

Т.Н. Волковская
Г.Х. Юсупова

Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи



Серия «Специальная психология»

Т.Н. Волковская
Г.Х. Юсупова

Психологическая помощь
дошкольникам с общим
недоразвитием речи



Москва
2014

ББК 88
B67

**Научный руководитель серии И.Ю. Левченко,
доктор психологических наук, профессор**

Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х.

B67 Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Под научной ред. И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 96 с. (Специальная психология.)

ISBN 978-5-4441-0049-3

В пособии рассматриваются психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлены рекомендации по организации и содержанию психокоррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи в условиях логопедического детского сада. Описаны игры и упражнения по профилактике и коррекции нарушений личностного развития у детей данной категории.

Адресовано психологам, логопедам, учителям-дефектологам.

ББК 88

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
ООО «Национальный книжный центр» (НКЦ),
и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещено*

ISBN 978-5-4441-0049-3

© Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х., 2010
© Оформление. ООО «Национальный
книжный центр», 2014

Содержание

<u>ПРЕДИСЛОВИЕ</u>	6
<u>ГЛАВА 1. Психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи</u>	8
<u>Особенности речевого развития</u>	
<u>детей с общим недоразвитием речи</u>	8
<u>Особенности познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи</u>	16
<u>Проблема формирования личности ребенка с недостатками речевого развития</u>	20
<u>ГЛАВА 2. Организация и содержание диагностической и психокоррекционной работы по преодолению и профилактике нарушений личностного развития у дошкольников с общим недоразвитием речи</u>	23
<u>Теоретические основы диагностики нарушений личностного развития у детей с тяжелыми нарушениями речи</u>	23
<u>Методы изучения особенностей личности дошкольников с общим недоразвитием речи</u>	26
<u>Теоретические основы психокоррекционной работы по преодолению нарушений личностного развития у детей с тяжелыми нарушениями речи</u>	31
<u>Основные подходы к организации и содержанию психокоррекционной работы с дошкольниками с ОНР по профилактике и преодолению нарушений личностного развития</u>	33
<u>Приемы и методы психокоррекционной работы</u>	36
<u>ГЛАВА 3. Игры и упражнения для психокоррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи</u>	47
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Примеры, иллюстрирующие психологические особенности детей с ОНР с разным уровнем коммуникативных нарушений</u>	73
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Примерные конспекты психокоррекционных занятий</u>	81
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Перечень литературных произведений для библиотерапии</u>	85
<u>Список рекомендованной литературы</u>	87

|| Предисловие

В настоящее время дошкольники с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у этих детей представлен в трудах Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

На основе исследований закономерностей речевого развития детей с разной речевой патологией определены пути преодоления речевой недостаточности, содержание коррекционного обучения и воспитания, разработаны методы фронтального обучения и воспитания детей. Изучение структуры различных форм недоразвития речи – в зависимости от состояния компонентов речевой системы – позволило подойти к научно обоснованной индивидуализации специального воздействия в логопедических учреждениях разного типа (Р.А. Белова-Давид, Е.Н. Винарская, Б.М. Гриншпун, Г.М. Жаренкова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.М. Мастьюкова, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова, Е.Ф. Соботович, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелева, С.Н. Шаховская и др.).

Для преодоления нарушений речевого развития у детей дошкольного возраста в Российской Федерации создана система логопедических детских садов. Основным специалистом логопедического сада является логопед, который осуществляет коррекцию речевых нарушений у ребенка и совместно с воспитателями ведет подготовку к школе. В программе логопедического детского сада (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, 1991) имеется обширный раздел по развитию базовых психических процессов и интеллектуальной деятельности. Традиционно эту работу, как и психолого-педагогическое обследование ребенка с речевыми нарушениями, осуществляет логопед.

С 1994 г. в системе образования функционирует служба практической психологии. С этого времени в логопедическом детском саду совместно с логопедами работают психологи. При определении их функциональных обязанностей, организации и содержания работы возник ряд трудностей. Эти трудности обусловлены тем, что изучение познавательных процессов

и дифференциальная диагностика в условиях логопедического детского сада не могут иметь решающего значения в работе психолога, так как дети уже обследованы в условиях психолого-педагогической комиссии, а углубленное изучение речи и неречевых процессов проводит логопед.

В связи с этим можно утверждать, что в структуре функционала логопедического детского сада более значимой является деятельность психолога в области психокоррекционной и консультативной, а не диагностической работы. Особую важность имеет работа по профилактике и коррекции нарушений личностного развития, так как именно этот аспект остается вне внимания других специалистов. Данный факт и определяет актуальность практической разработки психокоррекционных мероприятий по преодолению нарушений личностного развития у детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Авторы впервые попытались теоретически обосновать деятельность психолога в логопедическом детском саду и представить содержание и организационные формы психокоррекционной работы. Предлагаемые материалы имеют не только практическое значение, они вносят вклад в формирующуюся отрасль специальной психологии – логопсихологию.

Пособие состоит из трех глав и приложения. В первой главе рассматриваются психологические особенности дошкольников с ОНР на основе анализа современной специальной литературы. Вторая глава носит теоретико-прикладной характер и посвящена рассмотрению проблемы диагностики и коррекции особенностей личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи. В третьей главе представлен практический материал, отражающий содержание рекомендаций второй главы пособия, – игры и упражнения для психокоррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Приложения содержат примеры, иллюстрирующие содержание отдельных разделов глав.

*И.Ю. Левченко,
доктор психологических наук,
профессор*

ГЛАВА 1.

Психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи

Особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи

Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи было дано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного возрастов, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, ныне НИИ коррекционной педагогики (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Г.М. Жаренкова, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др.).

Под термином «общее недоразвитие речи» (ОНР) понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте. У детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Словарный запас отстает от возрастной нормы как по количественным, так и по качественным показателям; оказывается недоразвитой связная речь (В.К. Воробьёва, Б.М. Гриншпун, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии, заикании – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя речи и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Речевой опыт таких детей ограничен, языковые средства несовершены. Потребность речевого общения удовлетворяется недостаточно. Разговорная речь бедная, малословная, тесно связана с определенной ситуацией и вне этой ситуации становится непонятной. Связная монологическая речь или отсутствует, или развивается с большим трудом и характеризуется качественным своеобразием. Наиболее ярким показателем общего недоразвития речи является отставание экспрессивной речи при относительном, на первый взгляд, понимании обращенной.

Анализ литературных источников позволил выделить два основных подхода к классификации общего недоразвития речи.

Первый подход – **психолого-педагогический** – был предложен Р.Е. Левиной.

Второй подход – **клинический** – наиболее полно представлен в работах Е.М. Мастьковой.

В рамках психолого-педагогического подхода Р.Е. Левиной было выделено три уровня речевого развития у детей с речевой патологией.

Первый уровень характеризуется в литературе как «отсутствие общеупотребительной речи». Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не следует понимать буквально, поскольку такие дети в общении используют целый ряд верbalных средств: отдельные звуки и их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («сина» – машина). Речь детей на этом уровне изобилует диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («кия» – кофта, свитер). Характерной особенностью детей с первым уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств язы-

ка: звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки или действия, совершаемые с ними (например «бика» произносится с разной интонацией и обозначает «машина», «едет», «бикает»).

Эти факты указывают на крайнюю бедность словарного запаса, в результате чего ребенок вынужден прибегать к активному использованию интонации и паралингвистических средств: жестов, мимики.

Кроме того, у детей отмечается ярко выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Затруднительным является понимание как некоторых простых предлогов («в», «на», «под» и др.), так и грамматических категорий единственного и множественного числа, мужского и женского рода, прошедшего и настоящего времени глаголов и т.д.

Речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность.

Второй уровень речевого развития определяется в литературе как «начатки общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи детей двух-трехсловной, иногда даже четырехсловной фразы. Объединяя слова в словосочетания и фразу, ребенок может правильно использовать способы согласования и управления, может и нарушать их.

В самостоятельной речи детей изредка появляются простые предлоги и их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со вторым уровнем речевого развития неправильно изменяет члены предложения по грамматическим категориям («Асик ези тай» – «Мячик лежит на столе»).

По сравнению с первым уровнем наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только по количественным, но и по качественным параметрам: расширяется объем употребляемых существительных, глаголов и прилагательных, появляются некоторые числительные, наречия и т.д. Однако недостаточность словообразовательных операций приводит к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов, относительных и притяжательных

прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов.

Речь детей со вторым уровнем речевого развития часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроприозношения и слоговой структуры слов.

Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых, распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Возрастают возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшается число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным остается понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются простыми предлогами.

Ребенок с ОНР третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим дети затрудняются в правильном выборе производящей основы («человек, который строит дома» – «доматель»), используют неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик» – «мойчик»). Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением.

Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном об-

следовании может выясниться незнание детьми, например, частей предметов. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет выявить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети не справляются с заданиями на выделение первого и последнего звука в слове, с трудом подбирают картинки, в названиях которых есть заданный звук.

Таким образом, у ребенка с третьим уровнем речевого развития звуко-слоговой анализ и синтез оказываются недостаточно сформированными, что, в свою очередь, служит препятствием для овладения чтением и письмом. Образцы связной речи таких детей свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: они могут представлять местами части текста, пропускать важные элементы и обеднять содержательную сторону рассказа.

Изучение речи 6–7-летних дошкольников позволило Т.Б. Филичевой выделить еще одну группу детей, которая оказалась за пределами вышеописанных уровней и может быть определена как *четвертый уровень* речевого развития.

У этих детей обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка. Чаще они проявляются в процессе детального обследования, при выполнении специально подобранных заданий.

Такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление: у них нет ярких нарушений звукопроизношения, как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация звуков (р-рь-л-ль-йот, щ-ч-ш, ть-ц-сь и др.). Характерным нарушением слоговой структуры является то, что, понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонематический образ. И как следствие – искажение звуконаполнимости в разных вариантах.

Степень отставания в употреблении сложных по структуре слов в спонтанном проговаривании и речевом контексте прослеживается в сравнении с нормой. У детей без речевой патологии нарушения звуко-слоговой структуры выявлены

в 0,2% случаев; у детей с третьим уровнем развития речи – в 72%; у дошкольников с четвертым уровнем – в 38%.

У детей с четвертым уровнем характер нарушений слоговой структуры и звуконаполненности слов имеет свои особенности. Преобладают элизии, которые в основном характеризуются сокращением звуков, и только в единичных случаях наблюдаются пропуски слогов. Отмечаются паразии, чаще касающиеся перестановки звуков, реже – слогов; незначительный процент составляют персиверации и добавления слогов и звуков.

Недостаточная выразительность, несолько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Незаконченность формирования звуко-слоговой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося до конца процесса фонемообразования. Имеющиеся у детей трудности не всегда внешне проявляются, так как в большинстве случаев в речевом общении дети умышленно заменяют одни слова другими, избегая сложных для них звукосочетаний и грамматических конструкций.

Ограниченнность речевых средств, неточное употребление отдельных слов наиболее ярко прослеживаются в самостоятельных рассказах по отдельным сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок. При этом у каждого ребенка в большей или меньшей степени оказываются нарушенными все компоненты языка.

Обследование детей показывает, что четвертого уровня достигает часть детей к концу коррекционного обучения в логопедическом детском саду. Около трети детей, обучающихся в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием, также могут быть отнесены к этой категории. Кроме того, четвертому уровню соответствует речевое развитие детей, которые посещали массовый детский сад и были диагностированы как имеющие речевые нарушения только при определении в школу.

Таким образом, дети с четвертым уровнем речевого развития могут быть определены как стабильная группа детей,

которая к началу школьного обучения нуждается в дальнейшей логопедической помощи в условиях специальных «речевых» классов.

Обобщая психолого-педагогические данные о характере речевых нарушений у детей с ОНР, можно отметить, что, несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из характерных признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3–4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична, недостаточно фонетически оформлена и малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. У всех детей наблюдается недостаточная речевая активность и критичность к своему дефекту.

Специальные исследования детей с ОНР показали и клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи, что отражает клинический подход, который представлен в работах Е.М. Мастиюковой. Она выделяет три варианта ОНР и соответственно делит таких детей на три группы.

Дети первой группы имеют лишь признаки общего недоразвития речи без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это *неосложненный вариант ОНР*. У таких детей не выявляются признаки локального поражения центральной нервной системы. В их анамнезе нет четких указаний на выраженные отклонения в протекании беременности и родов. После подробных бесед с матерями факты нерезко выраженного токсикоза второй половины беременности или длительной асфиксии в родах выявлены лишь у одной трети обследуемых. В этих случаях часто отмечается недоношенность или незрелость ребенка при рождении, его соматическая ослабленность в первые месяцы и годы жизни, подверженность простудным заболеваниям.

Отсутствие парезов и параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений свидетельствует о сохранности у них первичных (ядерных) зон речедвигательного анализатора. Небольшие неврологические дисфункции в ос-

новном ограничиваются нарушениями мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса. Это преимущественно дизонтогенетический вариант ОНР (Е.М. Мастюкова).

У детей второй группы общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Этот вариант характеризуется Е.М. Мастюковой как *осложненный вариант ОНР*, при котором имеет место энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. При тщательном неврологическом обследовании у таких детей выявляется ярко выраженная неврологическая симптоматика, свидетельствующая о негрубом повреждении отдельных мозговых структур (В.В. Ковалёв, И.И. Кириченко, 1970). Среди неврологических синдромов у детей второй группы наиболее частыми являются:

- ▶ гипертензионно-гидроцефальный синдром (синдром повышенного внутричерепного давления);
- ▶ цереброастенический синдром (повышенная нерво-психическая истощаемость);
- ▶ синдромы двигательных расстройств (нарушения мышечного тонуса).

Клиническое и психолого-педагогическое обследование детей второй группы выявляет наличие у них характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой работоспособностью.

У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как *моторная алалия*. У этих детей выявляются признаки поражения (или недоразвития) корковых речевых зон головного мозга и в первую очередь зоны Брука. При моторной алалии имеют место сложные дизонтогенетические энцефалопатические нарушения. Характерными признаками моторной алалии являются: выраженное недоразвитие всех сторон речи – фонематической, лексической, синтаксической,

морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм письменной и устной речи.

Независимо от особенностей структуры речевого дефекта дети с ОНР не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям. Для преодоления ОНР необходимы специальные коррекционные мероприятия, направленные на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения. Эта задача реализуется различно, в зависимости от возраста детей, условий их обучения и воспитания, уровня развития речи.

Особенности познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи

В основу многих психологических исследований, направленных на изучение формирования психических процессов у детей с патологически развивающейся речью, легли теоретические положения Л.С. Выготского о социально обусловленной природе высших психических функций, их опосредованном системном строении и ведущей роли речи в формировании психических процессов.

К числу таких работ относится исследование Р.Е. Левиной «К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь)», которое проводилось под непосредственным руководством Л.С. Выготского. Р.Е. Левина выявила специфические особенности «автономной речи» и психологические структурно-динамические закономерности возникновения и развития словесных значений у детей-алаликов. Показано, что под словами «автономная речь» понимается обобщенное, но не расчлененное, слитное

восприятие целой группы предметов, связанных принадлежностью к общей ситуации. Это свидетельствует о том, что у детей еще полностью отсутствует в значении слова «мера общности», то есть у них не существует общих и более частных понятий, их речевые связи не выходят за пределы недифференцированных ситуационных связей.

Другая работа этого автора – «Опыт изучения неговорящих детей-алаликов» – относится к числу немногих исследований в логопедии, проведенных с позиций последовательного системного анализа речевой и психической недостаточности детей с ОНР вследствие алалии. Описание изучения и обучения алаликов, приведенное в работе Р.Е. Левиной, свидетельствует о том, что вторичное недоразвитие познавательных функций у этих детей претерпевает те же системные патологические изменения, что и речевые процессы, но на другом, более высоком, уровне. В работе показано, что внешние проявления недоразвития речи и познавательной деятельности алаликов часто имеют сходные признаки. Однако эти нарушения в разных случаях имеют качественно разнородную психологическую структуру, зависящую от природы и особенностей первичного нарушения.

Некоторые отечественные клиницисты (И.З. Бернштейн, В.В. Ковалёв, Е.И. Кириченко и др.) в вопросе соотношения нарушений мышления и речи при алалии считают, что ведущая роль в недоразвитии речевых и других психических процессов принадлежит глубоким первичным нарушениям в их интеллектуальной сфере.

Анализ данных, полученных при исследовании различных психических функций у детей с ОНР (Л.И. Белякова, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), показывает своеобразие их психического развития. У детей данной категории отмечается недостаточность различных видов восприятия и в первую очередь слухового, зрительного, пространственного.

Недостаточность базового слухового восприятия влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем – фонематического восприятия. Нарушения фонематического восприятия отмечаются у всех детей с ОНР.

Нарушения зрительной сферы проявляются в основном в бедности и недифференцированности зрительных представле-

ний, в инертности и нестойкости зрительных следов, а также в отсутствии прочной и адекватной связи слова со зрительным образом предмета.

Изучение особенностей ориентировки в пространстве показало, что дети с недоразвитием речи затрудняются в основном в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта. У них также наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле (как правило, при усложнении заданий). Особенno стойко пространственные нарушения проявляются при рисовании человека: изображения отличаются примитивностью и малым количеством деталей.

Внимание характеризуется недостаточной устойчивостью, быстрой истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению темпа деятельности в процессе работы. Ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются детьми.

Исследования мнестической функции у детей с ОНР обнаруживают, что объем их зрительной памяти практически не отличается от нормы. Однако заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (3–4-ступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают в речевому общению с целью уточнения инструкций (Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо).

Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

В совместной работе О.Н. Усановой и Т.Н. Синяковой выявлена неоднородность группы детей с общим недоразвитием речи третьего уровня как по проявлению речевого расстройства, так и по особенностям формирования познавательных процессов. Подчеркивается, что количественные показатели развития невербального интеллекта у этих детей колеблются преимущественно в пределах от нормы до низкой границы нормы. Несформированность некоторых знаний и недостаточность самоорганизации речевой деятельности влияют на

процесс и результат мыслительной деятельности. В этой работе привлекается внимание к необходимости дифференцированного подхода к детям с учетом особенностей их интеллектуального развития.

Специфические особенности неречевых процессов у детей с ОНР отмечают Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева. Авторами выделяются недостаточная устойчивость внимания, сложности при распределении внимания. У части детей низкая активность припомнения может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладеют анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

У части детей с ОНР отмечаются соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций. Отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения, отмечается в работах В.И. Селиверстова, Т.Б. Филичевой и др. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, они нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечаются недостаточная координация пальцев руки, общее недоразвитие мелкой моторики.

Таким образом, выявленные особенности познавательной деятельности при общем недоразвитии речи ориентируют на изучение детей данной категории с позиции целостного подхода, который предполагает выделение в структуре нарушения как речевой, так и неречевой симптоматики, учет соотношения и характера связей этих компонентов структуры дефекта.

Проблема формирования личности ребенка с недостатками речевого развития

Известно, что одной из общих закономерностей нарушенного развития являются отклонения в формировании личности. Трудности социальной адаптации таких детей, сложности их взаимодействия с социальной средой отмечали Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский. В процессе коррекционной работы с этими детьми важнейшую роль играет апелляция к личности.

Анализ теоретических работ ведущих специалистов в области специальной психологии и логопедии, а также наблюдения практиков указывают, что системные данные об особенностях личностного развития детей с ОНР на настоящий момент отсутствуют, а имеющиеся описания носят фрагментарный характер. В связи с этим затрудняются разработка индивидуальных программ психологической коррекции и внедрение различных организационных форм деятельности психолога в работу дошкольных учреждений для детей с нарушениями речи.

Доказано, что речевые нарушения сказываются на характере взаимоотношений ребенка с окружающими, на формировании его самосознания и самооценки.

Изучая особенности развития дошкольников с ОНР, О.А. Слинько отмечает, что несформированность средств общения может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников.

Ряд исследовательских работ по изучению особенностей коммуникативной сферы и состояния игровой деятельности детей с общим недоразвитием речи выполнены под руководством Г.В. Чиркиной. Эти данные существенно дополняют представления о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Выявленные авторами (Г.В. Чиркина, Л.Г. Соловьёва) особенности речевого развития детей с ОНР (трудности морфологического, синтаксического, логико-синтаксического и композиционного характера)

сочетались с нарушениями коммуникативной функции, что выражалось в снижении потребности в общении, несформированности способов коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм).

Большой интерес представляет исследование особенностей личностного развития дошкольников с ОНР, выполненное на кафедре специальной психологии и клинических основ дефектологии МГОПУ им. М.А. Шолохова под руководством И.Ю. Левченко. Авторы исследования (И.Ю. Левченко, Г.Х. Юсупова) доказали, что личность ребенка с ОНР характеризуется специфическими особенностями, среди которых имеют место заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности.

В зависимости от уровня коммуникативных нарушений и степени переживания речевого дефекта дошкольники с ОНР были разделены на три группы. Дети первой группы не демонстрировали переживания речевого дефекта, у них не отмечалось трудностей при речевом контакте. Они активно взаимодействовали со взрослыми и сверстниками, широко использовали при этом невербальные средства общения. У детей второй группы наблюдались некоторые трудности в установлении контакта с окружающими, они не стремились к общению, на вопросы старались отвечать однозначно, избегали ситуаций, требующих использования речи, в игре прибегали к невербальным средствам общения, демонстрировали умеренное переживание дефекта. У детей третьей группы отмечался речевой негативизм, который выражался в отказе от общения, замкнутости, были зафиксированы агрессивность, заниженная самооценка. Дети избегали общения со взрослыми и сверстниками, а в игре не пользовались вербальными средствами; на логопедических занятиях в речевой контакт вступали только после длительной стимуляции. (Примеры, иллюстрирующие особенности детей трех групп, представлены в Приложении 1.)

Подводя итог анализу научных исследований по проблеме изучения дошкольников с общим недоразвитием речи, можно

отметить, что не все аспекты психического развития детей с ОНР изучены в одинаковой степени. Наименее изученным является аспект личностного развития. Разработка этой проблемы будет способствовать совершенствованию системы психолого-педагогического сопровождения ребенка с речевыми нарушениями, которая предполагает тесное профессиональное взаимодействие психологов и логопедов и должна включать такие направления деятельности, как работа с ребенком, работа с семьей, работа с персоналом дошкольного учреждения.

ГЛАВА 2.

Организация и содержание диагностической и психокоррекционной работы по преодолению и профилактике нарушений личностного развития у дошкольников с общим недоразвитием речи

Теоретические основы диагностики нарушений личностного развития у детей с тяжелыми нарушениями речи

Психологическое изучение личности ребенка с проблемами в развитии имеет свои особенности, значительно более выраженные, чем при исследовании познавательной сферы (которые не всегда отмечаются в специальной литературе).

В отечественной психологии одним из ведущих принципов психологического исследования является качественный системный анализ результатов изучения особенностей психики. Этот принцип обусловлен теоретическими положениями, согласно которым психические процессы формируются прижизненно в процессе деятельности человека, его общения с другими людьми (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Поэтому психологическое исследование должно быть направлено не на измерение отдельных психических процессов, а на исследование ребенка, совершающего реальную деятельность, на анализ механизмов нарушения деятельности и возможности ее восстановления.

Ориентированность экспериментально-психологических приемов на раскрытие качественной характеристики психической деятельности особенно важна при исследовании детей с отклонениями в развитии. Поскольку развитие ребенка, пусть и в специфических условиях, продолжается, психологическое исследование не должно ограничиваться констатацией имеющихся у ребенка нарушений, оно должно выявлять его потенциальные возможности (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, С.Я. Рубинштейн).

В то же время использование качественного анализа не предполагает отказа от количественных оценок и статистической обработки данных там, где этого требует поставленная задача. Но количественный анализ должен играть второстепенную роль, уступая главную роль качественному анализу, оценке всего процесса деятельности, факторов, способствующих и препятствующих ей. Важность этого положения в том, что нарушения психики по своим внешним проявлениям могут быть одинаковы, тогда как причины – разными, в связи с чем разными должны быть и коррекционные подходы.

Одним из ведущих принципов психолого-педагогического изучения детей с нарушением в развитии выступает принцип выявления не только нарушенных, но и сохранных сторон психики (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, У.В. Ульянкова). Недостаточно обнаружить дефектные звенья деятельности; нужно определить и точки опоры для психолого-педагогической коррекции. Именно учет сохранных функций поможет разработать верную тактику дальнейшей работы.

Важным принципом психологической диагностики детей с нарушениями развития является апелляция к личности (И.Ю. Левченко). Ни одно психологическое явление не может быть понято без учета мотивов, потребностей, целей, ценностей человека, его отношения к себе и к миру. Это сложная задача, имеющая свою специфику, которая заключается в том, что возможности применения традиционных подходов к диагностике личности и межличностных отношений детей с отклонениями в развитии в известной мере ограничены. В первую очередь это касается таких методов, как опросники и проективные тесты (И.Ю. Левченко).

Опросники представляют собой набор особым образом составленных вопросов, на которые испытуемый обычно должен отвечать «да» или «нет», а в некоторых случаях давать развернутые ответы. После специальной обработки ответов можно получить характеристику тех или иных особенностей личности – эмоциональной устойчивости, агрессивности, интроверсии-экстраверсии, тревожности, акцентуации характера и т.п. Вопросы иногда имеют довольно сложную формулировку. Дети с отклонениями в речевом развитии могут испытывать существенные трудности в понимании вопросов, поскольку для этого требуется достаточно большой пассивный словарь, знание грамматических правил и пр. Взрослый же, согласно условиям заполнения опросников, не должен объяснять смысл вопроса, поскольку объяснение всегда субъективно и будет подталкивать ребенка к определенному ответу. Опросники целесообразно применять лишь в случае, когда есть уверенность в том, что речевые и интеллектуальные возможности ребенка достаточны для ответов на вопросы.

В основу построения *проективных тестов* положено представление о том, что в творчестве человека, в его предпочтениях, интерпретации событий проявляются характеризующие личность скрытые, неосознаваемые побуждения, конфликты, переживания, которые он проецирует на те или иные персонажи, объекты, явления. Обследование с помощью этих методик предполагает создание ситуации неопределенности, поскольку она вызывает проекцию. Стимульный материал, предъявляемый в обследовании, может толковаться разными способами – важны отношение, которое он вызывает, а также личностный смысл и ассоциации. Необходимые сведения психолог получает из ответов испытуемого.

Использование проективных методик и опросников хотя и является важным средством диагностики нарушений личностного развития, но при изучении дошкольников с речевой патологией их применение ограничено. Это связано с тем, что у детей данной категории затруднена вербализация ответов. Для обследования дошкольников, в той или иной мере владеющих связным речевым высказыванием, можно рекомендовать такие методики, как рисуночные тесты «Несуществующее живот-

ное», «Дом – дерево – человек», «Рисунок семьи», а также тест Розенцвейга и Детский апперцептивный тест (ДАТ).

Повысить уровень диагностики (и соответственно эффективность коррекционной работы) поможет использование экспериментально-психологических методик и метода наблюдения.

Далее представлены апробированные нами методы изучения личности детей с ОНР. Безусловно, психолог может составить и другую диагностическую программу, учитывая высказанные методологические положения.

Методы изучения особенностей личности дошкольников с общим недоразвитием речи

Метод наблюдения

Метод наблюдения является одним из ведущих при изучении детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии. Он позволяет получить представление о различных проявлениях психики ребенка в условиях его естественной деятельности, при минимальном вмешательстве со стороны наблюдающего.

Исследователи выделяют два вида наблюдения:

- ▶ пассивное наблюдение, когда исследователь не вмешивается в деятельность ребенка;
- ▶ активное наблюдение, или естественный психологопедагогический эксперимент, разработанный А.Ф. Лазурским, при котором преднамеренное вмешательство в жизнь ребенка совмещается с изучением его психических функций и личности в целом.

Применение данного метода требует соблюдения определенных условий:

- ▶ наблюдение должно быть длительным;
- ▶ наблюдение должно проводиться целенаправленно;
- ▶ материалы наблюдения необходимо фиксировать;
- ▶ наблюдение должно проводиться в естественных условиях;
- ▶ наблюдение должен осуществлять специалист, знающий особенности детей.

При изучении детей с тяжелыми нарушениями речи очень важно осуществлять наблюдение за коммуникативным поведением детей. Основными параметрами такого наблюдения являются:

- ▶ стремление ребенка к контакту;
- ▶ желание ребенка общаться со сверстниками, взрослыми;
- ▶ преимущественный вид контакта;
- ▶ ситуации, вызывающие коммуникативные трудности;
- ▶ наличие переживания дефекта;
- ▶ формы, в которых это переживание выражается;
- ▶ негативные поведенческие проявления при попытках установить контакт;
- ▶ наличие парalingвистических средств общения (жест, мимика и т.д.).

Методика «Несуществующее животное»

«Несуществующее животное» – одна из наиболее популярных рисуночных методик, данные которой позволяют выдвинуть определенные гипотезы об особенностях личности. Этот метод исследования построен на теории психомоторной связи. Автор методики И.С. Дружаревич.

Инструкция: «Придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим именем».

Оборудование: лист бумаги (формат А4, при рисовании расположение листа вертикальное); простой карандаш средней мягкости; ластик; набор цветных карандашей.

Различные аспекты анализа и интерпретации результатов данной методики представлены в работах следующих авторов:

Л.Ф. Бурлачук, Н.С. Бурлакова и В.И. Олешкевич, Е.С. Романова и О.Ф. Потёмкина, Д.Я. Райгородский, Е.И. Рогов, С.С. Степанов, Е.Т. Соколова и др.

Методика «Дом – дерево – человек» (ДДЧ)

Для изучения эмоционального состояния дошкольников с ОНР целесообразно использовать рисуночный тест «Дом – дерево – человек». Автором теста является американский психолог Дж. Бак. Данная методика позволяет выявить степень выраженности незащищенности, тревожности, недоверия к себе, чувства неполноценности, враждебности, конфликтности, трудности в общении, депрессивности.

Инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, как можно лучше дом, дерево и человека».

Оборудование: лист бумаги (формат А4); простой карандаш (желательно карандаш 2М, так как при его использовании хорошо видны изменения в силе нажима); ластик.

Особенности анализа и интерпретации рисунков теста ДДЧ представлены в работах таких исследователей, как Л.Ф. Бурлачук, Р.Ф. Беляускайте, И. Шванцара, Е.С. Романова и О.Ф. Потёмкина, С.С. Степанов, Е.Т. Соколова и др.

Методика «Моя семья»

Цель рисуночной методики «Моя семья» – выявление особенностей внутрисемейных отношений, влияющих на нарушение общения.

Рисунок семьи для диагностики внутрисемейных отношений использовали исследователи Р. Бернс, В. Вульф, А.И. Захаров, Л. Корман, С. Кауфман, В. Хьюлс и др.

Инструкция: «Нарисуй свою семью». (При этом не рекомендуется объяснять детям значение слова «семья», а если возникает вопрос «что нарисовать?», следует лишь еще раз повторить инструкцию.)

Оборудование: лист бумаги (формат А4); простой карандаш; ластик; набор цветных карандашей.

После выполнения задания ребенку предлагают ответить на вопросы: «Кто это?», «Им весело или грустно?», «Кто из нарисованных здесь самый счастливый? Несчастный? Почекуму?» и т.д.

Особенности интерпретации рисунка семьи представлены в работах вышеназванных авторов, а также современных исследователей (Л.Ф. Бурлачук, Р.Ф. Беляускайте, И. Шванцара, Е.С. Романова и О.Ф. Потёмкина, С.С. Степанов, Е.Т. Соколова и др.).

Методика Розенцвейга

Тест «рисуночной фruстрации» Розенцвейга является достаточно известным диагностическим инструментом и имеет широкое применение в отечественной психологической практике.

Его первое издание появилось в 1944 г. и предназначалось для исследования взрослых. В 1948 г. была опубликована специальная версия этой методики для детей 4–14 лет.

Тест Розенцвейга предназначен для диагностики особенностей поведения в ситуациях фрустрации. Под фрустрацией понимается состояние человека, возникающее в ситуациях, когда его деятельность сталкивается с непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) препятствиями.

Ситуация фрустрации – это ситуация блокирования деятельности, ситуация, в которой затруднено достижение цели или удовлетворение потребности.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку. Здесь дети нарисованы в разных сложных ситуациях. Взрослые, видимо, их ругают или что-то требуют от них, а ребенок им что-то должен ответить. Как ты думаешь, что говорит ребенок в данной ситуации?» (Ответы не требуют развернутых речевых высказываний, что определяет целесообразность использования методики при изучении детей с ОНР.)

Оборудование: стимульный материал теста – 24 контурных рисунка, на которых представлены различные фрустрирующие ситуации.

Специальные показатели, на основании которых производится оценка и интерпретация данных (профиль фрустраци-

онных реакций, паттерны и т.п.), представлены в авторском варианте (С. Розенцвейг, 1948), а также дополнены Н.В. Тарабриной (1974). Показатели фиксируются в протоколе определенного образца.

Детский апперцептивный тест (ДАТ)

Детский апперцептивный тест – одна из проективных методик исследования личности. Является модификацией методики ТАТ (Тематического апперцептивного теста).

Тест детской апперцепции имеет несколько вариантов: CAT, CAT-H, CAT“S. Основным является тест CAT, предложенный Е. Крис в 1949 г. Позже для углубленного исследования детей были разработаны еще десять карточек, которые положены в основу теста CAT“S. В 1969 г. разработан вариант CAT-H с изображением людей.

Методика дает возможность провести комплексную диагностику. С ее помощью можно исследовать не какое-то одно качество, а структуру личности ребенка 3–10 лет. И в отличие от рисуночных методик детский апперцептивный тест дает возможность не только выявить отклонения, но и понять некоторые причины их появления.

Инструкция: «Посмотри на эту картинку. Расскажи, пожалуйста, что здесь происходит».

В процессе детского рассказа задают дополнительные вопросы, затем ребенка просят сказать, что предшествовало этой ситуации и чем она закончится, кто из героев ему нравится, а кто нет.

Оборудование: стимульный материал ДАТ состоит из 10 стандартных черно-белых таблиц-рисунков. Рисунки выполнены в манере, характерной для детских книг. В качестве персонажей изображенных ситуаций выступают животные, которые в большинстве случаев выполняют человеческие действия.

Т.Д. Марцинковская указывает на картинки А-7 (тигр и обезьяна), А-9 (зайчик в кроватке), А-8 (семья обезьян), А-4 (кенгуру с кенгурутами), S-6 (бегущие лисята) как на наиболее диагностически значимые.

При изучении дошкольников с нарушениями в развитии необходимо помнить, что дети затрудняются в оречевлении полного объема наглядного материала методики, демонстрируют астенические проявления, требуют дозирования нагрузок.

Теоретические основы психокоррекционной работы по преодолению нарушений личностного развития у детей с тяжелыми нарушениями речи

Психокоррекционная работа, направленная на развитие и совершенствование личностной сферы дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, У.В. Ульянкова), строится с учетом следующих методологических принципов.

Принцип единства коррекции и развития, который означает, что целенаправленная коррекционная работа осуществляется только на основе клинико-психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка, с учетом возрастных закономерностей развития и характера нарушений.

Принцип единства диагностики и коррекции развития. Цели и содержание коррекционной работы могут быть определены только на основе комплексного, системного, целостного, динамического изучения ребенка, его дифференциально-диагностического обследования. Осуществляя коррекционную работу, необходимо фиксировать происходящие изменения в состоянии ребенка, при этом сам процесс коррекции дает материал для более полной диагностики.

Принцип взаимосвязи коррекции и компенсации. Вся система коррекционной работы призвана компенсировать нарушения в развитии и направлена на реабилитацию и социальную адаптацию ребенка с проблемами. Коррекция и компенсация – это не рядоположенные понятия, а тесно увязанные процессы, которые обусловливают друг друга и не могут рассматриваться один без другого. Цель коррекционной работы непосредственно связана с результатом – компенсацией нарушения.

Принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития определяет индивидуальный подход к ребенку и построение коррекционной работы на базе основных закономерностей психического развития с учетом сензитивных периодов, понимания значения последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка.

Принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия позволяет оказать помощь ребенку и его родителям. Выбор комплекса из нескольких методов определяется в зависимости от целей, задач программы оказания ребенку помощи, возрастных и индивидуальных особенностей и организации условий их реализации.

Принцип личностно ориентированного и деятельностного подхода в осуществлении коррекционной работы. Этот принцип основан на признании развития личности в деятельности, а также того, что активная деятельность самого ребенка в рамках ведущей для возраста деятельности является движущей силой его развития (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.).

Принцип оптимистического подхода в коррекционной работе с ребенком предполагает организацию «атмосферы успеха» для ребенка, веру в ее положительный результат, утверждение этого чувства в ребенке, поощрение его малейших достижений.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционной работе с ребенком. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, субъектом которой он является (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер и др.). Развитие ребенка происходит в системе отношений с близкими ему людьми, взрослыми. Особенности межличностных отно-

шений, общения, форм совместной деятельности и способов ее осуществления составляют важнейший компонент развития, определяют его зону ближайшего развития. Успех коррекционной работы с ребенком, наряду с другими составляющими, зависит и от сотрудничества с родителями.

Психокоррекционная работа с ребенком может дать положительную динамику, если она, опираясь на основные принципы, реализуется во взаимосвязи психолога, педагога с ребенком и его родителями, при активной роли самого ребенка.

Основные подходы к организации и содержанию психокоррекционной работы с дошкольниками с ОНР по профилактике и преодолению нарушений личностного развития

Представленные подходы были определены на основании исследования особенностей личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи (И.Ю. Левченко, Г.Х. Юсупова).

Психологические проблемы ребенка, имеющего нарушения речи, наиболее ярко проявляют себя в процессе общения со сверстниками, поэтому основной формой психокоррекционной работы с такими детьми должны быть **групповые и подгрупповые занятия**.

Основными задачами психокоррекционных занятий данного направления являются:

- ▶ отработка коммуникативных навыков, развитие навыков сотрудничества, взаимной эмпатии;
- ▶ снижение психоэмоционального напряжения, тревожности у детей;

- ▶ коррекция агрессивных проявлений и негативных черт характера, препятствующих общению;
- ▶ организация эмоционального поведения детей, то есть создание положительного эмоционального настроя в группе;
- ▶ обучение способам регуляции эмоциональных состояний;
- ▶ обучение анализу внутреннего состояния (своего и других людей);
- ▶ работа над пластикой тела, развитие чувственного восприятия.

Независимо от содержания все занятия имеют единую структуру, которая определяет **последовательность этапов**.

1. Ориентировочный этап

Задачи :

- ▷ сплочение группы;
- ▷ раскрепощение участников;
- ▷ установление доверительных отношений между детьми и психологом;
- ▷ снятие негативного настроения.

2. Коррекционный этап

Задачи :

- ▷ развитие навыков сотрудничества, взаимной эмпатии;
- ▷ разрядка агрессивных импульсов;
- ▷ коррекция страхов и негативных черт характера (жадности, упрямства и т.д.);
- ▷ развитие мимики, пантомимики;
- ▷ развитие эмоциональной произвольности в коммуникативной сфере;
- ▷ развитие психических процессов.

3. Релаксационный этап

Задачи :

- ▷ снятие мышечных зажимов, развитие чувства собственного тела;

- ▷ снижение психоэмоционального напряжения, тревожности;
- ▷ развитие воображения, чувственного восприятия.

4. Заключительный этап

Задачи:

- ▷ подведение итогов (получение обратной связи);
- ▷ закрепление полученных навыков.

(Примерные конспекты психокоррекционных занятий представлены в Приложении 2.)

Психокоррекционные занятия проводятся не менее двух раз в неделю, продолжительность каждого занятия 30–35 мин.

Содержание и организационные формы занятий определяются этапом работы, конкретными задачами обучения, а также психологическим настроем группы.

Тематика и планы занятий не являются фиксированными и могут меняться, но при условии соблюдения последовательной взаимосвязи между теорией (содержание тем) и практикой (усвоение навыков). Эффективность усвоения навыков зависит от возможности их переноса в повседневную жизнь. Поэтому психокоррекционная работа по преодолению личностных нарушений должна осуществляться в тесной взаимосвязи психолога с логопедом, воспитателями, родителями детей.

Занятия проводятся в кабинете психолога, в физкультурном зале, в музыкальном зале и в групповой комнате (дети сидят в два ряда или полукругом на стульях). Во всех помещениях для занятий детям необходимо обеспечить свободное размещение и передвижение и дать каждому ребенку возможность проявить себя, быть открытым, не бояться ошибок.

Основное оснащение занятий:

- иллюстративный материал;
- мягкие игрушки;
- магнитофон, аудиозаписи;
- музыкальные инструменты;
- костюмы, головные уборы для игр;
- тексты рассказов или историй для обсуждения;

- фломастеры, цветные карандаши, акварельные краски, кисточки, бумага и др.

В выборе психокоррекционных техник наиболее оправдан интегративный подход, включающий использование приемов разных направлений.

Приемы и методы психокоррекционной работы

В условиях логопедического детского сада необходимо сочетать психокоррекционную работу с коррекционно-педагогической.

С этой целью рекомендуется использовать следующие приемы психологической коррекции:

- 1) приемы игровой психокоррекции;
- 2) приемы элементарной библиотерапии с использованием произведений отечественных и зарубежных авторов;
- 3) приемы арттерапии и музыкотерапии;
- 4) приемы гештальттерапии и телесно-ориентированной психотерапии.

Синтез приемов дает возможность один и тот же конфликт пережить в разных системах, первоначально выражая себя через свою систему восприятия мира средствами того или иного искусства, а затем развивая блокированные или мало-развитые системы.

Для проведения психокоррекционной работы могут быть рекомендованы следующие приемы:

- психологические игры немецкого психолога Клауса Фопеля («Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения», 1998);

- ▶ приемы психогимнастики (М.И. Чистякова «Психогимнастика», 1995):
 - игры, способствующие успокоению и организации детей («Кто за кем?», «Идем за синей птицей»);
 - этюды на правильное понимание детьми эмоционально-выразительных движений рук и адекватного использования жестов («Вот он какой», «Заколдованный ребенок», «Дружная семья»);
 - игры на преодоление двигательного автоматизма для гипер- и гипоактивных детей («Флажок», «Противоположные движения», «Стоп», «Запрещенное движение»);
 - некоторые подвижные игры, которые пробуждают активность детей, организуют и сплачивают играющих («Иголка и нитка», «Дракон кусает свой хвост», «Сова»);
 - этюды на расслабление мышц («Штанга», «Шалтай-Болтай», «Качели», «Конкурс лентяев»);
 - этюды на выражение эмоций: сосредоточения («Кузнечик»), удивления («Удивление»), радости («Вкусные конфеты»), печали («Стрекоза замерзла», «Северный полюс»), презрения («Соленый чай»), гнева («Король Боровик не в духе», «Сердитый дедушка»), страха («Гроза»), выражение чувства вины («Провинившийся»);
 - этюды на отображение положительных черт характера («Капитан»);
 - этюды на отображение отрицательных черт характера («Робкий ребенок»).

(Все эти игры адаптируются с учетом речевого развития дошкольников, в частности, для детей с низким речевым развитием сокращается объем вербальных заданий.)

- ▶ специальные упражнения, разработанные немецким психологом и психотерапевтом Гертрудой Шоттенлоэр («Рисунок и образ в гештальттерапии», 2000);
- ▶ литературные произведения отечественных и зарубежных авторов, подобранные или адаптированные с учетом речевых возможностей детей;

- ▶ развивающие музыкальные игры:
 - игры, формирующие стремление к лидерству («Прикленная нога», «Красная рука», «Дирижер»);
 - игры, развивающие доверие и заботливость («Волшебная дудочка», «Танец шляпы»);
 - игры, побуждающие участников к общению друг с другом («Мне нравится», «Мирные и воинственные», «Свободный стул»);
 - игры на развитие выдержки («Тихо и громко»);
 - игры на осознание частей тела («Хлопай и качайся», «Мышка»);
 - игры на расслабление («Усыпляющая музыка»).

Приемы игровой психокоррекции

В мировой практике игровая психокоррекция широко используется по ряду причин:

- ▶ игра является для ребенка одним из основных способов взаимодействия с окружающим миром, с людьми (В.С. Мухина);
- ▶ игра – один из главных способов познания мира (Д.Б. Эльконин);
- ▶ игра – символическая переработка реальных впечатлений и переживаний (А.И. Захаров);
- ▶ игра позволяет соприкоснуться со своими личностными проблемами, быть с ними в конфронтации, в безопасной ситуации и дает возможность по настоящему управлять ситуацией (А.С. Спиваковская);
- ▶ игра – это язык (система интеракции), который позволяет самовыражаться, общаться (О.А. Карабанова).

Все это позволяет рекомендовать игру как основу психокоррекционных занятий.

Психокоррекционные игры, используемые в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, проводятся психологом, воспитателями, а иногда совместно. Игры подбираются соответственно особенностям детей. Робких, заторможенных

детей целесообразно назначать водящими (лидерами). Для расторможенных и гиперактивных детей надо подбирать более спокойные игры. Наполняемость групп (от 3 до 12 детей) при проведении игр зависит от содержания игры и имеющихся у детей особенностей личностного развития. В тех случаях, когда к коррекции привлекаются дети с речевым негативизмом, наполняемость групп не должна превышать 5 человек. Игры проводятся в течение обучающего цикла каждый день (в структуре занятий и индивидуально). Продолжительность индивидуальных занятий 15–20 мин.

Рекомендованные психокоррекционные игры можно условно разделить на две группы.

Игры первой группы направлены на сплочение и организацию группы, на подготовку детей к более серьезным комбинированным играм. Часть игр этой группы тесно связана с приемами телесной психокоррекции и направлена на развитие тактильных и эмоциональных контактов у дошкольников.

Игры второй группы предполагают введение более сложных драматизаций, творческие сюжетно-ролевые игры, игры-импровизации с правилами и приемы игры-психодрамы. Они направлены на разрешение личных и межличностных проблем каждого члена группы, на восстановление общения.

Приемы элементарной библиотерапии

Библиотерапия предполагает психокоррекционное воздействие на детей с помощью чтения специально подобранный литературы в целях нормализации и оптимизации их психического состояния. В настоящее время практика использования библиотерапии с детьми с отклонениями в развитии представлена в работах Ю.Б. Некрасовой.

От обычного чтения библиотерапия отличается своей направленностью на те или иные состояния, свойства личности. При чтении произведений с целью профилактики и коррекции личностных нарушений у детей с ОНР используются разные книжные жанры и стили (рассказы, стихи, сказки, пословицы, поговорки) с учетом:

- ▶ степени доступности изложения, которая зависит от понимания текста и уровня речевого развития детей;
- ▶ сходства ситуаций в книге с ситуациями, в которых находится ребенок.

Для ослабления негативных состояний детей, усиления положительных эмоций и восстановления душевного равновесия рекомендуются литературные произведения: «Что такое хорошо и что такое плохо» В. Маяковского, «Ласточки пропали» А. Фета, «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери, «Деревья» Н. Токмаковой, «Карлик Нос» В. Гауфа, «Маугли» Р. Киплинга, «Дюймовочка», «Дикие лебеди», «Гадкий утенок» Г.Х. Андерсена, «Серая шейка», «Храбрый утенок» Б. Житкова, русские народные сказки «Лиса и журавль» и др., различные загадки, пословицы и поговорки (подробнее – см. Приложение 3).

Приемы арттерапии и музыкотерапии

В последние годы заметно возрос интерес к коррекционной деятельности средствами искусства. Это связано с тем, что искусство имеет специальные функции, с помощью которых человек может научиться рассказывать о своем внутреннем мире, о том, что его волнует, тревожит, радует (Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко и др.).

Сущность арттерапии состоит в коррекционном воздействии искусства на человека и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации, выведении переживаний, связанных с ней, во внешнюю форму через продукт художественной деятельности.

Практический опыт психокоррекционной работы средствами арттерапии показывает ее большой терапевтический и коррекционный эффект в работе с детьми с проблемами в эмоционально-личностном развитии.

Для детей с ОНР рекомендуется использовать приемы арттерапии, основанные на переживании и смене психологических состояний в процессе рисования, лепки. Выбор этих средств психокоррекции связан с особенностями детей с ОНР, испытывающими трудности при оречевлении своих переживаний и проблем.

Занятия по арттерапии проводятся в основном групповые (наполняемость 10–12 детей). Их проводит психолог совместно с воспитателем. Для усиления позитивных внутренних процессов у детей, для стимуляции их речи часто используется специальное музыкальное сопровождение. Цели стимуляции музыкой могут быть различными:

- ▶ снять или уменьшить произвольный контроль за речью;
- ▶ увеличить общую активность, в том числе поднять эмоциональный и мышечный тонус;
- ▶ вовлечь неговорящего ребенка в процесс пения посредством подражания поющим детям и взрослым.

Важно, чтобы сам музыкальный контекст содержал элементы реальных движений и ритмов («По малинку в сад пойдем», «Веселые гуси»).

При нарушении общения у детей рекомендуется использовать следующие приемы музыкотерапии:

- ▶ сопровождение действий ребенка музыкальным отрывком, исполняемым на различных музыкальных инструментах, созвучным его настроению и характеру его действий;
- ▶ сопровождение голосом. Взрослый комментирует движения, выполняемые ребенком, при этом текст пропевается под мелодию, соответствующую настроению ребенка;
- ▶ совместная игра на инструментах – еще один вариант установления межличностных контактов.

Занятия по музыкотерапии проводятся в музыкальном зале с участием музыкального работника. Их продолжительность 20–25 мин., наполняемость группы 10–12 детей.

Приемы гештальттерапии и телесно-ориентированной психотерапии

Упражнения, способствующие осознанию собственного тела, относятся к таким направлениям психокоррекции, как гештальттерапия, телесно-ориентированная психотерапия.

История телесной терапии восходит к работам ученика З. Фрейда В. Райха, который полагал, что механизмам психологической защиты можно противодействовать с помощью прямого телесного контакта. Защитное поведение, выражющееся в напряжении мышц и стесненном дыхании, он назвал «телесной броней». «Броня» – это хроническое мышечное напряжение, избавляющее человека от переживания неприятных эмоций. В момент напряжения мышц происходит ослабление чувствительности.

В коррекционной работе с детьми наиболее перспективным является анализ своих ощущений, эмоционального состояния и поведения в настоящий момент времени в данной ситуации («здесь и теперь»), что помогает овладеть саморегуляцией, научиться самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность.

Такие навыки дети приобретают путем освоения упражнений по следующим направлениям:

- ▶ освобождение от мышечных зажимов;
- ▶ общение и взаимодействие с использованием невербальных средств коммуникации;
- ▶ развитие внимания, чувственного восприятия.

Данное деление направлений работы является условным, так как большинство упражнений имеет многоцелевой характер. Упражнения по мере их усвоения, а также в зависимости от контекста, наполняются новым содержанием.

Большую роль играет работа над пластикой тела. Основные цели упражнений, направленных на развитие пластики тела у детей с ОНР:

- ▶ увеличение диапазона эмоциональных проявлений, способствующих обогащению чувственного опыта;
- ▶ совершенствование психомоторики, развитие умения свободно владеть своим телом («Подвески», «Росток», «Потянулись-сломались» и др.).

Таким образом, психокоррекционная работа, основанная на синтезе известных психотерапевтических техник, существенно повышает эффективность коррекционно-педагогической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Работа с семьей

Семья как один из важнейших социальных институтов общества оказывает огромное влияние на воспитание полноценной личности. Необходимость участия семьи в процессе социализации формирующейся личности наиболее важна при воспитании и обучении детей, имеющих отклонения в развитии, – не только с тяжелыми формами, но и с негрубыми нарушениями, посещающих дошкольные группы разной коррекционной направленности. В связи с этим система работы с родителями по повышению их компетентности и формированию адекватной оценки состояния своего ребенка должна быть частью комплексной программы коррекционного воздействия по преодолению личностных нарушений детей с ОНР.

С учетом особенностей социальной ситуации развития ребенка могут быть рекомендованы направления психокоррекционной и консультативной работы, апробированные в течение многих лет исследователями и практиками (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачёва):

- ▶ гармонизация семейных взаимоотношений;
- ▶ установление правильных детско-родительских отношений;
- ▶ помочь родителям в формировании адекватной оценки состояния ребенка;
- ▶ обучение элементарным методам психологической коррекции.

Содержание психокоррекционного воздействия на родителей представлено двумя формами работы: индивидуальной и групповой.

Индивидуальная работа осуществляется в виде бесед или частично структурированного интервью с родителями ребенка. В ходе этих бесед родителей обучают приемам и формам поведения, которые могут помочь в трудных жизненных ситуациях, связанных с проблемами ребенка.

Групповые коррекционные занятия проводятся по трем направлениям:

- 1) гармонизация взаимоотношений между родителями и ребенком;
- 2) гармонизация внутрисемейных отношений;
- 3) оптимизация социальных контактов семьи.

Проводя коррекционную работу по первому направлению, можно использовать организационные формы и содержание коррекционных занятий, представленные в «Практикуме по формированию адекватных родительско-детских отношений», разработанном В.В. Ткачёвой (1999).

Работа по второму направлению реализуется двумя способами: в виде занятий с реальными супружескими парами или в виде занятий только с матерями. Коррекционное воздействие, осуществляющееся психологом на мать проблемного ребенка, распространяется и на других членов семьи.

Гармонизация позиции матери позволяет оптимизировать отношения между членами семьи и социальные контакты (третье направление коррекционных занятий).

Психокоррекционный процесс строится с учетом дифференцированного подхода к личностным особенностям родителей проблемных детей.

Работа с персоналом дошкольного учреждения

Взаимоотношения ребенка с другими людьми понимаются как один из важнейших факторов его личностного развития. Особая роль в этом взаимодействии принадлежит персоналу образовательного учреждения. Педагогический коллектив способствует сближению детей, созданию атмосферы сотрудничества, взаимопонимания. Стиль поведения педагога бессознательно присваивается детьми и влияет на формирование личности. Эффективность общения персонала, особенно воспитателей и логопедов, с ребенком и его родителями зависит от их готовности принять обращенные к ним советы или замечания и адекватно на них реагировать. Коррекционное воздействие только тогда будет успешным, когда

педагогический коллектив пользуется уважением и доверием со стороны родителей и готов с ними сотрудничать на основе равноправного диалога.

Очень важно, чтобы воспитатели и логопеды принимали каждого ребенка тепло и доброжелательно, замечали любые продвижения на пути к успеху. С целью оптимизации отношения педагогов детского сада к детям с отклонениями в развитии необходимо проводить психологическое просвещение персонала, в частности, помочь изучить:

- ▶ возрастные особенности детей с отклонениями в развитии;
- ▶ оптимальные пути организации общения персонала с детьми;
- ▶ оптимальные пути организации общения между детьми;
- ▶ принципы организации детских групп;
- ▶ методы работы с родителями.

У персонала необходимо формировать позицию по отношению к детям и их семьям, базирующуюся на принципах гуманистической психологии (К. Роджерс). Суть этой позиции заключается в необходимости:

- ▶ поддерживать в ребенке достоинство и формировать позитивный образ «Я»;
- ▶ говорить о ситуации, поступке и его последствиях, а не о личности и характере ребенка;
- ▶ отмечать сдвиги в личностном росте посредством сравнения ребенка с самим собой, а не с другими детьми;
- ▶ отказаться от негативных оценочных суждений, «ярлыков», отрицательного программирования;
- ▶ избегать навязывания вопреки желанию ребенка способа деятельности и поведения.

С этой целью используются такие формы работы, как лекции, беседы, групповые и индивидуальные консультации, анкетирование, подбор и анализ психологической и психолого-педагогической литературы, а также тренинг

«Эффективный педагог». Тренинг направлен на приобретение психолого-педагогической компетентности, грамотности в общении, лучшее понимание себя и других. Программа тренинга включает анкетирование, психогимнастику (упражнения на снятие физической зажатости и психологическое раскрепощение), взаимоконсультирование, проигрывание и анализ педагогических ситуаций, психотехнические игры, анализ конфликтов в педколлективе и их разрешение.

Важнейшим условием эффективности коррекционной работы является кадровая обеспеченность образовательных учреждений специалистами коррекционного профиля, знающими особенности развития и характер трудностей детей с проблемами, владеющими технологиями коррекционно-развивающего обучения. Поэтому подготовка кадров – неотъемлемая часть общего комплекса мероприятий по реализации коррекционного воздействия на детей и их родителей.

ГЛАВА 3.

Игры и упражнения для психокоррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Игры и упражнения для сплочения группы, создания положительного эмоционального настроя

З а д а ч и :

- ▷ совершенствование коммуникативных навыков;
- ▷ сплочение группы, раскрепощение участников;
- ▷ создание положительного эмоционального настроя;
- ▷ установление межличностного доверия, развитие эмпатии;
- ▷ развитие интереса к партнерам по общению;
- ▷ снижение психоэмоционального напряжения, агрессии, импульсивности, гиперактивности.

Утреннее приветствие

Содержание. Все встают в круг и поднимают руки вверх (пальцы соединены вместе).

Психолог говорит: «С добрым утром, солнце! Мы тебе рады. Мы проснулись, за руки взялись».

Участники медленно опускают руки, затем берутся за руки.

Педагог, поочередно глядя на каждого ребенка, продолжает:
«И <Таня> здесь ... И <Саша> здесь ... И <Люба> здесь...»

Дети вслед за ним повторяют: «И <Таня> здесь...»

Затем психолог говорит: «Все здесь!»

Участники встают на носочки, не разъединяя рук, поднимают их вверх и хором говорят: «Все здесь!»

После этого, медленно опуская руки, садятся на корточки.

Давайте поздороваемся

Содержание. Дети по сигналу психолога начинают хаотично двигаться по комнате и здороваться со всеми, кто встречается на их пути (а возможно, что кто-либо из детей будет специально стремиться поздороваться именно с тем, кто обычно не обращает на него внимания).

Здороваться надо определенным образом:

- 1 хлопок – дети здороваются за руку;
- 2 хлопка – касаются друг друга плечиками;
- 3 хлопка – касаются спинками.

! Разнообразие тактильных ощущений, сопутствующих проведению этой игры, даст гиперактивному ребенку возможность почувствовать свое тело, снять мышечное напряжение. Смена партнеров по игре поможет избавиться от ощущения отчужденности. Для полноты тактильных ощущений желательно ввести запрет на разговоры во время игры.

Я такой

Содержание. Дети образуют большой круг.

Каждый участник поочередно входит в центр и называет свое имя, затем возвращается на место.

Все дети, идя в центр круга, повторяют его имя и манеру двигаться (3 раза). Ребенок, имя которого называется, наблюдает за этим, стоя на месте.

! Первым войти в центр круга рекомендуется психологу.

ХЛОПОК ПО СПИНЕ

Содержание. Дети садятся в круг, повернувшись лицом к сидящему слева и глядя ему в спину.

Ведущий хлопает по спине сидящего впереди него, а тот, в свою очередь, передает хлопок следующему участнику.

Таким образом игра продолжается по кругу.

- ! Детям следует сидеть спокойно, сосредоточившись на «сообщении», передаваемом по кругу. Рекомендуется предложить детям поиграть с закрытыми глазами. Можно передавать по кругу определенное число хлопков.

ЭТО Я, УЗНАЙ МЕНЯ

Содержание. Дети сидят на ковре. Водящий поворачивается спиной к остальным участникам игры.

Дети по очереди ласково поглаживают его по спине ладошкой и говорят: «Это я, узнай меня».

Водящий должен отгадать, кто до него дотронулся.

- ! В роли водящего должен побывать каждый ребенок.

Доброе животное

Содержание. Все встают в круг и берутся за руки.

Психолог говорит: «Представьте, что мы одно большое доброе животное. Давайте подышим вместе. На вдох – делаем шаг вперед, на выдох – шаг назад».

Дети выполняют инструкцию, психолог продолжает: «Так дышит животное, и так же ровно и четко бьется его большое сердце. Стук – шаг вперед, стук – шаг назад. Давайте подышим и послушаем стук сердца доброго животного».

Зеркало

Содержание. Дети встают в круг.

Водящий входит в центр круга. Он показывает различные движения, а остальные участники («зеркало») копируют увиденное.

Затем водящий меняется, упражнение продолжается.

- ! В роли водящего должен побывать каждый ребенок. Упражнение может выполняться в парах.

Липучки

Оборудование. Магнитофон, аудиозапись веселой музыки.

Содержание. Выбираются двое водящих – «липучки». Они, держась за руки, пытаются поймать остальных детей. При этом «липучки» произносят (напевают): «Я – липучка-приставучка, я хочу тебя поймать».

Каждого пойманного ребенка «липучки», взяв за руки, присоединяют к своей компании.

Когда все участники станут «липучками», психолог включает аудиозапись веселой музыки.

Дети танцуют и напевают: «Мы – липучки-приставучки. Будем вместе мы плясать».

- ! Пока дети не освоят игру, в роли водящего выступает психолог.

Лягушки

Оборудование. Подушечки-думочки.

Содержание. Дети сидят на маленьких подушечках-думочках.

По сигналу психолога они начинают передвигаться на подушечках по ковру, хором произносят:

А лягушечки с утра
Съесть хотели комара.

Далее психолог говорит:

Комары все улетели,
И лягушки их не съели.

Дети встают с подушек и, взявшись за руки, пляшут и напевают:

Тара-ра, тара-ра,
Веселиться всем пора.

Дракон кусает свой хвост

Содержание. Дети встают в колонну, кладут руки на плечи впередистоящих участников.

Первый ребенок – «голова дракона», последний – «кончик хвоста».

«Голова» должна дотронуться до «кончика хвоста». «Тело дракона» неразрывно.

Как только «голова» схватит «хвост», первый участник встает в конец колонны.

Игра продолжается до тех пор, пока каждый участник не побывает в двух ролях.

Добрый медвежонок

Содержание. Дети встают в колонну.

Психолог просит детей погладить впередистоящих участников по голове, по плечам, по спине, по рукам.

Затем детям предлагается положить руки на талию (на плечи) впередистоящих и представить, что все они превратились в одного маленького доброго медвежонка.

«Медвежонка» просят подышать, походить по комнате, присесть, встать и т.п.

Гусеница

Оборудование. Воздушные шары или мячи.

Содержание. Дети встают в колонну, кладут руки на плечи впередистоящих участников, зажимают воздушный шар или мяч между животом одного играющего и спиной другого.

Психолог предлагает детям представить, что все они превратились в одну большую гусеницу.

«Гусеницу» просят походить по комнате, огибая препятствия (стулья, мягкие игрушки и т.п.).

- !** Участник, стоящий во главе колонны, держит шар (мяч) на вытянутых руках.

Улитка

Оборудование. Картинки с изображением улитки и лягушки.

Содержание. Психолог показывает детям картинки с изображением улитки и лягушки, объясняет, почему улитка боится лягушки, что делает улитка в момент опасности.

Затем дети встают в колонну, кладут руки на талию впередистоящих участников.

Психолог предлагает детям представить, что все они превратились в одну большую улитку.

По команде психолога «Лягушка!» – «улитка» закручивается в спираль и замирает без движения.

По команде «Лягушка ускакала» – дети, не расцепляя рук, движутся по комнате и хором произносят:

Вновь гулять улитка хочет,
Радуется и хохочет.

Игра повторяется несколько раз.

- !** Вначале во главе колонны может встать психолог.

Психологическая лепка

Оборудование. Картинки с изображением морской звезды.

Содержание. Психолог говорит: «Ребята, сейчас мы будем “лепить” одну большую общую фигуру: морскую звезду – вот такую. (Показывает картинку с изображением морской звезды.) Ложитесь на ковер. “Лепите” морскую звезду, “оживляйте” ее – медленно и плавно двигайтесь все вместе».

- !** Можно предложить детям «лепить» и «оживлять» машину, бабочку, осьминога и т.п.

Волшебный круг

Содержание. Дети встают в круг.

По команде психолога и под счет участники «превращают» круг в квадрат, прямоугольник, треугольник, ромб.

- ! Постепенно следует увеличивать скорость выполнения упражнения.

Кенгуру

Содержание. Дети разделяются на пары.

Один из детей, входящих в пару – «кенгуру», – стоит, второй – «кенгуренок» – сначала встает к нему спиной, а затем приседает.

Дети берутся за руки и движутся в таком положении до указанного места (до стены, до окна и т.п.).

Затем дети меняются ролями, игра повторяется.

Пугливый ежик

Содержание. Дети разделяются на пары.

Один из детей, входящих в пару, сворачивается в клубочек, изображая ежика. Другой должен его развернуть, не используя при этом силовые приемы, щекотку, уговаривание словами.

- ! Упражнение считается выполненным, если «ежик» производит непроизвольные движения, то есть если есть реакция на действия партнера.

Пластилиновая кукла

Содержание. Дети разделяются на пары.

Один из детей, входящих в пару, будет «скульптором», другой – «пластилином». «Скульптор» должен лепить «куклу», придавая «пластилину» определенную позу. «Пластилин» должен быть мягким и податливым.

Затем дети меняются ролями, упражнение повторяется.

- ! После того как каждый ребенок побывает в разных ролях, психолог спрашивает: «Кем больше понравилось быть: скульптором или пластилиновой куклой? Почему? Удобно ли было кукле находиться в той позе, которую придумал для нее скульптор? Почему?» и т.д.

Игры и упражнения для развития эмоционально-личностной сферы

Задачи:

- ▷ развитие эмоционально-выразительных движений;
- ▷ развитие парalingвистических средств общения;
- ▷ формирование чувствительности к невербальным средствам общения;
- ▷ регуляция социальных отношений;
- ▷ коррекция страхов и негативных черт характера;
- ▷ развитие психических процессов.

Изобрази животное

Содержание. Дети образуют большой круг.

Поочередно пересекая круг, они с помощью выразительных движений изображают животных.

Остальные участники пытаются угадать, кого изображает ребенок.

- ! Принимается любое изображение. Психолог поддерживает проявление активности.

Изобрази предмет

Содержание. Дети образуют большой круг.

Психолог говорит: «Сейчас каждый из вас задумает предмет, мысленно разглядит его, вспомнит его форму (цвет, запах, вкус)».

Дается время для возникновения представлений.

Психолог продолжает: «А теперь по очереди покажите форму задуманного предмета с помощью рук».

Дети поочередно выполняют инструкцию.

Остальные участники пытаются угадать, какой предмет показывает ребенок.

Театр масок

Содержание. Психолог говорит: «Ребята, мы с вами посетим “Театр масок”. Вы станете артистами, а я – фотографом. Вы будете изображать выражение лица различных героев. Например, покажете, как выглядит злая Баба-яга».

Дети с помощью мимики и несложных жестов изображают Баба-ягу.

Психолог продолжает: «Хорошо! А теперь замрите. Фотографирую. Молодцы! Некоторым даже смешно стало. Смеяться можно, но только после того, как кадр отснят».

А теперь изобразите Ворону из басни “Ворона и Лисица” в тот момент, когда она сжимает в клюве сыр».

Дети плотно сжимают челюсти, одновременно вытягивая губы – изображают клюв.

Психолог продолжает: «Внимание! Замрите! Снимаю! Спасибо! Молодцы! А теперь покажите, как испугалась бабушка из сказки “Красная Шапочка”, когда поняла, что разговаривает не с внучкой, а с Серым Волком».

! Можно предложить детям изобразить сердитого Карабаса-Барабаса, грустного Пьеро, радостного Буратино, который нашел золотой ключик, спящую царевну (спокойное расслабленное лицо) и т.п.

Сбор фруктов

Содержание. Психолог говорит: «Представьте, что вы находитесь в саду, где растут фрукты. Рвите яблоки и груши, кладите их в корзинку.

Пытайтесь увидеть каждый фрукт, который срываете. Нет двух одинаковых. Фрукты маленькие и большие, на тонком и толстом корешке. Срывать их нужно по-разному. Одни держать в руке легче, другие – тяжелее. Теперь представьте, как вы надкусываете яблоко. Какое оно, кислое или сладкое? Если яблоко вкусное, угостите вашего приятеля».

Покажи по-разному

Содержание. Психолог говорит: «Внимательно смотрите на меня.

Вот я захожу в ворота высокие (*сопровождает свои слова показом*), а вот я захожу в ворота... (*нагибается*). Какие?»

Дети должны назвать антоним к слову «высокие».

«Я несу легкий пакет (*показывает*), а теперь я несу (*показывает*)... Какой пакет?»

«Я перехожу широкую реку (*показывает*), а вот я перешагиваю через ручей (*показывает*)... Какой?»

«Я иду медленно, а вот я иду... Как?»

«Я гуляю, мне жарко. Но вот подул ветер, и мне стало...»

«Я смотрю грустный спектакль. А теперь смотрю...»

Затем дети поочередно показывают действия по инструкции психолога.

Покажи, что чувствуешь

Содержание. Дети образуют большой круг.

Психолог говорит: «Встаньте так, чтобы в центре круга образовалось как можно больше места. Представьте, что вы на пляже, под ногами раскаленный песок. По очереди выходите в центр круга так, словно ступаете босыми ногами по горячему песку. Постарайтесь почувствовать песок под ступнями своих ног».

Дети выполняют задание.

Психолог продолжает: «Теперь представьте, что вам нужно перейти горный ручей с холодной водой. Покажите, как вы это делаете».

Дети выполняют задание.

Психолог продолжает: «Представьте и изобразите, что вы пробираетесь через кусты...

Идете по болоту...

Наслаждаетесь нежным весенним ветерком...

Укрываешься от снежной выюги...

Пробираетесь сквозь толпу перед кинотеатром...

Протискиваешься в переполненном автобусе к выходу...»

! Необходимо напоминать, что работа проводится каждым индивидуально, хотя и в присутствии группы. При возникновении затруднений следует описывать детали ситуации, обращать внимание на движения разных частей тела.

Изобрази цвет

Содержание. Один из детей – водящий – выходит из комнаты.

Остальные участники задумывают цвет и при появлении водящего изображают его с помощью движений.

Ведущий пытается угадать задуманный цвет.

Затем водящий меняется, игра продолжается.

Изобрази движения без предмета

Содержание. Дети образуют большой круг.

Поочередно входя в центр круга, они показывают (без предметов) следующие движения:

- подбрасывают и ловят мяч;
- причесывают волосы;
- умывают и вытирают полотенцем лицо;
- нюхают апельсин, розу, лук;

- разрезают лимон и пробуют одну из его долек;
- вдевают нитку в иголку;
- пришивают пуговицу;
- застегивают пуговицы;
- перелистывают страницы книги;
- насыпают в стакан с чаем несколько ложек сахара, размешивают и пробуют чай и т.п.

Пантомимические сценки

Содержание. Психолог обрисовывает ситуацию, а дети (поочередно или вместе, распределив между собой роли) изображают ее с помощью пантомимики.

Примеры ситуаций:

- *Садовник* подстригает деревья. Вдруг видит на одном кусте божью коровку. Он осторожно сажает ее на ладошку, рассматривает, затем жучок улетает.
- *Мальчик* катается на коньках. Падает. Хочет заплакать, но сдерживается, вспомнив о том, что следует быть мужественным. Мальчик пытается улыбнуться. Ему это удается, хотя и с трудом.
- *Ребенок* убирает со стола посуду. Аккуратно ставит несколько тарелок одна в другую. Поднимает и несет стопку тарелок. Но вот верхняя тарелка неожиданно падает на пол. Что делает мальчик?
- *Мама* купает малыша. Малыш сидит в ванной. Когда мама отвернулась, чтобы взять что-то, малыш встал и сбросил все (шампуни, пузырьки...) с полочек в воду. Что делает мама? Что делает малыш?
- *Ребенок* выходит во двор и видит играющих детей. Сначала он не решается подойти к ним, но потом все-таки подходит и знакомится с ними.

! Ситуации должны быть несложными и эмоционально окрашенными.

Заинька

(драматизация потешки)

Этапы:

1. Разучивание текста потешки «Заинька».

Хор:

«Ты куда, серый Зайка, ты куда, побегайка,
По кустам, ай-яй-яй, вечерком крадешься?»

Заинька:

«В огород я, ребятки, в огород, голубятки,
Там растет, ай-яй-яй, вкусная капуста».

Хор:

«Не ходи, серый Зайка, не ходи, побегайка,
Там барбос, ай-яй-яй, стережет капусту».

Заинька:

«Не боюсь я, ребятки, не боюсь, голубятки.
Я его, ай-яй-яй, сам перепугаю».

2. Изготовление атрибутов для драматизации потешки (головных уборов, передника с изображением зайца).
3. Проведение хороводной игры «Заинька» («Заинька, попляши, серенький, попляши... вот так попляши...»).
4. Разыгрывание потешки психологом, педагогом, воспитателями перед детьми.
5. Разыгрывание потешки детьми.

Дикий танец

Оборудование. Воздушные шары.

Содержание. Психолог показывает детям воздушный шар (отверстие зажато пальцами), затем предлагает понаблюдать за тем, что сейчас произойдет, и подбрасывает шарик.

! Шарик исполняет «дикий танец», вертаясь и поворачиваясь до тех пор, пока из него не выйдет воздух. Можно поэкспериментировать с несколькими шарами и понаблюдать за ними (все они двигаются по-разному).

Психолог просит детей описать движение шара словами, подсказывает детям яркие определения: стремительный, атакующий, виляющий, жужжащий и т.п.

Затем детям предлагается изобразить шарики, из которых выходит воздух.

Дети выполняют задание.

- ! Необходимо напомнить детям-«шарикам», что каждая часть их тела должна находиться в движении.

Маленькие добрые привидения

Содержание. Психолог говорит: «Ребята! Сейчас вы будете играть роль маленьких добрых привидений. Им захотелось немного похулиганить и слегка напугать друг друга. По моему хлопку вы будете делать руками вот такие движения... (*психолог приподнимает согнутые в локтях руки, пальцы растопырены*) и произносить страшным голосом звук «У». Если я буду тихо хлопать, вы будете тихо произносить «У», если я буду громко хлопать, вы будете пугать громко. Но помните, что вы – добрые привидения и хотите только слегка пошутить».

По окончании игры психолог хлопает в ладоши и говорит: «Молодцы! Пошутили и достаточно. Снова станьте детьми!»

Драка

Содержание. Дети разделяются на пары.

Психолог говорит: «Представьте, что вы друг с другом поссорились. Вот-вот начнется драка.

Глубоко вдохните, крепко-накрепко сомкните челюсти.

Пальцы рук сожмите в кулаки, до боли вдавите ногти в ладони.

Затаите дыхание на несколько секунд. Задумайтесь: а может, не стоит драться? Выдохните и расслабьтесь.

Ура! Неприятности позади! Пожмите друг другу руки».

- ! Упражнение полезно проводить с тревожными и с агрессивными детьми.

Избавься от недобрых чувств

Оборудование. Листы бумаги (формат А4), краски, кисточки.

Содержание. Психолог раздает детям листы бумаги, краски, кисточки и говорит: «Недобрые чувства – злость, страх, обиду – можно победить. Для этого нарисуйте свое чувство или ту ситуацию, когда вы испытывали злость, страх или обиду.

Когда будете рисовать, каждый штрих сопровождайте громким выдохом, шипением или каким-нибудь подходящим звуком».

Дети выполняют задание.

Психолог продолжает: «Теперь скомкайте или разорвите рисунки на множество кусочков и выбросьте их в корзину для мусора».

Дети выполняют задание.

Психолог заканчивает: «Молодцы! Мы чувствуем, что нам стало легко и хорошо!»

! Психолог может познакомить детей с другими способами избавления от негативных эмоций:

Медленно посчитать до 10 и обратно.

Встать под душ.

Слепить что-нибудь из пластилина.

Разорвать старую газету на множество кусочков.

Сильно сжать кулаки, а затем медленно разжать их.

Маленькими глотками выпить стакан воды, сока или компота.

Потанцевать под музыку.

Побоксировать с подушкой.

Высказать свои чувства.

Попросить помощи.

Подумать о чем-нибудь приятном.

Музыкальные психокоррекционные игры

Задачи:

- ▷ развитие межличностного доверия и группового сотрудничества;
- ▷ развитие внимания, слухового и тактильного восприятия.

Поймай мой взгляд

Оборудование. По одному музыкальному инструменту на каждого участника.

Содержание. Дети садятся в круг. У каждого участника музыкальный инструмент.

Ведущий начинает играть на своем инструменте и вскоре взглядом призывает кого-то из группы последовать его примеру.

Через некоторое время присоединившийся участник смотрит еще на кого-то, и тот тоже начинает играть.

Так продолжается до тех пор, пока не заиграет вся группа.

! Вначале в роли ведущего выступает психолог. Ведущему рекомендуется играть на мелодичном инструменте, а остальным — на ударных.

Целесообразно, чтобы вначале все инструменты лежали на полу (за исключением инструмента ведущего). Каждый участник берет свой инструмент, присоединяясь к игре.

Ведущий может помочь участникам осознать зрительный контакт, пропевая в соответствующий момент их имена.

Хлопай и качайся

Содержание. Участники хлопают в ладони, пока ведущий поет подходящие слова на мелодию песни «Нам не страшен серый волк». Например, такие: «Ну-ка все в ладошки хлоп, дружно хлоп, дружно хлоп».

Закончив фразу, ведущий начинает петь в другом темпе, значительно медленнее, с изменением слов. Например: «Мы – деревья на ветру, на ветру, на ветру».

Две версии песни поочередно повторяют несколько раз.

! Вначале в роли ведущего выступает психолог.

Дети будут более внимательными, если между частями песен делать небольшую паузу.

После нескольких повторений мелодия может звучать без слов, а ведущему достаточно показывать соответствующие движения.

Вместо хлопков в ладоши можно, например, топать ногами, а вместо покачиваний – кивать головой.

Дети могут сами предлагать движения для игры.

Дети могут объединиться в пары и хлопать друг друга по коленям.

Красная рука

Оборудование. Один большой барабан на подставке; наклейки или легко смываемые с рук (ногтей) краски, например краски для пальцеграфии или гуашь, смешанная с зубной пастой.

Содержание. На тыльную сторону ладони каждого участника прикрепляется наклейка или наносится краска (наклейки или краски должны отличаться цветом).

Каждый участник кладет «помеченную» руку на барабан. Ведущий называет цвет руки, например: «Красная рука». Участник, рука которого «помечена» названным цветом, удаляет в барабан один раз.

Затем называется другой цвет, игра продолжается.

! Возможно, участникам следует некоторое время всем вместе поиграть на барабане, чтобы не утратить интереса к игре в ожидании своей очереди.

Ведущий может определять силу удара по барабану, называя цвет руки тихо или громко.

Волшебная дудочка

Оборудование. Флейта, платок.

Содержание. Дети разделяются на пары.

Два участника встают лицом друг к другу.

Одному из них (по желанию) завязывают глаза платком, просят внимательно слушать, как его партнер играет на флейте, и следовать за ним.

Играющий на инструменте все время медленно движется назад. Игрок с завязанными глазами идет на звук, следуя за партнером по всей комнате, но до него не дотрагиваясь.

По сигналу психолога (взмах руки) музыка смолкает, оба участника останавливаются.

Затем дети меняются ролями, игра повторяется.

- !** Психологу рекомендуется первым выступить в роли ведущего. Играющему на флейте нужно напоминать о том, что следует двигаться медленно и не уходить слишком далеко от партнера. Вместо флейты можно использовать другие подходящие инструменты.
В игре могут одновременно участвовать две пары. В этом случае используются контрастные по звучанию инструменты.
Завязать глаза можно двум участникам. В этом случае они движутся по комнате взявшись за руки.

В каком направлении

Оборудование. Портативный синтезатор, бубенцы.

Содержание. Дети садятся в круг.

Во время звучания музыки (в среднем регистре синтезатора) играющие передают бубенцы по часовой стрелке.

Когда ведущий берет на синтезаторе две самые высокие ноты, группа должна изменить направление движения бубенцов – передавать их против часовой стрелки.

Ведущий продолжает играть на инструменте, и каждый раз в момент звучания двух высоких нот направление движения бубенцов меняется.

- !** В роли ведущего выступает взрослый.

Портативный синтезатор можно заменить другими мелодическими инструментами, например ксилофоном.

Сигнал для изменения направления движения бубенцов можно подавать, ударяя палочками по тарелке или барабану. В этом случае вместо синтезатора используют аудиозапись.

Игры и упражнения для снятия мышечных зажимов и снижения психоэмоционального напряжения

Задачи:

- ▷ снятие мышечных зажимов;
- ▷ снижение психоэмоционального напряжения и тревожности;
- ▷ развитие чувства собственного тела;
- ▷ развитие воображения и чувственного восприятия.

Зайчики

Содержание. Психолог предлагает детям представить, что они превратились в веселых цирковых зайчиков, которые играют на барабанах. Он описывает характер действий – силу, темп, резкость – и направляет внимание детей на осознание и сравнение возникающих мышечных и эмоциональных ощущений.

Например, психолог говорит: «Как сильно зайчики стучат по барабанам! А вы чувствуете, как напряжены у них лапки? Ощущаете, какие лапки твердые, не гнутся?! Как палочки! Чувствуете, как напряглись у вас мышцы в ручках, в кулаках, даже в плечиках?!

А на лице улыбка. Лицо расслабленное.

И животик расслаблен. Дышит спокойно.

А кулачки напряженно стучат!..

А что еще расслаблено?
Давайте опять попробуем постучать, но уже медленнее, чтобы уловить все ощущения».

Ловим комаров

Содержание. Дети садятся на стульчики, образуя большой круг.

Психолог говорит: «Давайте представим, что наступило лето. Окно открыто, и к нам в группу налетело много комаров. По команде “Начали!” – вы привстанете и будете ловить комаров. Вот так!»

Психолог в медленном или среднем темпе делает хаотичные движения в воздухе, сжимая и разжимая при этом кулаки, то поочередно, то одновременно.

Психолог продолжает: «Каждый из вас будет “ловить комаров”, не задевая тех, кто сидит рядом. По команде “Стоп!” – вы сядете на стульчики. Готовы? Начали!.. Стоп! Хорошо потрудились. Устали. Опустите расслабленные руки вниз, встряхните несколько раз ладонями. Пусть руки отдохнут. А теперь снова за работу!»

! Можно сопровождать упражнение записью комариного писка.

Огонь и лед

Содержание. Дети образуют большой круг.

По команде психолога «Огонь!» – они начинают выполнять интенсивные движения всем телом.

Плавность и степень интенсивности движений каждый ребенок выбирает произвольно.

По команде «Лед!» – дети застывают в позе, в которой их настигла команда, напрягая до предела все тело.

! После напряжения наступает фаза естественного расслабления. Психолог несколько раз чередует обе команды, произвольно меняя время выполнения той и другой.

Шалтай-Болтай

Содержание. Дети встают в круг на расстоянии вытянутой руки друг от друга и поворачивают корпус вправо и влево. Руки при этом свободно болтаются вдоль тела.

Психолог произносит: «Шалтай-Болтай сидел на стене, Шалтай-Болтай свалился во сне».

Дети приседают или падают на ковер.

Воздушный шарик

Содержание. Дети встают в круг.

Психолог говорит: «Представьте, что сейчас мы будем надувать шарики. Вдохните воздух, надуйте щеки. Поднесите воображаемый шарик к губам и медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше, как на нем увеличиваются, растут узоры. Дайте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите свои шарики друг другу».

! Упражнение повторяется три раза.

Подвески

Содержание. Дети образуют большой круг.

Психолог говорит: «Сейчас вы превратитесь в кукол-марионеток. Спектакль в кукольном театре закончился. Кукол после выступления вешают на гвоздики в шкафу. Представьте, что вас подвесили за руку. Ваше тело зафиксировано в одной точке, все остальное – расслаблено, болтается.

Теперь представьте, что вы подвешены за палец... за правое плечо...».

! Упражнение выполняется в произвольном темпе, лучше с закрытыми глазами. Психолог следит за степенью расслабленности тела у детей, акцентируя внимание на напряженных местах.

Росток

Содержание. Психолог говорит: «Лягте в удобное положение. Вытянитесь и расслабьтесь. Теперь закройте глаза и слушайте меня.

Однажды в теплое летнее утро, когда яркое солнце нежно обогревало землю, с дерева упало маленькое семечко. Земля мягко и нежно обняла его. Семечко чувствовало, как погружается в землю, которая окутала его своей заботой и теплом. И ему стало так спокойно и комфортно, что оно расслабилось и позволило земле заботиться о себе. Земля, как родная мать, убаюкала семечко, и оно заснуло.

А тем временем выпал снег и накрыл всю землю мягким пушистым белоснежным одеялом. Нашему семечку стало уютно, и оно сладко потянулось во сне.

Вскоре снег растаял. Солнышко стало припекать, птицы запели звонкие песни, и наше семечко проснулось. И тут оно услышало голоса птиц, животных, почувствовало вокруг движение насекомых. Ой! Как стало интересно нашему семечку. Что же происходит наверху? Не опасно ли там? Но земля только мягко подтолкнула семечко к поверхности, и ему вновь стало спокойно. Семечко уцепилось за землю своими корешками и потянулось вверх, к солнышку.

Вначале на поверхности показался его стебелек. Он был еще очень робкий, крохотный, слабенький, но день ото дня набирал силу, питаясь соками матери-земли и теплом отца-неба. И вскоре на стебельке появились листья.

А сам стебелек продолжал тянуться вверх, к небу. Скоро сказка оказывается, да не скоро дело делается, но наш стебелек вырос и превратился в большое сильное дерево, которое укрывает путников от знойного солнца или спасает от дождя под кроной своих листьев.

На нем нашли пристанище птицы. Они свили на его ветках гнезда и обзавелись птенцами. К нему приходят и животные, чтобы насытиться его плодами.

Вот так и человек растет. Медленно... Но пройдет некоторое время, и вы станете прекрасными юношами и девушками. А пока вы еще дети. Надо радоваться детству, этой прекрасной поре.

Поиграем в росточек. Сядьте на корточки, опустите голову и руки вниз. Теперь постепенно, очень медленно выпрямляйтесь, будто стебелек тянется вверх. Я буду считать до 10:

1 – ощутите свои ноги, медленно поднимаясь и выпрямляя их;

2 – выпрямляйте колени;

3–4 – медленно распрямляйте спину, голова и руки расслаблены, по-прежнему опущены вниз;

5–6 – спина становится прямее;

7–8 – руки поднимаются вверх, будто листья на нашем стебельке;

9 – голова поднимается вверх;

10 – потянитесь всем телом вверх и улыбнитесь солнышку.

Вот вы и выросли!»

! После этого упражнения полезно сразу перейти к упражнению «**Потянулись-сломались**».

Психологу рекомендуется:

1) показать разницу между выполнением команд «опустить руки» и «сломались в кистях» (расслабление кистей достигается только во втором случае);

2) когда дети лежат на полу, подойти к каждому из них и проверить, насколько расслаблено тело ребенка, указать места зажимов.

Потянулись-сломались

Содержание. Дети образуют большой круг.

Психолог говорит: «Поднимите руки вверх, не отрывая пятки от пола, тянитесь выше и выше...»

Дети выполняют задание.

Психолог продолжает: «А теперь кисти рук как будто сломались и безвольно повисли.

Теперь руки сломались в локтях, в плечах, опустились плечи, повисла голова.

Мы “сломались” в талии, подогнулись колени, и мы упали на пол.

Лежим расслабленно, удобно...

Прислушайтесь к себе. Все ли части тела расслаблены? Наступило полное расслабление».

Водопад

Содержание. Психолог говорит: «Закройте глаза и представьте себе, что вы находитесь под небольшим водопадом. Небо светло-голубое. Воздух свеж. Вода чистая и прохладная.

Она мягко струится по спине, стекает с ног и продолжает свой бег дальше.

Постойте немного под водопадом, позволяя воде омывать вас и уноситься прочь».

! Упражнение выполняется стоя.

Тихое озеро

Содержание. Психолог говорит: «Лягте в удобное положение. Вытянитесь и расслабьтесь. Теперь закройте глаза и слушайте меня.

Представьте себе чудесное солнечное утро. Вы находитесь возле тихого прекрасного озера. Слышны лишь ваше дыхание и плеск воды.

Солнце ярко светит, и это заставляет вас чувствовать себя все лучше и лучше. Вы чувствуете, как солнечные лучи согревают вас. Вы слышите щебет птиц и стрекотанье кузнецика. Вы абсолютно спокойны. Солнце светит, воздух чист и прозрачен. Вы ощущаете всем телом тепло солнца. Вы спокойны и неподвижны, как это тихое утро.

Вы чувствуете себя спокойными и счастливыми, вам лень шевелиться. Каждая клеточка вашего тела наслаждается покоем и солнечным теплом. Вы отдыхаете...

А теперь открываем глаза. Мы снова в детском саду, мы хорошо отдохнули, у нас бодрое настроение, и приятные ощущения не покинут нас в течение всего дня».

! Упражнение рекомендуется проводить под спокойную, расслабляющую музыку.

Порхание бабочки

Содержание. Психолог говорит: «Лягте в удобное положение. Закройте глаза и слушайте мой голос. Дышите легко и спокойно.

Представьте себе, что вы находитесь на лугу в прекрасный летний день. Прямо перед собой вы видите великолепную бабочку, порхающую с цветка на цветок.

Проследите за движениями ее крыльев. Движения ее крыльев легки и грациозны. Теперь пусть каждый вообразит, что он – бабочка, что у него красивые и большие крылья.

Почувствуйте, как ваши крылья медленно и плавно движутся вверх и вниз. Наслаждайтесь ощущением медленного и плавного парения в воздухе.

А теперь взгляните на пестрый луг, над которым вы летите. Посмотрите, сколько на нем ярких цветов. Найдите глазами самый красивый цветок и постепенно начинайте приближаться к нему. Теперь вы чувствуете аромат своего цветка.

Медленно и плавно вы садитесь на мягкую пахучую серединку цветка. Вдохните еще раз его аромат... и откройте глаза.

Расскажите о своих ощущениях».

Дети поочередно рассказывают о своих ощущениях.

! Упражнение рекомендуется проводить под спокойную, расслабляющую музыку.

Полет высоко в небе

Содержание. Психолог говорит: «Лягте в удобное положение. Закройте глаза и слушайте мой голос. Дышите медленно и легко.

Представьте, что вы находитесь на ароматном летнем лугу. Над вами теплое летнее солнце и высокое голубое небо.

Вы чувствуете себя абсолютно спокойными и счастливыми. Высоко в небе вы видите парящую птицу. Это большой орел с гладкими и блестящими перьями.

Птица свободно парит в небе, крылья ее распростерты в стороны. Время от времени она медленно взмахивает кры-

льями. Вы слышите звук крыльев, энергично рассекающих воздух.

Теперь пусть каждый из вас вообразит, что он – птица. Представьте, что это вы медленно парите, плывете в воздухе и ваши крылья распостерты в стороны, ваши крылья рассекают воздух. Наслаждайтесь свободой и прекрасным ощущением парения в воздухе.

А теперь, медленно взмахивая крыльями, приближайтесь к земле.

Вот вы уже на земле. Откройте глаза. Вы чувствуете себя хорошо отдохнувшими, у вас бодрое настроение и прекрасное ощущение полета, которое сохранится на весь день».

! Упражнение рекомендуется проводить под спокойную, расслабляющую музыку.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Примеры, иллюстрирующие психологические особенности детей с ОНР с разным уровнем коммуникативных нарушений

*Пример, иллюстрирующий
особенности детей
с незначительными
коммуникативными нарушениями*

**Результаты комплексного обследования
Насти П., 5 лет**

Анамнез

Матери 32 года. Образование высшее. Работает менеджером в фирме. Отцу 40 лет. Образование среднее специальное. Работает в коммерческих структурах. В семье двое детей.

Ребенок от первой беременности, протекавшей с токсикозом в первой половине. Роды в срок. При рождении: вес – 4200 г; рост – 52 см.

Физическое развитие без задержки.

Речевое развитие в раннем возрасте – без задержки (по данным истории развития, но со слов матери – фраза к 3 годам).

До 3 лет часто болела ОРВИ.

Дошкольное учреждение посещает с 3 лет.

Психоневрологический статус

Движения в полном объеме. Чувствительность сохранена. Координационные пробы выполняет уверенно. В позе Ромберга устойчива. Менингиальных симптомов нет.

В контакт вступает охотно. Эмоциональное состояние адекватное.

Познавательная деятельность сохранна.

Выражено речевое недоразвитие. Отмечается быстрый темп речи.

Выписка из педагогической характеристики

Девочка поступила в специальный логопедический детский сад из массового сада. Процесс адаптации длился недолго. В контакт с детьми и взрослыми вступает охотно.

На групповых занятиях активна.

Освоение программного материала затруднено по разделу «Развитие речи» и по таким видам изобразительной деятельности, как рисование и аппликация.

Недостаточно сформирована конструктивная деятельность.

Слабо развита мелкая моторика.

Формирование сюжетно-ролевой игры несколько отстает в своем развитии, хотя потребность в игровой деятельности не снижена. Девочка может сама организовать игры, использовать предметы-заместители, но в связи с тем, что затруднено речевое общение, дети часто не понимают ее.

У девочки отмечается выраженное речевое недоразвитие. Многие слова не понятны окружающим еще и потому, что ее речь характеризуется быстрым темпом. Речевой дефект переживается ребенком незначительно.

Родители стремятся к сотрудничеству с детским садом.

Анализ результатов психологического обследования

На контакт идет охотно. Инструкции понимает.

Задания выполняет несколько замедленно, но уверенно. Невербальные задания выполняет более продуктивно. Стимулирующая и направляющая помощь позволяет выявить достаточно высокие потенциальные возможности ребенка. Снижение умственной работоспособности не отмечается, активность деятельности высокая.

Анализ результатов методик «Дом – дерево – человек» (ДДЧ) и «Несуществующее животное» показывает, что такие качества, как тревожность и агрессивность, выражены незначительно (тревожность – 4 балла, агрессивность – 1 балл).

В изображении человека и животного присутствуют глаза, рот, уши; у дома есть окна, дверь. Эти признаки указывают на отсутствие трудностей в общении. Но отмечается определенное количество «тревожных» линий: например запачканная линия основания у животного, размашистая неровная штриховка дерева, некоторых деталей человека и животного.

Методика «Детский апперцептивный тест» (ДАТ) выявила стремление к лидерству. Например, картинка S-6: «Лисиски бегают, бесяца, домой бегут. Их гонит вок. Певый – веселый, поседни – густный. А я на первом месте». (*Лисички бегают, бесятся, домой бегут. Их гонит волк. Первый – веселый, последний – грустный. А я на первом месте.*)

Обработка данных той же методики позволяет выдвинуть предположение о незначительных агрессивных тенденциях. Так, признак агрессивности был обнаружен только в одном задании при описании картинки А-7: «Тигль гоняется за обизяни. Их овит, чтобы тиглят колымить. Тигль зой, обизяну сесть». (*Тигр гоняется за обезьянами. Их ловит, чтобы тигрят кормить. Тигр злой, обезяну съест.*)

Методика Розенцвейга выявила импунистивные реакции с фиксацией на самозащите (Е-Д – 46,7, М – 46,7). Импунистивные реакции говорят о том, что девочка социализирована и в конфликтных ситуациях находит компромисс. Например, картина № 10: «Хорошо, лягу», картина № 24: «Сейчас вымою».

Таким образом, в результате исследования эмоционально-личностной сферы выявлены нерезко выраженные признаки тревожности и агрессивности, которые незначительно затрудняют общение с окружающими; а также обнаружено стремление к лидерству.

Пример, иллюстрирующий особенности детей с умеренной степенью выраженности коммуникативных нарушений

**Результаты комплексного обследования
Каринь С., 5 лет**

Анамнез

Матери 27 лет. Образование неоконченное высшее. Работает бухгалтером в коммерческих структурах. Отцу 28 лет. Образование неоконченное высшее. Работает инспектором УВД. В семье двое детей.

Ребенок от второй беременности, протекавшей с токсикозом. Роды в срок со стимуляцией. Грудное вскармливание началось через 7 суток.

Речевое развитие с задержкой – фраза с 2,5 лет.

В раннем возрасте часто болела бронхитом, ОРВИ.

Психоневрологический статус

Рефлексы сохранны. В позе Ромберга устойчива. Физически несколько инфантильна. Координационные пробы выполняет уверенно.

В контакт вступает не сразу, смущается.

Отмечается некоторое снижение познавательной деятельности.

Выписка из педагогической характеристики

Девочка поступила в специальный логопедический детский сад из массовой группы ДОУ. Процесс адаптации затянулся, видимо, из-за характерологических особенностей – несколько стеснительна и нерешительна. К контакту с детьми и взрослыми стремится, но общение затруднено вследствие речевого недоразвития.

Потребность в игровой деятельности снижена, в игре не принимает на себя организующую роль.

Освоение программного материала затруднено по разделам «Развитие речи» и «Изобразительная деятельность».

Наблюдается недостаточность мелкой моторики.

У девочки отмечается выраженное недоразвитие речи. Монологические связные высказывания отсутствуют. Звукопроизношение грубо нарушено.

Родители недостаточно активно сотрудничают с детским садом.

Анализ результатов психологического обследования

При контакте испытывает смущение. Инструкции понимает.

Нуждается в постоянной стимулирующей помощи.

Свои действия планирует, действует целенаправленно. Умственная работоспособность снижена из-за истощаемости внимания.

Применение методик «Дом–дерево–человек» и «Несуществующее животное» позволило выявить тревожность (4 балла), агрессивность (2 балла), заниженную самооценку (1 балл), трудности общения (1,5 балла).

Отмечены следующие признаки, указывающие на тревожность: заштрихованы туловище человека, толстый ствол дерева, стены дома; штриховка часто выходит за контур рисунка; сильный нажим на карандаш. Потребность в общении недостаточно удовлетворена

(особенности изображения рук человека). У дерева крона круглая, а ветви направлены вниз, что может указывать на стремление к активности и отказ от усилий. Ствол дерева сужается книзу – вероятен поиск защиты и поддержки. Дом нарисован вдали, хвост у животного опущен вниз, что может являться показателем некоторой отверженности и указывать на недовольство собой. Человек нарисован внизу – признак неуверенности в себе и заниженной самооценки. У несуществующего животного нарисованы рога и когти – признак агрессивности.

Данные, полученные в ходе применения рисуночных методик, подтверждаются результатами методики ДАТ.

Выявлены признаки агрессивности. Например, при описании картинки А-7: «Это тигл. Ловит обизяну. Поймит, не убезит, сесть. Обизяна бойся». (*Это тигр. Ловит обезьяну. Поймет, не убежит, съест. Обезьяна боится.*) Или же картинки А-3: «Это лев кулит. Он гусьный, потому сто у него сезы. Мыська (показывает). Лев мыську сесть». (*Это лев курит. Он грустный, потому что у него слезы. Мышка. Лев мышку съест.*)

Анализ рассказов по картинкам S-1, S-6 позволяет говорить о стремлении к лидерству. Например, картина S-6: «Лисиски бегают. От вока бегут домой. Вок не помает. Поседний – гусьный, а певый – веселый. Я хасю быть певым». (*Лисички бегают. От волка бегут домой. Волк не поймает. Последний – грустный, а первый – веселый. Я хочу быть первым.*)

Описание некоторых картинок позволяет выдвинуть предположение о тревожности, холодности в семье. Например, картина А-9: «Зайц сидит на коватке. Кто-то открыл дивль. Зайц боится медведи. Ладители на лаботи. (*Заяц сидит на кроватке. Кто-то открыл дверь. Заяц боится медведя. Родители на работе.*)

Методика Розенцвейга выявила экстрапунитивные реакции (Е-40), фиксацию на самозащите (Е-Д – 53,3). Импунистивные ответы составляют 33,3%. Например, картина № 16: «Ладно, пусть играет». Достаточное количество импунистивных ответов указывает на то, что тревожность и агрессивность ребенка незначительно препятствуют социальной адаптации.

Таким образом, в результате исследования эмоционально-личностной сферы выявлены умеренные проявления агрессивности, тревожности, заниженная самооценка, вызывающие некоторые затруднения общения.

Пример, иллюстрирующий особенности детей с выраженной степенью коммуникативных нарушений

Результаты комплексного обследования

Лианы Х., 6 лет

Анамнез

Матери 32 года. Образование среднее. Домработница. Отцу 35 лет. Образование среднее. Работает бурильщиком в объединении «Сургутнефть». В семье двое детей.

Ребенок от второй беременности, протекавшей с хронической внутриутробной гипоксией. Роды вторые. Длительный безводный период. Вес при рождении – 3900 г. Вскормливание грудное.

Моторное развитие с отставанием: сидеть начала в 7 мес., стоять – в 11 мес., ходить – в 1 год 8 мес.

Речь развивалась с задержкой: первые слова к 1 году 8 мес., фраза – в 3 года 6 мес.

В раннем детстве – дисплазия тазобедренного сустава.

Психоневрологический статус

Рефлексы сохранны. В позе Ромберга устойчива. Быстрая истощаемость. Перинатальная энцефалопатия.

Обидчива, часто плачет, эмоционально неустойчива. Внимание отвлекаемое, концентрация снижена.

Выписка из педагогической характеристики

Девочка поступила в логопедическую группу для детей с ОНР из массового детского сада. Адаптация к дошкольному учреждению протекала длительно. Контакт с детьми и взрослыми затруднен. Преобладает пониженный фон настроения.

В коллективных играх не участвует, предпочитает играть одна. Организующая роль взрослого не всегда приводит к положительному результату.

В усвоении программного материала наиболее труден раздел «Развитие речи». На групповых занятиях неуверенна, робка. Навыки изобразительной деятельности слабые, формируются медленно.

Родители состоянием ребенка интересуются мало, с детским садом не сотрудничают.

Анализ результатов психологического обследования

К контакту не стремится, пассивно подчиняется инструкциям.

Задания выполняет формально, очень медленно. Неуверенна в себе, постоянно ищет эмоциональной поддержки взрослого.

Речевой контакт затруднен из-за недоразвития речи ребенка и нежелания общаться. В спонтанной и диалогической речи отмечаются трудности выбора лексических средств, запинки. Обращенную речь понимает в достаточном объеме. Избегает вербальных ответов, молчит, отводит глаза в сторону, но при стимуляции и поощрении начинает отвечать односложно либо «речевыми штампами».

Способы сотрудничества со взрослым сформированы, помочь принимает. Словесный отчет о своих действиях затруднен, ошибки переживает.

Исследование с помощью методики ДАТ показало, что наибольшие трудности девочки испытывает при описании картинок. Составленные рассказы носят в основном вопросно-ответный характер. Ряд заданий выявил трудности общения со взрослыми и детьми. Например, картинка № С-1: «Отята эти. Они недузные, потому сто вот, вот деются. Это зой, токаеся (жестом показывает на последнего). Вот это добый (жестом показывает на того, кого толкают), это я». (*Котята эти. Они недружные, потому что вот, вот дерутся. Этот злой, толкается. Вот этот добрый, это я.*)

К лидерству не стремится. Например, при составлении рассказа по картинке С-6 отмечала, что хотела бы быть последней.

Выявлены агрессивные тенденции. Например, при описании картинки А-8: «Это тигель. Он зой. Гонися обизянъ. Он съесть обизянъ. Мне ни зако обизянъ». (*Это тигр. Он злой. Гонится за обезьянами. Он съест обезьян. Мне не жалко обезьян.*)

Обнаружены проблемы в семье, холодность матери. Например, картинка А-8: «Это папа. Это мама (жест), азговают. Это соедка. Это сынок. Мама сыну говоит: иди гуять, ни мисай нам». (*Это папа. Это мама, разговаривают. Это соседка. Это сынок. Мама сыну говорит: иди гулять, не мешай нам.*)

Данные, полученные в ходе использования ДАТ, подтверждают- ся рисуночными методиками ДДЧ и «Несуществующее животное».

У нарисованного человека нет рта, ушей, рук. В изображении дома отсутствуют окна, двери. Ветви дерева опущены вниз. «Несуществующее животное», по словам девочки, ни с кем не дружит. Эти признаки можно трактовать как отсутствие стремления к общению.

Анализ рисунков показал высокий уровень тревожности, неуверенности в себе: изображена линия земли. Сильный нажим на карандаш; двойные линии; несоединенные линии; размашистая штриховка.

Все рисунки расположены внизу листа, что может указывать на низкую самооценку.

В рисунке ДДЧ – на верхушке дерева изображено солнце, у дома нет трубы. Это может свидетельствовать о том, что есть потребность в теплых отношениях, но она не удовлетворена ни в семье, ни в детском саду.

Методика Розенцвейга выявила экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите. Преобладают (60%) эгодоминантные ответы интропунитивного типа, например: «Больше не буду» – картина № 9. Эгодоминантные ответы импунистивного типа (6,7%) лишены агрессии или обвинения, например: «Помою» – картина № 24.

Эгодоминантные ответы экстрапунитивного типа, например «Отдай, дурак», составляют 33,3% .

Таким образом, в результате исследования эмоционально-личностной сферы выявлены выраженные проявления тревожности, агрессивности, замкнутость, чувство неполноценности, затрудняющие общение со сверстниками и взрослыми.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Примерные конспекты

психокоррекционных

занятий

Занятие № ...

Основные задачи:

- ▷ отработка коммуникативных навыков;
- ▷ организация эмоционального поведения детей;
- ▷ снижение психоэмоционального напряжения, тревожности, агрессивных проявлений;
- ▷ развитие эмоционально-выразительных движений;
- ▷ развитие психических процессов.

Оборудование:

- воздушные шарики (мячи);
- картинки с изображением улитки и лягушки;
- магнитофон, аудиозапись спокойной расслабляющей музыки.

1. Ориентировочный этап

Задачи:

- ▷ сплочение группы, раскрепощение участников;
- ▷ установление межличностного доверия;
- ▷ развитие интереса к партнерам по общению;
- ▷ снижение импульсивности, агрессивности;
- ▷ создание положительного эмоционального настроя.

Игры и упражнения:

- «Это я, узнай меня»;
- «Гусеница»;

- «Улитка»;
- «Доброе животное».

2. Коррекционный этап

Задачи:

- ▷ развитие мимики и пантомимики;
- ▷ формирование чувствительности к невербальным средствам общения;
- ▷ регуляция социальных отношений;
- ▷ развитие внимания и воображения.

Упражнения:

Разыгрывание детьми пантомимических сценок:

- «Садовник»;
- «Ребенок убирает со стола посуду»;
- «Мама купает малыша»;
- «Мальчик катается на коньках».

3. Релаксационный этап

Задачи:

- ▷ снятие мышечных зажимов, развитие чувства собственного тела;
- ▷ снижение психоэмоционального напряжения, тревожности;
- ▷ развитие воображения, чувственного восприятия.

Упражнения:

- «Росток»;
- «Потянулись-сломались»;
- «Тихое озеро».

4. Заключительный этап

Задачи:

- получение обратной связи;
- закрепление полученных навыков.

- *Обсуждение занятия.*
- *Домашнее задание.*

Занятие № ...

Основные задачи:

- ▷ отработка коммуникативных навыков;
- ▷ развитие навыков сотрудничества, взаимной эмпатии;
- ▷ коррекция страхов и негативных черт характера, препятствующих общению;
- ▷ снижение психоэмоционального напряжения, тревожности, разрядка агрессивных импульсов;
- ▷ обучение способам регуляции эмоциональных состояний;
- ▷ развитие психических процессов.

Оборудование:

- текст рассказа С. Афонькина «Как побороть страх»;
- листы бумаги (формат А4), краски, кисточки;
- магнитофон, аудиозапись спокойной, расслабляющей музыки.

1. Ориентировочный этап

Задачи:

- ▷ сплочение группы, раскрепощение участников;
- ▷ установление доверительных отношений между детьми и психологом;
- ▷ создание положительного эмоционального настроя;
- ▷ снижение напряжения, гиперактивности, агрессивности.

Игры и упражнения:

- «Утреннее приветствие»;
- «Давай поздороваемся».

2. Коррекционный этап

Задачи:

- ▷ развитие эмоционально-выразительных движений;
- ▷ формирование чувствительности к невербальным средствам общения;
- ▷ коррекция страхов и негативных черт характера, препятствующих общению;
- ▷ разрядка агрессивных импульсов.

Игры и упражнения:

- «Театр масок»;
- прослушивание и обсуждение рассказа С. Афонькина «Как побороть страх»;
- проигрывание ролевых ситуаций рассказа;
- «Избавься от недобрых чувств».

3. Релаксационный этап

Задачи:

- ▷ снижение психоэмоционального напряжения, тревожности;
- ▷ повышение уверенности в себе;
- ▷ развитие воображения и чувственного восприятия.

Упражнение:

- «Полет высоко в небе».

4. Заключительный этап

Задачи:

- ▷ получение обратной связи;
- ▷ закрепление полученных навыков.
 - *Обсуждение занятия.*
 - *Домашнее задание.*

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Перечень литературных произведений для библиотерапии

Аким Я. «Бабушка болеет».

Андерсен Г.Х. «Гадкий утенок», «Дикие лебеди», «Стойкий оловянный солдатик», «Дюймовочка».

Афонькин С. «Как побороть страх».

Бажов П. «Серебряное копытце».

Барто А. «Игрушки», «Вовка добрая душа».

Благинина Е. «Посидим в тишине».

Воронкова Л. «Ссора с бабушкой».

Гауф В. «Карлик Нос».

Житков Б. «Храбрый утенок», «На льдине».

Киплинг Р. «Слоненок», «Маугли», «Рикки-Тикки-Тави».

Мамин-Сибиряк Д. «Сказка про храброго зайца», «Серая шейка».

Маршак С. «Рассказ о неизвестном герое», «Двенадцать месяцев», «Кошкин дом», «Пожар».

Маяковский В. «Что такое хорошо и что такое плохо».

Митяев А. «Умей обождать».

Некрасов Н. «Дед Мазай и зайцы».

Носов Н. «Живая шляпа», «Огурцы».

Осеева В. «Плохо», «Волшебное слово», «Почему».

Пантелейев В. «Честное слово».

Перро Ш. «Красная Шапочка и Серый Волк», «Золушка», «Мальчик-с-пальчик».

Пушкин А.С. «Сказка о рыбаке и рыбке».

Сент-Экзюпери А. де «Маленький принц».

Токмакова Н. «Деревья».

Фет А. «Ласточки пропали».

Чуковский К. «Бармалей», «Тараканище», «Краденое солнце».

Шибаев А. «Дядя Саша огорчен».

Русские народные сказки:

«Сестрица Аленушка да братец Иванушка»;

«Семь Симеонов – семь работничков»;

«Снегурочка»;

«Заяц-хваста»;

«Царевна-лягушка»;

«Гуси-лебеди»;

«Непослушный козленок»;

«Колобок»;

«Лиса и журавль»;

«Репка»;

Ненецкие сказки «Кукушка», «Айога».

Монгольская сказка «Непослушный ребенок».

|| Список рекомендуемой литературы

Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. – 2-е изд. – М., 1996.

Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., 1987.

Бодалев А.А. и др. Семья и психологическое консультирование. – М., 1989.

Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. Ч. 1. – М., 2001.

Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психоdiagностике. – СПб., 2000.

Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Опыт психологического консультирования детей дошкольного возраста // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1986. – № 3.

Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М., 2002.

Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. – СПб., 1993.

Волковская Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития: Монография. – М., 2003.

Воронова А.П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи // Методы предупреждения и преодоления речевых расстройств / Под ред. Г.А. Волковой. – СПб., 1994.

Воспитателю о работе с семьей / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М., 1987.

Ганичева И.В. Телесно-ориентированные подходы в психокоррекционной и развивающей работе с детьми. – М., 2004.

Гавrilova Т.П. О типичных ошибках родителей в воспитании детей // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.

Глухов В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. – М., 2001.

Графические тесты в психодиагностике / Сост. И.А. Слободянюк, О.А. Холодова, А.И. Олексенко. – Винница, 1994.

Данилова Е.Е. Методика изучения фрустрационных реакций у детей // Иностранный психолог. – 1996. – № 6.

Детский сад и семья / Под ред. Т.А. Котырло, С.А. Ладыгир. – Киев, 1984.

Детский сад и семья / Под ред. Т.А. Марковой. – М., 1986.

Диагностика психического развития / Под ред. Й. Шванцара. – Прага, 1978.

Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1990.

Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1993.

Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Л.: Медицина, 1988.

Захаров А.И. Семейное воспитание личности и его дефекты // Социальная психология личности. – Л., 1974.

Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб., 2000.

Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. – СПб., 1998.

Зиновьева М.В. Взаимосвязь детско-родительских отношений и ненормативного поведения детей дошкольного возраста // Психолог в детском саду. – 2000. – № 1.

Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В. Петрушинского. – М., 1994.

Карвасарский Б.Д., Ледер С. Групповая психотерапия. – М., 1990.

Катаева Л.И. Коррекционно-развивающие занятия в подготовительной группе. – М., 2013.

Катаева Л.И. Работа психолога с застенчивыми детьми. – М., 2013.

Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. – М., 1997.

Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. – М., 1993.

Ковшиков В.А., Элькин Ю.А. К вопросу о мышлении детей с экспрессивной алалией // Дефектология. – 1989. – № 2.

Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М., 1973.

Копытин А.И. Основы арттерапии. – СПб., 1999.

Кочубей Б., Новикова Е. Снимем маску с тревоги // Семья и школа. – 1988. – № 11.

Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М., 1985.

Кузнецова Л.В. Использование игры в коррекционных целях // Воспитание детей с задержкой психического развития в процессе обучения. – М., 1981.

Кэдьюсон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. – СПб., 2000.

Лангмайер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте / Пер. с чешск. – Прага, 1984.

Леви В. Искусство быть другим. – СПб., 1993.

Леви В. Нестандартный ребенок. – СПб., 1993.

Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.

Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.

Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.

Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М., 1994.

Леонтьев А.Н. Исследование детской речи // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.

Леонтьев А.Н. Психология общения – Тарту, 1974.

Лисина М.И. Генезис форм общения у детей // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1992.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М., 1989.

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М., 1962.

Лурия А.Р. Речь и мышление. – М., 1975.

Майер И.П. Развитие эмоциональной сферы как средство развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста // Психолог в детском саду. – 2000. – № 1.

Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб., 2001.

Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей: Пособие по практик. психологии. – М., 1997.

Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке и обучению детей с особыми проблемами в развитии. – М., 1997.

Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.

Метейчик З. Родители и дети / Пер. с чешск. – М., 1992.

Мясищев В.Н. Личность и неврозы – Л., 1980.

Некрасова Ю.Б. Основные принципы коррекции нарушений речевого общения // Вопросы психологии. – 1985. – № 5.

Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учеб. пособие для студ. вузов. – М., 2000.

Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М., 2002.

Практикум по патопсихологии / Под ред. Б.В. Зейгарник, В.В. Николаевой, В.В. Лебединского. – М., 1987.

Психолог в детском саду: Детский центр Венгера. – М., 1995.

Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А.Ф. Запорожца, Д.Б. Элькина. – М., 1964.

Психологопедагогическая диагностика / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М., 2003.

Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб., 1998.

Психотерапия в дефектологии: Сб. / Под ред. Н.П. Вайзмана. – М., 1992.

Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. – Самара, 2000.

Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. – М., 1996.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. – М., 1994.

Романова Е.С, Потёмкина О.Ф. Графические методы психологической диагностики. – М., 1992.

Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: Практическое руководство. – СПб., 1998.

Рудестам К. Групповая психотерапия. – М., 1993.

Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М., 2001.

Скуратовская Н.Н. Психические состояния успеха и их роль в восстановлении нарушенных коммуникаций: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1993.

Собчик Л.И. Методы психологической диагностики. Вып. 2. – М., 1990.

Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. – М., 1981.

Спиваковская А.С. Как быть родителями: О психологии родительской любви. – М., 1986.

Столин В. В. Самосознание личности. – М., 1983.

Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – М., 1955. – Т. 1.

Ткачёва В.В. Гармонизация внутрисемейных отношений: мама, папа, я – дружная семья. – М., 2000.

Ткачёва В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. – М., 1999.

Ульянкова У.В., Лебедева О.В. Л.С. Выготский и практическая психологическая служба образования сегодня: Учеб. пособие. – Н. Новгород, 2001.

Ульянкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002.

Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития. – М., 1995.

Усанова О.Н. Специальная психология: Система психологического изучения аномальных детей. – М., 1990.

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Учеб. пособие. – М., 1991.

Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Монография. – М., 2001.

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. – М., 1993.

Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практ. пособие / Пер. с нем. – М., 1998.

Фромм А. Азбука для родителей. – Л., 1991.

Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Под ред. В.Ю. Баскакова. – 3-е изд. – М., 2000.

Хямляйнен Ю. Воспитание родителей. – М., 1993.

Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. – 2-е изд. – М., 1995.

Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в гештальттерапии / Пер. с нем. – СПб., 2000.

Эдельмиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. – СПб., 1996.