировать правила радостного общения, которые вместе с детьми нарисовали на листе ватмана в виде рисунков-схем (Далее экспериментатор подобрал картинки к каждому правилу и они вывешивались на каждом занятии). А затем экспериментатор предложил детям украсить правила красочными наклейками с героями из известных мультфильмов о дружбе «Кот Леопольд», «Вини пух и его друзья», «Трое из Простоквашино», «38 попугаев».

Далее экспериментатор предложил поиграть в игру «Я знаю пять имен своих друзей» и продемонстрировал игру детям: «Я знаю пять имен моих друзей: Тоня – раз, Егор – два... и т.п.», затем передал мяч другому ребенку. Мяч должен был обойти всю группу. Дети с удовольствием играли в эту игру. На этом экспериментатор предложил попрощаться, как было предложено одним из детей в прошлый раз.

После проведения занятия дети в течение всей недели подходили к «Правилам радостного общения» и осуждали их, особенно после возникшей ссоры между детьми.

Занятие «Волшебные средства понимания» которое имело целью познакомить детей с интонированием речи: развить у детей понимание и чувствование друг друга, дифференцировка слухового восприятия, развитие эмпатии.

В начале занятия экспериментатор напомнил о домашнем задании по поводу приветствия. Владик Е. предложил прикоснуться ушком друг к другу, это и будет приветствие. После приветствия экспериментатор предложил детям разбиться на пары и посадил детей на стулья лицом друг к другу.

– Ребята, вы будете рассказывать друг другу о своих любимых животных. После того, как я хлопну в ладоши, один из вас встанет, а другой будет сидеть на месте и таким образом будете продолжать разговор. После очередного хлопка повернете свои стульчики спиной друг к другу и будете продолжать разговаривать. Запомнили? Начнем!

Данное упражнение у детей вызвало много эмоций: когда они сидели лицом друг к другу разговаривали тихо, после того, как один из них встал, сначала дети притихли, и экспериментатору пришлось напомнить, что нужно продолжать разговор. А как только они сели спиной друг к другу в группе поднялся шум. Экспериментатор успокоил детей и предложил сесть. После этого у детей спросил о впечатлении, настроении, возникшем в процессе общения. Как больше понравилось общаться? Почему?

Экспериментатор обратил внимание детей на то, что люди друг друга хорошо понимают только тогда, когда стоят лицом друг к другу и смотрят на говорящего.

После этого экспериментатор провел беседу о «Волшебных средствах понимания», которая была направлена на осознание того, что можно помочь человеку, которому грустно, плохо, что в силах каждого оказать помощь

всем нуждающимся в ней, понимание того, что конкретно для этого можно сделать.

– Что вам помогает, когда вам трудно, плохо, когда вы провинились, когда вас обидели?

Дети долго молчали.

– Наверное хочется об этом с кем-то поделиться?

– Да

– Хорошо. А что особенного умеют делать люди, с которыми нам приятно общаться, что их отличает?

Дети опять задумались.

– Ну, например, улыбка, ласковый голос, жесты, приятные прикосновения, вежливые слова, умение понять человека (экспериментатор свой рассказ сопровождает жестами и мимикой).

– А еще когда говорим добрым голосом (Аня Ю.).

– Правильно, а почему эти средства понимания мы можем назвать «волшебными»?

– Это как «волшебное слово», я сказала «спасибо» и все рады (Алшу Ш.).

– Мы с вами можем говорить вежливые слова, улыбаться, слушать внимательно. Можем ли мы с вами применять эти «волшебные» средства, когда? (экспериментатор).

– Да, можем.

– Молодцы ребята, а вы знаете, что одни и те же слова можно сказать по-разному?

Экспериментатор с различными чувствами, с различной интонацией говорит фразу «Здравствуйте дети» то зло, то радостно, то задумчиво, то с обидой.

– Здесь использовалась разная интонация голоса и разные чувства. А теперь давайте по одному каждый скажет фразу «Пойдем играть»: сначала зло, потом радостно, затем задумчиво, а потом с обидой.

Дети с удовольствием друг другу говорили фразу с разной интонацией.

– Теперь вы понимаете, что от интонации голоса можно по-разному понять собеседника. А теперь давайте вспомним с каким «волшебным» средством понимания вы сегодня познакомились?

– Это когда говоришь добрым или злым голосом (Саша М.).

– Молодцы, а теперь давайте прощаться.

На детей это занятие произвело большое впечатление: они в течение последующих дней практиковались в подборе интонации, стали более внимательны к себе и друг к другу.

Следующим шагом было проведение занятия «Мимика», целью которого было: познакомить с мимическими выражениями: способствовать развитию понимания мимических выражений и выражения лица, научить самостоятельно сознательно пользоваться мимикой для выражения своих эмоций, развитие эмпатии.

Мы использовали в группах детей с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития изображения различных выражений лиц.

– Здравствуйте ребята, давайте с вами поздороваемся. Кто предложит новое приветствие?

– Можно поздороваться спинками (Оля О.).

После того, как дети поздоровались спинками, экспериментатор попросил напомнить с каким «волшебным» средством понимания познакомились на прошлом занятии? Что это такое?

– С интонацией, ее можно узнать по голосу.

– Как еще можно узнать о настроении человека? Посмотрите на меня. Экспериментатор показывает разные выражения лица.

– По лицу (дети).

– Молодцы, а какие выражения лица вы знаете? Как они называются, о чем они нам говорят?

– Грустные (Аня П.).

– Веселые (Егор З.).

– По лицу можно узнать о настроении человека, с которым мы говорим.

– Правильно, ребята, по лицу человека можно узнать о его настроении. Изменить выражение лица нам помогает мимика. Посмотрите ребята на эти картинки. Как вы думаете, какую мимику здесь использовал художник?

– Радость, удивление, грусть, злость.

У детей возникло затруднение с масками «застенчивость, гордость и равнодушие». Поэтому экспериментатор провел беседу по этим мимическим выражениям.

– Ребята, а теперь давайте поиграем в игру «Маски». Сейчас я к каждому из вас подойду и шепну на ушко какое чувство нужно будет изобразить с помощью мимики. Вы не говоря ни слова должны будите изобразить его, а остальные дети должны будут угадать его.

Каждый ребенок попробовал выразить чувство через мимику, но не у всех это выразительно получалось, особенно такие чувства, как застенчивость и гордость. Экспериментатор предложил детям понаблюдать за мимикой своих родных или знакомых и потом рассказать об этом.

Далее экспериментатор предложил детям нарисовать доброе животное и назвать его ласковым именем, наградить его каким-нибудь «волшебным» средством понимания».

Рисование проводилось под тихую, спокойную музыку цветными карандашами на нелинованных белых листах.

Затем была устроена выставка рисунков добрых животных и правилось обсуждение рисунков.

Проводилось обсуждение по вопросам: Что говорит о том, что это животное доброе? Какие средства использовал художник? Дети отвечали:

– Улыбка, красивые цвета.

– Молодцы ребята, а теперь давайте попрощаемся.

В результате проведенного занятия дети в течение недели обращали внимание на выражение лица своих родителей и друзей. Каждый день они

рассказывали какие чувства они наблюдали. Это привело к тому, что они стали более внимательными к себе и к окружающим.

На следующем занятии «Жесты» преследовалась цель познакомить с понятиями пантомимики и жест, а также развитие способности общаться с помощью пантомимики, снятие телесных барьеров, развитие умения добиваться своей цели приемлемыми способами общения.

Веселый настрой задал Саша М., который предложил поздороваться друг с другом с помощью мизинчика.

– Ребята, с какими «волшебными» средствами понимания мы познакомились на прошлых занятиях? Что это такое?

– Мимика и голос (дети).

– Интонация. Хорошо, а можно ли узнать о настроении человека, не видя его лица, не слыша его голоса? Каким образом? Дети отвечали:

– Нет, нельзя.

Были показаны этюды уставшего человека, победителя на соревнованиях с помощью пантомимики.

– Вы всем показали, вы двигались так и прыгали и рукой пот вытирали (Женя С.).

– Правильно, Женя. Вот эти движения телом называются жестами. Вспомните, какие жесты вы знаете и какие жесты вы используете при общении. Поздоровайтесь с помощью жеста, попрощайтесь, позовите друга.

Дети пробовали с помощью жеста выполнять задание. А потом детям предложили пройти так, как в их представлении ходит: маленькая девочка в хорошем настроении; старик; взрослая девушка; ребенок, который учится ходить; уставший мужчина.

Это задание вызывало много эмоций у детей как положительных так и отрицательных: кто-то серьезно отнесся к заданию, а часть детей стали гримасничать. Поэтому экспериментатору пришлось плавно перейти к следующей игре, где детям раздали парные картинки с изображением различных животных и птиц (кошки, щенки, воробьи, пингвины, цыплята,

зайцы, обезьянки, козлики). Задача детей состояла в том, чтобы найти себе подобных, не пользуясь при этом словами и звукоподражанием (то есть с помощью мимики и пантомимики). Анализируя эту игру можно сказать, что детям часто приходилось напоминать о том, что разговаривать и произносить звуки запрещено, но детям это давалось очень сложно.

В конце занятия была предложена игра «Волшебные заросли», где каждый участник (по очереди) пытался проникнуть в центр круга, образованного тесно прижавшимися друг к другу «волшебными зарослями» - всеми остальными участниками. Экспериментатором было замечено: «водоросли» понимают человеческую речь и чувствуют прикосновения и могут расслабиться и пропустить участника в центр круга, а могут и не пропустить его, если их плохо «просят».

После проведения игры экспериментатор предложил детям присесть на ковер и рассказать, почему водоросли пускали в центр круга, а почему нет.

– Я пропустил Лиду, потому, что она хорошо попросила и погладила по руке (Саша М.).

– А я не хотела пускать Сашу из-за того, что он плохо просил, а потом меня толкнул (Лида М.).

– Я ее просил, а она все равно не пускала (Саша М.).

Далее экспериментатор спросил, что дети чувствовали при этом? Данный вопрос сначала вызвал затруднение. Но после подсказок экспериментатора дети говорили, что было приятно, обидно и пр.

Экспериментатор еще раз напомнил детям о том, что словом и действием можно не только обидеть человека, но и сделать ему приятное. После чего было предложено всем попрощаться.

В результате проведенного занятия экспериментатором были сделаны выводы о том, что детям было трудно выражать эмоции без голоса и звукоподражания. Поэтому воспитателю группы было предложено в течение недели проигрывать упражнения, с использованием жестов.

Целью занятия «Ты мой друг и я твой друг» было формирование бережного отношения к людям, умение учитывать интересы других, развивать уважение в общении, привычки пользоваться вежливыми словами, проработка и применение «волшебных» средств общения.

После того, как экспериментатор собрал вокруг себя группу детей, Ева К. предложила поздороваться друг с другом поклоном.

– А теперь я предлагаю вам встать в круг и сделать своему соседу справа подарок, но не какой-то конкретный подарок, а выдуманный: «Что вы хотели бы подарить именно этому человеку? Подарите тот подарок, который по вашему мнению, сейчас ему особенно нужен. Подарок можно описать словами или показать жестами. Например, я Еве дарю во-о-от такое солнце с чупа-чупсами!

– Спасибо».

– Теперь, Ева, подари Тимуру что-нибудь.

Девочка задумалась и ответила:

– Я тебе дарю много мультиков, самых любимых.

– А ты Тимур, что подаришь Лене?

– Автопарк машин.

– Лена, тебе нужен сейчас автопарк?

– Нет, – ответила Лена.

После чего экспериментатор уточнил:

– Тимур, нужно подарить такой подарок, чтобы Лена не хотела от него отказаться, ведь если тебе Ева бы предложила домик с куклой, ты бы тоже не очень был доволен

– Да. Тогда дарю ей...домик с куклой!

– Отлично. А ты, Света, что подаришь мне?

– Я хочу подарить... большой торт.

Таким образом, все дети по кругу подарили друг другу воображаемый подарок. Так как подарки детей были в основном в виде какой-нибудь вещи

или сладости, то экспериментатору пришлось провести беседу о том, что подарки можно дарить и в виде улыбки или доброго слова.

Далее детям было предложено ролевое проигрывание ситуаций. Упражнение выполнялось коллективно (из группы выбирались участники, разыгрывающие ситуацию, и наблюдатели). Задача актеров – максимально естественно проиграть заданную ситуацию, наблюдатели же анализируют увиденное. Дети использовали все им знакомые средства понимания: мимика, жесты, интонацию. Экспериментатор обращал внимание детей на это, подсказывал при необходимости.

В конце занятия экспериментатор предложил детям поиграть в игру «Вежливые слова». Игра проводилась с мячом в кругу.

– Мы будем бросать друг другу мяч, а кому он попадет в руки, должен назвать вежливые слова.

Дети активно называли вежливые слова друг другу. Примеры ответов детей: здравствуйте, добрый день, привет, спасибо, благодарю, пожалуйста, извините, простите, жаль, до свидания, до встречи, спокойной ночи.

– Ребята, а какие чувства вызывали вежливые слова у того, кто их говорил, и у того, кому они были адресованы.

– Мне было приятно и говорить, и слушать (Ева К.)

В конце занятия было проведено традиционное прощание.

Подводя итог этому занятию можно сказать, что детям было достаточно трудно применять средства понимания, т.к. раньше они не акцентировали внимания на этом, отсюда частые конфликты в группе сверстников.

Последнее занятие «Я тебя понимаю» было направлено на формирование умения выражать свое настроение и чувствовать состояние другого.

В начале Венера Х. предложила поздороваться друг с другом коленками. После приветствия экспериментатор предложил детям создать цветопись настроения группы. На общем листе ватмана с помощью красок

каждый ребенок рисовал свое настроение в виде полоски, или облачка, или просто в виде пятна и предлагалось объяснить, почему именно этот цвет был выбран.

Дети выбирали желтый, зеленый, красный и др. цвета. В общем, можно сказать, что в основном настроение группы было приветливое.

Далее экспериментатор перешел к основной части тренинга «Школа улыбок»

– Когда люди улыбаются?

– Когда настроение хорошее.

– Правильно. А какие улыбки бывают?

Дети затрудняются ответить. Тогда экспериментатор показал на своем примере как можно улыбнуться сдержанно, хитро, искренне, и рассказал о том, что в разных ситуациях люди используют эти улыбки.

– А теперь попробуйте сами показать такие улыбки. А чтобы вам было видно себя, возьмите зеркала.

Дети, глядя в зеркало, пытались по-разному улыбнуться.

– А теперь давайте нарисуем улыбающегося человека. Улыбающийся человек – какой он?

– Веселый (Аня Ю.).

Экспериментатором были розданы чистые листы бумаги и карандаши и дети стали рисовать своего улыбающегося человека. Было замечено, что на лицах всех персонажей рисунков были улыбки.

После рисования экспериментатор предложил детям сесть в круг и поаплодировать друг другу, причем стараться при этом наградить как можно больше аплодисментами рисунки другого. У детей это упражнение вызвало много положительных эмоций, они с удовольствием аплодировали друг другу. Затем было предложено детям по традиции попрощаться.

Анализируя занятие можно сказать, что детям доставило большое удовольствие и рисование, и разные виды улыбок и аплодисменты.

Сделав анализ по первому блоку было отмечено, что детям с трудом давалось применение волшебных средств понимания. Но была проведена работа по развитию адекватной самооценки и доброжелательного отношения к сверстнику; по развитию анализа и самоанализа; по развитию невербальных способов общения; по развитию личности ребенка через самовыражение и творчество. А так же мы создали комфортную обстановку для каждого участника; развили способности снимать эмоциональное и физическое напряжения у детей; развили способности адекватно и полно познавать себя и других людей; развили способности снимать барьеры, мешающие реальным позитивным действиям.

2.3 Определение динамики развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья

Для определения результативности формирующего эксперимента и эффективности предложенных психолого-педагогических условий развития образа «Я» у детей с ограниченными возможностями здоровья был проведен контрольный срез. На данном этапе использовались диагностические методики, представленные в параграфе 2.1. Диагностика проводилась только с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Методика «Физическое Я» (С.Г. Шевченко).

Цель: выявить знания детей о своем физическом облике.

Анализ результатов исследования по методике «Физическое Я» показал, что все нормально развивающиеся старшие дошкольники без затруднений перечисляли части своего лица, они давали полные и развернутые ответы о функциональном назначении частей своего тела.

– Руки, чтобы все делать: рисовать, играть, лепить, ноги, чтобы ходить, бегать, танцевать, голова, чтобы думать (Коля Е.).

У детей отмечается позитивное эмоциональное отношение к своему облику, дошкольники используют положительные высказывания, оценивая свой облик.

– Я – хорошая и красивая (Катя Ш.)

Лишь 15,4% детей не использовали положительные оценки, они хвалили внешние признаки. В таблице 2 представлены количественные результаты нормально развивающихся старших дошкольников по методике «Физическое Я».

В группе детей старшего дошкольного возраст с общим недоразвитием речи количество детей, которые назвали основные и дополнительные части лица, давали полные и развернутые ответы о функциональном назначении частей своего тела повысилось с 61,6% до 84,7%. 92,3% детей с общим недоразвитием речи стали положительно эмоционально относиться к своему облику. При описании себя дети с общим недоразвитием речи стали гораздо реже использовали оценку внешних признаков. В таблице 23 представлено сравнение результатов констатирующего и контрольного срезов.

Таблица 23 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраст с общим недоразвитием речи по уровням сформированности знаний о своем физическом облике на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	7	53,9%	10	77%
Средний уровень	4	30,8%	3	23%
Низкий уровень	2	15,4%	0	0%

У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития высокий уровень сформированности знаний о своем физическом облике обнаружен у 38,5%. При рассматривании себя в зеркале называют лишь основные части лица 30,8% дошкольников. Достаточно полное

перечисление частей лица смогло дать 61,6% испытуемых. Но 46,2% детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по-прежнему отвечали на вопросы о функциональном назначении частей тела односложно и неточно; 7,7% не отвечали совсем.

Многие дошкольники с задержкой психического развития при рассматривании себя продолжали обращать внимание преимущественно на одежду. Но дети начали себя описывать.

Количественные результаты детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Физическое Я» представлены в таблице 24.

Таблица 24 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по уровням сформированности знаний о своем физическом облике на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	1	7,7%	5	38,5%
Средний уровень	7	53,9%	6	46,2%
Низкий уровень	5	38,5%	2	15,4%

Методика «Фотозагадки» (С.Г. Шевченко).

Цель: установить наличие у ребенка понимания возрастной последовательности, отношения к взрослению.

Возможность осознавать себя во временной перспективе, адекватную оценку психологического прошлого и психологического будущего начали проявлять большинство детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Точно определяли свой возраст на фотографиях 84,7% детей. 69,3% старших дошкольников подробно рассказывали о себе в более младшем возрасте.

69,3% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи начали положительно относиться к взрослению и понимать полную возрастную последовательность.

Но 53,9% детей по-прежнему давали малоразвернутые ответы.

61,6% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи положительно относятся к взрослению и понимают полную возрастную последовательность.

В таблице 25 представлено сопоставление количественных результатов детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по методике «Фотозагадки» на этапах констатирующего и контрольного срезов. Таблица 25 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по уровням понимания возрастной последовательности на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	4	30,8%	8	61,6%
Средний уровень	5	38,5%	3	23%
Низкий уровень	4	30,8%	2	15,4%

Количественные результаты детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Фотозагадки» на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 26.

У 38,5% детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития стала проявляться возможность рассказать о себе маленьком. Количество детей с малоразвернутыми ответами осталось достаточно высоким и составило 38,5%.

46,2% детей начали осознавать себя во временной перспективе, давать адекватную оценку психологического прошлого и психологического будущего. В оценке собственного взросления у 38,5% детей старшего

дошкольного возраста с задержкой психического развития появилось упоминание о будущем поступлении в школу.

Таблица 26 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по уровням понимания возрастной последовательности на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	0	0%	4	30,8%
Средний уровень	6	46,2%	5	38,4%
Низкий уровень	7	53,9%	4	30,8%

Методика С.Я. Рубинштейна и Т.Д. Марцинковской «Лесенка».

Цель: выявить уровень развития самооценки у детей старшего дошкольного возраста.

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи существенно повысился уровень самооценки, количество детей с высоким уровнем составило 46,2%.

К среднему уровню мы условно отнесли пятерых детей (38,5%).

У 2 детей (15,4%) по-прежнему диагностирован низкий уровень самооценки.

Сопоставление количественных результатов изучения уровня самооценки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 27.

В группе детей с задержкой психического развития высокий уровень самооценки диагностирован у 61,5% детей; средний – у 38,5%. Низкого уровня не было выявлено. Ответы детей стали более развернутыми, дифференцированными.

Таблица 27 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраст с общим недоразвитием речи по уровням самооценки на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	2	15,4%	6	46,2%
Средний уровень	3	23%	5	38,5%
Низкий уровень	8	61,6%	2	15,4%

Количественные результаты изучения уровня самооценки детей старшего дошкольного возраст с задержкой психического развития по методике «Лесенка» на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 28.

Таблица 28 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраст с задержкой психического развития по уровням сформированности знаний о своем физическом облике на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	9	69,3%	8	61,5%
Средний уровень	3	23%	5	38,5%
Низкий уровень	1	7,7%	0	0%

Методика Г.А. Ключниковой, модифицированный вариант.

Цель: определение степени реалистичности образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития начали выделять больше социально-

личностных качеств в оценке сверстников, отражающих личностные свойства сверстника. Выделяют социально-личностные качества 61,6% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и 38,5% детей с задержкой психического развития.

Сопоставление количественных результатов изучения уровня реалистичности образа «Я» у детей старшего дошкольного возраст с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития представлены в таблице 29, 30.

Таблица 29 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраст с общим недоразвитием речи по уровням реалистичности образа «Я» на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	5	38,5%	8	61,6%
Средний уровень	3	23%	4	30,7%
Низкий уровень	5	38,5%	1	7,7%

Таблица 30 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по уровням реалистичности образа «Я» на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	2	15,4%	5	38,5%
Средний уровень	10	77%	8	61,5%
Низкий уровень	1	7,7%	0	0%

Беседа для детей 5-7 лет (П.А. Чубаров).

Цель: выявить уровень развития отношения к себе детей старшего дошкольного возраста как к субъекту жизнедеятельности.

В группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 6 детей (46,2%) подробно рассказывали о себе, правильно описывали себя. Дети стали менее импульсивны, реже нуждались в помощи взрослого и прибегали к использованию рисунков. Пять детей (38,5%) не совсем подробно, частично, не всегда правильно описывали себя. Все дети справились с заданием. Количественные результаты изучения уровня отношения к себе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как к субъекту жизнедеятельности на констатирующем и контрольном этапе представлены в таблице 31.

Таблица 31 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по уровням сформированности отношения к себе как к субъекту жизнедеятельности на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	1	7,7%	6	46,2%
Средний уровень	10	77%	7	53,8%
Низкий уровень	2	15,4%	0	0%

В группе детей с задержкой психического развития 53,8% старших дошкольников испытывали сложности при выполнении задания, ответы часто ориентировались на случайные или привычные ассоциации, отвечали наугад.

Один ребенок (7,7%) не смог справиться с заданием.

Сопоставление количественных результатов методики представлены в таблице 32.

Таблица 32 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраст с задержкой психического развития по уровням отношения к себе как к субъекту жизнедеятельности на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	0	0%	5	38,5%
Средний уровень	11	84,7%	7	53,8%
Низкий уровень	2	15,4%	1	7,7%

Методика «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан, З. Василюскайте).

Цель: определить особенности эмоционально-ценностного отношения к себе у детей старшего дошкольного возраста.

В группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи высокий уровень эмоционально-оценочного отношения к себе был выявлен у 7 детей (53,8%). У 6 детей (46,2%) выявлен средний уровень эмоционально-оценочного отношения к себе. Низкий уровень эмоционально-оценочного отношения к себе не был диагностирован.

Сопоставление количественных результатов методики представлено в таблице 33.

Таблица 33 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраст с общим недоразвитием речи по уровням эмоционально-ценностного отношения к себе на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	4	30,8%	7	53,8%
Средний уровень	6	46,2%	6	46,2%
Низкий уровень	3	23%	0	0%

Наибольшие трудности при выполнении методики отмечались по-прежнему у детей с задержкой психического развития. В группе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития высокий уровень эмоционально-оценочного отношения к себе был выявлен у 4 детей (30,8%).

Средний уровень эмоционально-оценочного отношения к себе выявлен у 7 детей (53,8%). 2 ребенка (15,4%) имеют низкий уровень эмоционально-оценочного отношения к себе.

Сопоставление количественных результатов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на этапах констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице 34. Таблица 34 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по уровням эмоционально-ценностного отношения к себе на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	1	7,7%	4	30,8%
Средний уровень	6	46,2%	7	53,8%
Низкий уровень	6	46,2%	2	15,4%

Обобщив результаты констатирующего эксперимента, можно сказать, что высокий уровень развития образа «Я» отмечается у 53,8% детей с общим недоразвитием речи и 38,5% детей с задержкой психического развития.

На среднем уровне развития образ «Я» диагностирован у 38,5% детей с общим недоразвитием речи и 38,5% дошкольников с задержкой психического развития.

Низкий уровень характерен для 7,7% детей с общим недоразвитием речи и 23% детей с задержкой психического развития. Количественные данные представлены на рисунке 2 и 3.

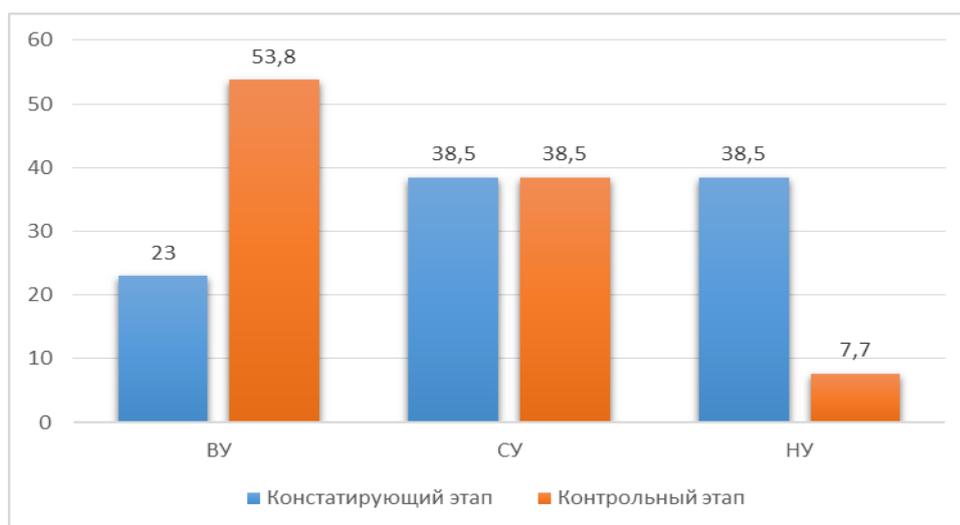


Рисунок 2 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраст с общим недоразвитием речи по уровням развития образа «Я» на констатирующем и контрольном этапах

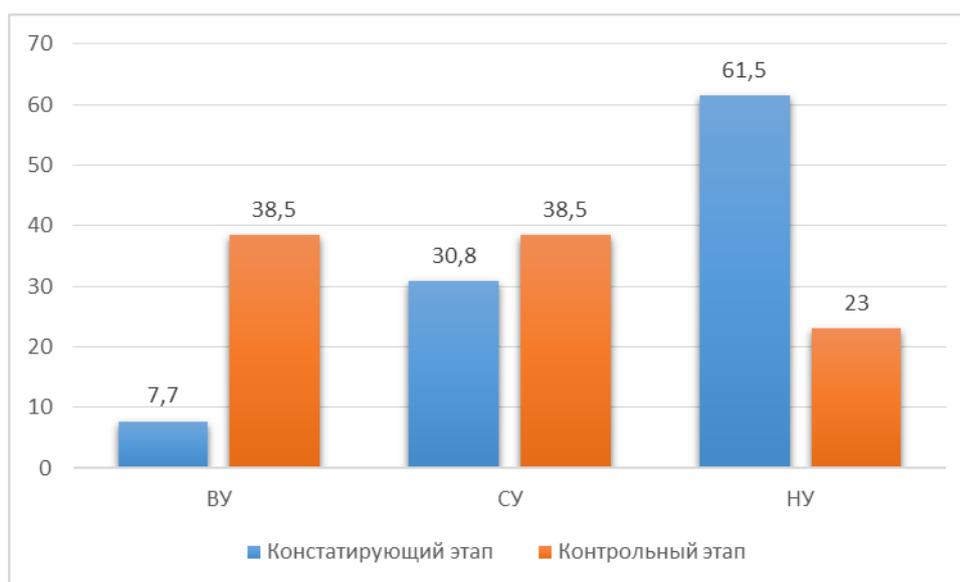


Рисунок 3 – Сопоставление распределения детей старшего дошкольного возраст с задержкой психического развития по уровням развития образа «Я» на констатирующем и контрольном этапах

Статистическая обработка данных с помощью углового преобразования Фишера показала, что выявленный сдвиг в уровне развития образа «Я» детей с общим недоразвитием речи статистически достоверен ($\varphi^*_{эмп} = 1,642$ при $\varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$ и $\varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$). Также

достоверен сдвиг в уровне развития образа «Я» детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,981$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$ и $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$).

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза исследования подтверждена.

Выводы по второй главе

В качестве показателей изучения уровня развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья выступали знания детей о своем физическом облике, понимание детьми возрастной последовательности, уровень самооценки детей, реалистичность образа «Я» ребенка, отношение ребенка к себе как субъекту жизнедеятельности, эмоционально-ценностное отношение ребенка к себе.

Анализ результаты констатирующего эксперимента показал, что можно сказать, что высокий уровень развития образа «Я» отмечается у половины нормально развивающихся детей. В группе детей с общим недоразвитием речи лишь треть достигают этого уровня. У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития высокий уровень развития образа «Я» практически отсутствует.

Вторая половина старших дошкольников с нормальным ходом психического развития демонстрирует средний уровне развития образ «Я». В группах детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья средний уровень отмечается у около 40% детей с общим недоразвитием речи и 30% дошкольников с задержкой психического развития.

Низкий уровень развития образ «Я» практически не характерен для нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста. Но он выявлен у 40% детей с общим недоразвитием речи и 60% детей с задержкой психического развития.

Для детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья характерна низкая степень обобщенности знаний о себе. Дети с трудом актуализируют свойства и качества, которыми они обладают. В своих ответах они описывают поступки, факты, раскрывающие характерные для них черты, свойства и качества.

Мы предположили, что развитие образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья возможно при реализации следующих психолого-педагогических условий: реализация индивидуального подхода при разработке содержания и реализации работы с детьми 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья; обогащение коррекционно-развивающим материалом предметно-пространственной среды группы; включение в содержание работы с детьми игр, направленных на обогащение представлений детей об их индивидуальных особенностях и эмоциональных состояниях, на обучение детей основам самоанализа и оценки собственных качеств; организация работы с родителями, направленной на принятие особенностей ребенка и обучение их приемам конструктивного взаимодействия с ребенком; организация работы со специалистами, реализующими психолого-педагогическую работу с дошкольниками с особыми потребностями, направленной на повышение их знаний об особенностях развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация формирующего эксперимента происходила в три этапа: подготовительный, сопроводительный, содержательно-деятельностный.

Оценивая динамику развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья после формирующего эксперимента, можно сказать, что высокий уровень развития образа «Я» отмечается у половины детей с общим недоразвитием речи и 40% детей с задержкой психического развития. Треть детей с задержкой психического развития по-прежнему демонстрируют низкий уровень

развития образа «Я», а у детей с общим недоразвитием речи низкий уровень практически не проявляется.

Статистическая обработка данных показала, что выявленный сдвиг в уровне развития образа «Я» детей с ограниченными возможностями здоровья статистически достоверен в обеих группах.

Заключение

Образ «Я» – сложное и многогранное личностное образование, формирующееся и подверженное изменению в течение всей жизни индивида. В дошкольном возрасте складываются важные элементы, составляющие структуру образа «Я»: половозрастная идентификация – проявляется интерес к себе, своему телу, движениям, внешнему виду, переживаниям, достижениям, а также особый интерес к окружающим людям и их взаимоотношениям. У детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья этот процесс протекает замедленно и своеобразно.

В современной психологической литературе образ «Я» трактуется как органическое единство знаний и представлений о себе, с одной стороны, и отношения к себе – с другой. Следовательно, когнитивный и эмоциональный компоненты выступают в качестве инвариантных структурных составляющих. Из этого следует, что образ «Я» может рассматриваться как двухкомпонентное образование. В этом контексте важнейшим критерием развития образа «Я» является ее реалистичность, т. е. соотнесенность качеств, которые индивид находит в себе, с качествами, которые ему приписывают другие люди. Несовпадение в оценке данных качеств самим субъектом и окружающими обуславливает наличие у него завышенной или заниженной самооценки. Между тем образ «Я», являясь системным психологическим образованием, выступает в качестве развивающейся структуры, на состояние которого оказывают влияние многочисленные факторы – социально-демографические, социально-личностные и т.п., что определяет специфику развития образа «Я» на разных этапах своего становления.

Образ «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья есть стержневой компонент личности, который включает совокупность развивающихся представлений ребенка о себе,

сопряженную с их самооценкой и определяет выбор способов взаимодействия с социумом.

Дети 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья владеют лишь элементарными знаниями о себе, плохо представляют физический и духовный образ своего «Я». Но данное образование является основой успешной социализации ребенка в обществе.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – очень широкое понятие. В рамках данного исследования представляется целесообразным изучение развития образа «Я» у дошкольников с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи, так как количество детей этих категорий достаточно большое.

Исследователи подчеркивают, что задержка психического развития сопровождается специфическими проявлениями развития личности ребенка. У детей с задержкой психического развития представления о себе недифференцированы и состоят только из внешних признаков, оценка качеств своей личности размыта, отношение к себе дисгармонично, способы познания себя ограничены.

Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития называют представления о себе в виде недостаточно обобщенных и определенных в содержательном плане высказываний о наборе конкретных действий в конкретной ситуации, а также используют недифференцированные суждения-штампы оценочного характера. Дошкольники чаще всего повторяют суждения взрослых. Ценностные ориентации детей не касаются индивидуально-психологических качеств, имеют прагматическую направленность.

Наибольшие изменения в представлениях о себе и об окружающих у старших дошкольников с задержкой психического развития происходят в тех областях, которые были представлены в их практической деятельности. Адекватная оценка себя в конкретных видах деятельности становится

доступной большинству детей, но представления о собственных личностных качествах остаются неполноценными.

Анализ публикаций логопедов показывает, что количество детей с речевыми нарушениями огромно. Нарушения речи так или иначе затрагивают различные компоненты психики. Речевое общение создает предпосылки для социальных контактов, благодаря которым формируются и уточняются представления ребёнка как об окружающей действительности, так и о самом себе. Овладение ребёнком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения.

Нарушения речи, ограниченность речевого общения отрицательно влияют на развитие личности ребёнка, приводят к искажению развития эмоционально-волевой сферы, способствуют развитию застенчивости, неуверенности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности. Искаженное восприятие себя и окружающих, неверная оценка детьми своих способностей и личностных качеств ведут к нарушению взаимодействия с окружающей средой и снижению эффективности деятельности.

У детей с отклонениями в развитии речи можно довольно часто наблюдать переоценку собственных сил и возможностей и своего положения в группе. Такие дети некритично стремятся к лидерству, реагируют негативизмом и агрессией на любые затруднения, сопротивляются требованиям взрослых либо отказываются от выполнения деятельности, в которой могут обнаружить свою несостоятельность. В основе возникающих у них резко отрицательных эмоций лежит внутренний конфликт между притязаниями и неуверенностью в себе. Часто можно наблюдать и недооценку своих возможностей.

Искаженное восприятие самого себя и окружающего мира, ошибочная оценка своих способностей и личностных свойств ведут к нарушению взаимодействия с окружающей средой и снижению эффективности деятельности, что препятствует оптимальному развитию личности.

Изучение уровня развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья предполагало исследование таких показателей как знания детей о своем физическом облике, понимание детьми возрастной последовательности, уровень самооценки детей, реалистичность образа «Я» ребенка, отношение ребенка к себе как субъекту жизнедеятельности, эмоционально-ценностное отношение ребенка к себе.

Высокий уровень развития образа «Я» детей старшего дошкольного возраста характеризуется тем, что дети владеют знаниями о своем физическом облике, понимают возрастную последовательность развития, обладают адекватным и высоким уровнем самооценки, которая дифференцирована; образ «Я» этих детей реалистичен; они адекватно оценивают социально-личностные качества и обладают положительным эмоционально-оценочным отношением к себе.

Средний уровень развития образа «Я» характеризуется тем, что дети имеют представления о своем физическом облике, но в обобщенном виде, возрастная последовательность у них недостаточно выстроена, они часто индифферентно относятся к собственному взрослению; уровень самооценки у детей имеет тенденцию к завышению и она недостаточно дифференцирована, дети недостаточно адекватно оценивают социально-личностные качества, эмоционально-ценностное отношение к себе позитивно, но недостаточно критично.

Для низкого уровня характерно проявление незнание детьми своего физического облика и невозможность четко обозначить свой облик, непонимание возрастной последовательности, особенно относительно будущего, уровень самооценки неадекватно завышен или низок, самооценка не дифференцирована, образ «Я» нереалистичен, дети очень плохо ориентируются в социально-личностных качествах, эмоционально-ценностное отношение детей к себе неадекватно.

Анализ результаты констатирующего эксперимента показал, что можно сказать, что высокий уровень развития образа «Я» отмечается у половины нормально развивающихся детей. В группе детей с общим недоразвитием речи лишь треть достигают этого уровня. У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития высокий уровень развития образа «Я» практически отсутствует.

Вторая половина старших дошкольников с нормальным ходом психического развития демонстрирует средний уровне развития образ «Я». В группах детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья средний уровень отмечается у около 40% детей с общим недоразвитием речи и 30% дошкольников с задержкой психического развития.

Низкий уровень развития образ «Я» практически не характерен для нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста. Но он выявлен у 40% детей с общим недоразвитием речи и 60% детей с задержкой психического развития.

Для детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья характерна низкая степень обобщенности знаний о себе. Дети с трудом актуализируют свойства и качества, которыми они обладают. В своих ответах они описывают поступки, факты, раскрывающие характерные для них черты, свойства и качества.

Цель формирующего эксперимента заключалась в том, чтобы апробировать эффективность психолого-педагогических условий развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Мы предположили, что развитие образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья возможно при реализации следующих психолого-педагогических условий: реализация индивидуального подхода при разработке содержания и реализации работы с детьми 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья; обогащение

коррекционно-развивающим материалом предметно-пространственной среды группы; включение в содержание работы с детьми игр, направленных на обогащение представлений детей об их индивидуальных особенностях и эмоциональных состояниях, на обучение детей основам самоанализа и оценки собственных качеств; организация работы с родителями, направленной на принятие особенностей ребенка и обучение их приемам конструктивного взаимодействия с ребенком; организация работы со специалистами, реализующими психолого-педагогическую работу с дошкольниками с особыми потребностями, направленной на повышение их знаний об особенностях развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Экспериментальная работа осуществлялась с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с родителями этих детей, со специалистами, реализующими психолого-педагогическую работу.

Реализация формирующего эксперимента происходила в три этапа: подготовительный, сопроводительный, содержательно-деятельностный.

Подготовительный этап направлен на то, чтобы подготовить развивающую предметно-пространственную среду группы детского сада для осуществления работы с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья по развитию у них образа «Я».

Сопроводительный этап предполагает формирование у родителей детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья установки на принятие особенностей ребенка и обучение их приемам конструктивного взаимодействия с ребенком, а также повышение уровня знаний специалистов об особенностях развития образа «Я» у детей 5-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Содержательно-деятельностный этап заключается в реализации работы с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья по развитию у них образа «Я». Для этого необходимо использовать

индивидуальный подход; обогащать представления детей с ограниченными возможностями здоровья об их индивидуальных особенностях и эмоциональных состояниях, обучение детей основам самоанализа и оценки собственных качеств.

Оценивая динамику развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья после формирующего эксперимента, можно сказать, что высокий уровень развития образа «Я» отмечается у половины детей с общим недоразвитием речи и 40% детей с задержкой психического развития. Треть детей с задержкой психического развития по-прежнему демонстрируют низкий уровень развития образа «Я», а у детей с общим недоразвитием речи низкий уровень практически не проявляется.

Статистическая обработка данных с помощью углового преобразования Фишера показала, что выявленный сдвиг в уровне развития образа «Я» детей с ограниченными возможностями здоровья статистически достоверен в обеих группах.

Представленные в исследовании психолого-педагогические условия развития образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья эффективны и могут быть реализованы в дошкольных образовательных организациях.

Список используемой литературы

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире [Текст] / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 14-19.
2. Акименко, В.М. Речевые нарушения у детей [Текст] / В.М. Акименко. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2012. – 202 с.
3. Аксенова, Е.Б. Особенности формирования саморегуляции в сюжетноролевой игре у детей шестого года жизни [Текст] / Е.Б. Аксенова // Психологические особенности шестилетних детей с нормальным и задержанным темпом развития. – Горький, 1988. – С. 81-87.
4. Аксенова, Е.Б. Формирование саморегуляции у старших дошкольников с ЗПР в сюжетно-ролевой игре и на учебных занятиях [Текст] : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. : защищена 14.05.1998 : утв. 28.09.1998 / Е.Б. Аксенова. – Н. Новгород, 1992. – 23 с.
5. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] : сб. ст. / под ред. К.С.Лебединской. – М., 1982. – 125 с.
6. Алехина, С.В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» [Текст] / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2010. – С.104-116.
7. Антонова, З.П. Оценка эффективности работы служб ранней помощи семье с проблемным ребенком в Самарской области [Текст] / З.П. Антонова, Ю.А. Разенкова // Дефектология. – 2009. – №1. – С. 50-60.
8. Аслаева, Р.Г. Основы специальной педагогики и психологии [Текст] / Р.Г. Аслаева. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2011. – 136 с.
9. Бабкина, Н.В. Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.В. Бабкина. – М., 2007. – 236 с.

10. Бабкина, Н.В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2002. – № 5. – С. 40-45.

11. Бгажнокова, И.М. Проблемы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 11-15.

12. Белопольская, Н.Л. Психологическое исследование половозрастной идентификации у детей со снижением интеллекта [Текст] / Н.Л. Белопольская // Дефектология. – 1992. – № 1. – С 5-15.

13. Бернс Р., Развитие Я – концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М., 2011. – 422 с.

14. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб. : Питер, 2014. – 480 с.

15. Борякова, Н.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития в условиях специального дошкольного учреждения [Текст] / Н.Ю. Борякова // Тезисы Участников Всероссийского съезда практических психологов образования 28-29 мая 2003 г. «Практическая психология в условиях модернизации образования». – М. : Полиграф-сервис, 2003. – С.134-136.

16. Василькова, Ю.В. Особенности и условия формирования самосознания детей и подростков с разным уровнем психофизического развития [Текст] / Ю.В. Василькова. – Иркутск : Издательство Иркутского пед. университета, 2003. – 130 с.

17. Веракса, Н.Е. Способы регуляции поведения детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 14-26.

18. Власова, Т.А. Задержка психического развития и пути ее преодоления [Текст] / Т.А. Власова. – М., 1976. – 47 с.

19. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Н. Волковская. – М. : Книголюб, 2004. – 104 с.
20. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 265 с.
21. Выготский, Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 2012. – 120 с.
22. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в шести томах. [Текст] / Л.С. Выготский. – Т. 5. Детская психология. – М., 2012. – 384 с.
23. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в шести томах. [Текст] / Л.С. Выготский. – Т. 5. Основы дефектологии. – М., 2012. – 368 с.
24. Гордеева, Т.В. Роль близкого взрослого в становлении «образа Я» у ребенка с задержкой психического развития [Текст] / Т. В. Гордеева, Г.А. Мишина // Дефектология. – 2005. – № 1. – С.47-51.
25. Дети с задержкой психического развития [Текст] : сб. ст. / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
26. Дети с отклонениями в развитии и их особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / Е.Л Гончарова, О.И. Кукушкина. – Режим доступа : <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/library/>.
27. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : пособие для учителей и спец. коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2004. – 224 с.
28. Домишкевич, С.А. Функционально-уровневый подход к диагностике и коррекции познавательной деятельности в норме и при отклонениях в развитии [Текст] / С.А. Домишкевич // Дефектология. – 2005. – № 4. – С. 47-53.
29. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные

положения [Текст] / Н.Н. Малофеев [и др.] // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6-22.

30. Екжанова, Е.А., Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М. : Просвещение, 2003. – 272 с.

31. Екжанова, Е.А. Системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 3-14.

32. Закрепина, А.В. Разработка индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии [Текст] / А.В. Закрепина, М.В. Браткова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 2. – С. 9-19.

33. Зеленина, Н.Ю. Развитие самоотношения у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья : дисс. ... псих. наук [Текст] / Н.Ю. Зеленина. – М., 2011. – 182 с.

34. Кирьянова, Р.А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи [Текст] / Р.А. Кирьянова. – СПб., 2006. – 126 с.

35. Кожалиева, Ч.Б. Особенности содержания образа Я у умственно отсталых учащихся младшего школьного возраста [Текст] / Ч.Б. Кожалиева // Дефектология. – 1995. – № 1. – С.42-46.

36. Козлова, С.А. Я – человек: программа приобщения ребенка к социальному миру [Текст] / С.А. Козлова // Дошкольное воспитание. – 1996. № 1. – С.59-66

37. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание [Текст] / И.С. Кон. СПб. : Питер, 2013. – 340 с.

38. Кон, И.С. Открытие «Я» [Текст] / И.С. Кон. – М. : Академия, 2012. – 367 с.

39. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация [Текст] / И.А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.

40. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] : метод.пособие / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М. : ООО «Центр Гуманитарной литературы «РОН», 2001. – 157 с.

41. Кудрина, Г.Я. Диагностические методы обследования детей дошкольного возраста [Текст] / Г.Я. Кудрина. – Иркутск : Институт информации и рекламы, иркутское отделение Российского фонда культуры, 2003. – 106 с.

42. Кузнецова, Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению [Текст] / Л.В. Кузнецова // Дефектология. – 1981. – № 6. – С.28-34.

43. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии : Учеб. пособие для студ. сред, пед. учеб, заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И.Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 480.

44. Кузьмина, Т.А. Динамика формирования я-концепции у лиц с легкой степенью умственной отсталости : дисс. ... канд. псих. наук [Электронный ресурс] / Т.А. Кузьмина. – Режим доступа : www.dissercat.com/content/dinamika-formirovaniya-ya-kontseptsii-u-lits-s-legkoi-stepenyu-umstvennoi-otstalosti#ixzz4C75g0p3Z

45. Кулагина, И.Ю. Психология развития и возрастная психология [Текст] / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М. : Академически проект, 2011. – 432 с.

46. Кякинен, Э.И. Нравственная самоидентификация детей с разным уровнем психического развития [Текст] / Э.И. Кякинен // Тезисы участников Всероссийского съезда практических психологов образования 28-29 мая 2003 г. – М. : Полиграф-сервис, 2003. – С.443-444.

47. Лебединская, К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте [Текст] / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский. – М. : Академический проект, 2013. – 304.
48. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский. – М. : Просвещение, 2005. – 260 с.
49. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 2011. – 130 с.
50. Леонтьев, А.Н. Психическое развитие в дошкольном возрасте [Текст] / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические труды: в 2 т. Т.1. – М. : Наука, 2003. – 498 с.
51. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : 2005. – 300 с.
52. Липкина, А.И. Самооценка школьника [Текст] / А.И. Липкина. – М. : Просвещение, 1996. – 64 с.
53. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина / под ред. А.Г. Рузской. – М. : НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.
54. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2014. – 400с.
55. Маркова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития : Методическое пособие [Текст] / Л.С. Маркова. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 160с.
56. Медведева, Е.А. Развитие самосознания личности детей с ЗПР [Электронный ресурс] / Е.А. Медведева // Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. – Режим доступа : <http://www.knigi-psychologia.com/razvitie-samosoznaniya-lichnosti-detei-zpr-a-761.html>.
57. Морина, Е.Ю. Особенности самооценки у детей с ЗПР дошкольного возраста. [Текст] / Е.Ю. Морина. // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 5. – С. 53-59.

58. Мустафина, Л.Н. К вопросу об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л.Н. Мустафина // Актуальные задачи педагогики: материалы международной заочной научной конференции (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 164-166.

59. Непомнящая, Н.И. О методе системного изучения психического развития детей [Текст] / Н.И. Непомнящая // Вопросы психологии. – 1933. – № 6. – С. 86-95.

60. Организация коррекционно-логопедической работы в диагностических группах с детьми дошкольного возраста : Учебно-методическое пособие. Ч. 1. [Текст] / Авт.-составители А.Ф. Леонова, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, А.И. Данилкович. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2014. – 87 с.

61. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека [Текст] / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5-19.

62. Педагогические системы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями : Учебное пособие [Текст] / Под ред. А.Ю. Кабушко, М.Н. Алексеевой. – Ставрополь : Изд. СГПИ, 2011. – 372 с.

63. Переслени, Л.И. Задержка психического развития – вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова. – М., 2003. – 240 с.

64. Поддьяков, Н. Ребенок-дошкольник: проблемы психического развития и саморазвития [Текст] / Н. Поддьяков // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 12. – С. 68-75.

65. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : Метод. пособие : с прил. Альбома «Наглядный материал для обследования детей» [Текст] / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М. : Просвещение, 2005. – 164 с.

66. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2015. – 718 с.
67. Слепович, Е.С. Формирование у дошкольников с задержкой психического развития представлений о себе и других людях : Методические рекомендации [Текст] / Е.С. Слепович, С.С. Харин. – Минск : НИИ педагогики МНО БССР, 1989. – 210 с.
68. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е.С. Слепович. – М. : Педагогика, 1990. – 95 с.
69. Смирнова, Е.О. Детская психология : Учебник для вузов. 3-е изд. перераб. [Текст] / Е.О. Смирнова. – СПб. : Питер, 2013. – 309 с.
70. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М., 2003. – 288 с.
71. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р.Д. Тригер. – Ярославль : Академия развития, 2008. – 128 с.
72. Ульенкова, У.В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности 6-летних детей с ЗПР [Текст] / У.В. Ульенкова // Дефектология. – 1982. – №4. – С. 46-50.
73. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 512 с.
74. Филичева, Т.Б. Нарушение речи у детей [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – М. : Просвещение, 1993. – 219 с.
75. Фрейд, З. Психология «Я» и защитные механизмы [Текст] / З. Фрейд. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.
76. Хайтудинова, Е.Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушениями интеллекта [Текст] / Е.Ф. Хайтудинова // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 81-89.
77. Шевченко, С.Г. Особенности запаса знаний и представлений у младших школьников с трудностями в обучении [Текст] / С.Г. Шевченко //

Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 2. – С. 23-27.

78. Шорохова, Е.В. Проблема «Я» и самосознание [Текст] / Е.В. Шорохова // Проблемы сознания : сборник статей. – М., 1996. – С. 217-228.

79. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Академия, 2015. – 384 с.

80. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 446 с.

Приложение А

Список детей с общим недоразвитием речи

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Возраст
1.	Анна П.	5 лет 6 мес.
2.	Егор З.	6 лет 8 мес.
3.	Ольга О.	5 лет 8 мес.
4.	Женя И.	6 лет 10 мес.
5.	Егор П.	6 лет 11 мес.
6.	Тоня У.	7 лет 8 мес.
7.	Руслан Г.	6 лет 7 мес.
8.	Альфия Т.	5 лет 11 мес.
9.	Милана Щ.	6 лет 9 мес.
10.	Ева К.	7 лет 2 мес.
11.	Тимур К.	6 лет 11 мес.
12.	Лена Н.	5 лет 10 мес.
13.	Светлана Н.	7 лет 3 мес.

Приложение Б

Список детей с задержкой психического развития

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Возраст
1.	Полина Ж.	6 лет 3 мес.
2.	Саша М.	6 лет 6 мес.
3.	Лида М.	5 лет 11 мес.
4.	Алсу Ш.	7 лет 10 мес.
5.	Венера Х.	6 лет 4 мес.
6.	Руслан И.	7 лет 3 мес.
7.	Женя С.	5 лет 8 мес.
8.	Аня Ю.	5 лет 10 мес.
9.	Слава Д.	6 лет 3 мес.
10.	Тимофей П.	6 лет 2 мес.
11.	Мирон Б.	5 лет 10 мес.
12.	Владик Е.	6 лет 7 мес.
13.	Ульяна К.	7 лет 1 мес.

Приложение В

Список нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Возраст
1.	Оля П.	6 лет 3 мес.
2.	Настя З.	5 лет 10 мес.
3.	Данил П.	5 лет 11 мес.
4.	Катя Ш.	7 лет 3 мес.
5.	Нина Г.	6 лет 11 мес.
6.	Лида Т.	5 лет 11 мес.
7.	Коля Е.	6 лет 2 мес.
8.	Рамзия К.	6 лет 10 мес.
9.	Ирина Д.	7 лет 10 мес.
10.	Ринат Х.	5 лет 2 мес.
11.	Алина Р.	6 лет 1 мес.
12.	Света В.	6 лет 10 мес.
13.	Тоня И.	7 лет 8 мес.
14	Глеб Н.	7 лет 4 мес.