

Государственное автономное образовательное учреждение высшего  
образования города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»

*На правах рукописи*

*Павлова*

Павлова Анна Сергеевна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

19.00.10 – коррекционная психология

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель:  
доктор психологических наук,  
профессор Е.А. Медведева

Москва – 2020

## Оглавление

Введение.....	4
<b>Глава 1 Современное состояние проблемы психологического сопровождения развития личности с нормативным и нарушенным развитием в образовательном пространстве .....</b>	<b>15</b>
1.1. Психологическое сопровождение как многофункциональная система помощи детям с нормативным и нарушенным развитием.....	15
1.2. Различные аспекты развития личности детей в философских, психологических и педагогических исследованиях .....	31
1.3. Дополнительное образование художественного направления как ресурс развития детей с нормативным и нарушенным развитием .....	47
Выводы по 1 главе .....	56
<b>Глава 2 Особенности развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с задержкой психического здоровья .....</b>	<b>60</b>
2.1. Организация констатирующего эксперимента. Характеристика детей с задержкой психического развития экспериментальной группы .....	60
2.2. Содержание методик, определяющих особенности развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с задержкой психического развития .....	64
2.3. Критерии оценки развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с задержкой психического развития .....	69
2.4. Анализ особенностей развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников.....	76
Выводы по 2 главе .....	90

<b>Глава 3 Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования художественного направления .....</b>	<b>92</b>
3.1. Организация психологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования художественного направления .....	92
3.2. Модель и особенности психологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования художественного направления .....	96
3.3. Анализ динамики развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с задержкой психического развития после психологического сопровождения в дополнительном образовании художественного направления .....	118
Выводы по 3 главе .....	130
<b>Заключение.....</b>	<b>132</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>135</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>172</b>
Приложение 1. ....	172
Приложение 2. ....	197
Приложение 3. ....	201

## Введение

**Актуальность исследования.** Сегодня в культуре, образовании как социальном институте все большую значимость приобретает теория Л.С. Выготского о культурно-исторической обусловленности развития личности, о социальном подходе к пониманию аномальности развития. Этот процесс предполагает вхождение детей с ограниченными возможностями здоровья<sup>1</sup> в культуру и развитие таких социально значимых свойств и образований, как коммуникативная компетентность, способность к творчеству, умение адекватно оценивать себя и регулировать свои эмоции для полноценного взаимодействия с окружающим миром. Особо значимо это для детей с задержкой психического развития<sup>2</sup> – как наиболее многочисленной группы детей с ОВЗ – для обеспечения их активного функционирования в социуме. В связи с этим возрастает роль сопровождения такого ребенка в процессе развития его личности в образовательном пространстве, в ходе взаимодействия детского и взрослого сообществ.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании рассматривается в работах Н.В. Бабкиной, Т.Г. Богдановой, Т.Н. Волковской, Е.Е. Дмитриевой, М.В. Жигоревой, И.Л. Инденбаум, И.А. Коробейниковым, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, С.Н. Сорокоумовой, У.В. Ульенковой, Л.М. Шипицыной и др., как комплексная система, особая технология помощи ребенку и его родителям при решении задач обучения, воспитания, развития и социализации личности детей данной категории, которая реализуется согласованными действиями различных специалистов, в том числе посредством искусства в «полихудожественной среде» в образовательном пространстве (Е.А. Медведева, Е.А. Екжанова, Ж.И. Журавлева, Н.В. Шутова и др.).

В настоящее время наряду с общим образованием большое значение для развития личности, ее социализации и вхождения в культуру придается

---

<sup>1</sup> Далее ОВЗ

<sup>2</sup> Далее ЗПР

дополнительному образованию, в частности, художественного направления. Социальная значимость дополнительного образования, формирование в его пространстве полноправных членов социума, способных осваивать, сохранять, развивать и передавать дальше культурное наследие общества, отмечается целым рядом исследователей в общей психологии (А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков и др.) и педагогике (Т.А. Антопольская, Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, Б.В. Куприянов, М.Н. Филатова и др.), в коррекционной педагогике (О.Ю. Буторина, А.М. Волков, Е.С. Дикаева, И.К. Дробахина, И.В. Евтушенко, О.П. Заболотских, И.Д. Маркевич, И.Л. Соловьева и др.) и психологии (Е.А. Медведева, Ж.И. Журавлева). Решение всех этих задач по отношению к детям с ЗПР требует создания специальных условий, учитывающих психологические особенности детей данной категории.

В современной специальной психологии отсутствуют теоретические и экспериментальные исследования, раскрывающие проблему организации психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления.

Обращение к этой проблеме продиктовано также наличием ряда **противоречий**: на социально-психологическом уровне – между требованиями времени и общества к использованию системы дополнительного образования как ресурса развития личности и социализации детей с ЗПР 7-8 лет и отсутствием организационно-содержательных основ данного процесса; на научно-методическом – между потребностью в психологическом сопровождении детей данной категории и не разработанностью методического обеспечения коррекционной психолого-педагогической работы в учреждениях дополнительного образования художественного направления. Названные противоречия определили актуальность темы диссертации: «Психологическое сопровождение младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления».

**Цель исследования:** изучение возможностей и эффективности психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления.

**Объект исследования:** процесс психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления.

**Предмет исследования:** особенности и технологии психологического сопровождения младших школьников с ЗПР, ориентированного на коррекцию социально значимых свойств и образований личности и художественного развития в условиях дополнительного образования.

**Гипотеза исследования:**

1. Незрелость личности младших школьников с ЗПР обуславливает слабую выраженность социально значимых свойств и образований (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей).

2. Психологическое сопровождение детей 7-8 лет с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления имеет особенности, проявляющиеся: в использовании искусства и арттехнологий в его содержании и организации; возможности познания основ культуры совместно с нормально развивающимися сверстниками; в использовании дифференцированного подхода в коррекции социально значимых свойств и образований личности детей данной категории и их художественного развития с помощью участников образовательного процесса (психолога, педагога, родителей); реализации модели психологического сопровождения, включающей организационную, функциональную, содержательную, результативную составляющие и обеспечивающей оптимизацию процесса обучения, развития и коррекции личности, ее социализацию.

Цель и выдвинутая гипотеза позволяют сформулировать **задачи исследования:**

1. Проанализировать современную общую и специальную психолого-педагогическую литературу для формирования научно-теоретического обоснования проблемы исследования.

2. Подготовить диагностический инструментарий, позволяющий определять особенности развития социально значимых свойств и образований личности 7-8-летних детей с ЗПР.

3. Выявить уровень развития социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) младших школьников с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

4. Разработать модель психологического сопровождения младших школьников с ЗПР и апробировать ее в условиях дополнительного образования художественного направления.

5. Разработать организационно-содержательное направление психологического сопровождения младших школьников с ЗПР, включающее:

- программные задачи коррекции социально значимых свойств и образований личности и художественного развития младших школьников с ЗПР в психологическом сопровождении в дополнительном образовании;

- функции психолога, педагога и родителей младших школьников с ЗПР в процессе психологического сопровождения в условиях дополнительного образования художественного направления;

- технологии психологического сопровождения младших школьников с ЗПР на основе дифференцированного подхода в коррекции социально значимых свойств и образований личности и художественного развития в условиях дополнительного образования;

- технологии оказания психологом помощи педагогам и родителям, повышающие их психолого-педагогическую компетентность в вопросах сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления.

**Теоретико-методологические основы исследования** разрабатывались на основе:

- положений культурно-исторической концепции развития ребенка (Л.С. Выготский);

- положения о единстве и сложном взаимодействии органического и социального факторов в развитии ребенка и ведущей роли социальной среды в онтогенезе и дизонтогенезе (Л.С. Выготский, Л.Б. Баряева, Т.Г. Богданова, Е.Е. Дмитриева, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева, В.И. Лубовский, О.Г. Приходько и др.);

- деятельностного подхода в развитии личности (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.);

- личностно-ориентированного подхода в образовании (Л.И. Божович, Е.В. Бондаревская, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.);

- современных положений о гуманизации и интеграции образовательного процесса, необходимости создания образовательных и социальных условий для реализации прав и возможностей детей с нарушениями в развитии (Т.Г. Богданова, Л.А. Головчиц, Е.А. Екжанова, М.В. Жигорева, Б.М. Коган, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, А.Е. Пальтов, О.Г. Приходько, Е.А. Стребелева, И.М. Яковлева и др.);

- концепции психологического сопровождения в рамках образовательного процесса (Н.В. Бабкина, М.Р. Битянова, Т.Н. Волковская, И.В. Дубровина, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, И.И. Мамайчук, Е.А. Медведева, С.Н. Сорокоумова, В.В. Ткачева, Н.В. Шутова и др.);

- положения о необходимости дифференцированного и индивидуализированного подхода в системе коррекционной помощи детям с нарушениями развития (Л.С. Выготский, Н.В. Бабкина, Е.Е. Дмитриева, В.И. Лубовский, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева, О.Г. Приходько, Е.А. Стребелева, У.В. Ульenkova и др.);

- теории и практики дополнительного образования (Т.А. Антопольская, В.П. Голованов, Е.Б. Евладова, Б.В. Куприянов, Л.Г. Логинова, М.О. Чеков, С.Т. Шацкий и др.);

- субъектно-художественного подхода к социокультурному становлению детей с проблемами психического развития в образовательном пространстве (Е.А. Медведева).

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы исследования:**

- анализ литературных источников по проблеме исследования;
- эмпирические методы: наблюдение, анализ медицинской документации и продуктов творческой деятельности детей, анкетирование, беседа, констатирующий и формирующий эксперименты;
- статистические методы: непараметрические критерии U Манна-Уитни, W Вилкоксона, кластерный анализ.

**Научная новизна исследования:**

- доказано, что дополнительное образование является важным ресурсом развития личности и способствует активной социализации детей с ЗПР 7-8 лет;
- выявлены особенности и получены критериально обоснованные качественные характеристики социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) детей с ЗПР 7-8 лет.
- разработана модель психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления;

разработаны технологии психологического сопровождения младших школьников с ЗПР на основе дифференцированного подхода в коррекции социально значимых свойств и образований личности и художественного развития в условиях дополнительного образования.

### **Теоретическая значимость исследования:**

- изучение психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления представлено как самостоятельная проблема специальной психологии;
- подтверждены теоретические положения о единстве закономерностей психического развития нормативно развивающихся детей и детей 7-8 лет с ЗПР в контексте изучения развития личности в дополнительном образовании художественного направления;
- разработан и представлен процесс психологического сопровождения младших школьников с ЗПР всеми его субъектами (психологом, педагогами, родителями) в условиях дополнительного образования художественного направления;
- разработаны технологии оказания психологом помощи педагогам дополнительного образования и родителям, расширяющие их компетенции как субъектов психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления;
- подтверждены возможности субъектно-художественного подхода в развитии личности детей с ЗПР 7-8 лет в условиях их психологического сопровождения в дополнительном образовании.

### **Практическая значимость исследования:**

- дополнен и расширен комплекс диагностических методик для определения уровней развития социально значимых свойств и образований личности детей с ЗПР 7-8 лет, который может быть использован психологами в процессе психологического сопровождения детей данной категории в условиях дополнительного образования художественного направления;
- разработаны критерии оценки развития социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) младших школьников с ЗПР;

- разработаны программные задачи коррекции социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) и художественного развития младших школьников с ЗПР в психологическом сопровождении в дополнительном образовании;

- раскрыты функции психолога, педагога и родителей младших школьников с ЗПР, реализуемые в процессе психологического сопровождения в условиях дополнительного образования художественного направления.

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Общая психическая незрелость младших школьников с ЗПР определяет отставание таких социально значимых свойств и образований личности, как коммуникативная компетентность, самооценка, эмоционально-чувственные проявления, творческие возможности. Без целенаправленного психологического сопровождения в процессе обучения в дополнительном образовании дети данной категории не достигают возрастных нормативов в личностном развитии.

2. Специально разработанное содержание и технологии психологического сопровождения младших школьников с ЗПР обеспечивают коррекцию личностных свойств и образований, художественное развитие на основе дифференцированного подхода к детям данной категории всеми участниками образовательного процесса – психологом, педагогом, родителями в условиях дополнительного образования.

3. Использование разработанных технологий оказания психологической помощи педагогам дополнительного образования и родителям расширяет их компетенции как участников психологического сопровождения младших школьников с ЗПР и позволяет оптимизировать процесс личностного роста детей данной категории.

4. Модель психологического сопровождения младших школьников с ЗПР обеспечивает использование искусства и арттехнологий в его содержании и организации, коррекцию социально-значимых свойств и образований

личности, познание основ культуры, художественное развитие детей данной категории совместно с нормально развивающимися сверстниками в дополнительном образовании.

**Достоверность научных результатов исследования** обеспечена применением системы теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных его цели и задачам; репрезентативным объемом экспериментальной выборки; личным участием автора в проведении констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов; положительными результатами контрольного эксперимента.

**Организация исследования.** Исследование проводилось в период с 2011 г. по 2017 г. на базе образовательных организаций города Москвы: ГБОУ СОШ №1363, ГБОУ ДОД ДШИ им. М.А. Балакирева в художественно-интегративной форме их взаимодействия, имеющей два направления: общее эстетическое и предпрофессиональное. В нем приняли участие 322 человека. Из них: 180 детей в возрасте 7-8 лет (120 детей с ЗПР, которые вошли в экспериментальную и контрольную группы, и 60 детей с нормативным развитием), 60 родителей, 2 психолога, 80 педагогов дополнительного образования. Все испытуемые с ЗПР поступили в школу из дошкольных образовательных организаций компенсирующего и комбинированного видов. Диагноз «задержка психического развития» был поставлен детям по результатам их обследования в ПМПК при поступлении в ДОО. Основанием для включения в исследование младших школьников с нормативным развитием было отсутствие указаний в медицинской документации на нарушения психического (психофизического) развития.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись:

- в ходе обсуждения на заседаниях кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации и научных конференциях ГАОУ ВО МГПУ (2011–2020 гг.);

- на международных, региональных и всероссийских конференциях (Курск, 2013; Петрозаводск, 2014, Вологда, 2015; Челябинск, 2015; Москва, 2015-2020; Санкт-Петербург, 2013-2019);
- на городских конференциях, семинарах и заседаниях круглых столов (Москва, 2011–2020 гг.);
- в системе повышения квалификации ГАОУ ВО МГПУ;
- в системе коррекционной работы в образовательных организациях г. Москвы: ГБОУ СОШ 1363, ГБОУ ДОД ДШИ имени М.А. Балакирева;
- в учебном процессе ИСОиКР ГАОУ ВО МГПУ: в учебных курсах «Социальная реабилитация детей с проблемами в развитии», «Комплексное сопровождение детей с ОВЗ в учреждениях образования, здравоохранения и социальной защиты», «Методика физического воспитания и коррекционная ритмика».

**Личный вклад соискателя** заключается в анализе и обобщении результатов изучения психолого-педагогической литературы, исследовательских данных по вопросу психологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях дополнительного образования художественного направления; проведении поискового этапа, предполагающего изучение контингента 7-8-летних детей с ЗПР, их анамнестических данных, результатов (продуктов) художественной деятельности; разработке и экспериментальной апробации диагностики уровней развития социально значимых свойств и образований личности, включающей методику обследования и критерии оценки, позволяющие выявить особенности развития личности детей 7-8 лет с ЗПР, что представлено в виде комплексной диагностической программы; определении содержания и технологий формирующего эксперимента, представленного в виде модели психологического сопровождения, предусматривающей познание основ культуры, художественное развитие и коррекцию социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР при межсубъектном взаимодействии всех участников образовательного процесса

(психолога, педагога дополнительного образования, родителей) в условиях дополнительного образования; анализе результатов до и после психологического сопровождения в экспериментальной группе, обобщении статистических данных.

**Публикации.** Основные результаты диссертационного исследования и практический материал изложены в 22 публикациях (в том числе 8 работах в изданиях, рекомендованных ВАК РФ), общим объемом 14 п.л.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения. Общий объем работы составляет 216 страницы машинописного текста. Материал иллюстрируется 16 рисунками и 7 таблицами. Список литературы включает 317 источников.

# **Глава 1 Современное состояние проблемы психологического сопровождения развития личности с нормативным и нарушенным развитием образовательном пространстве**

## **1.1 Психологическое сопровождение как многофункциональная система помощи детям с нормативным и нарушенным развитием**

В настоящее время в культуре, науке, в образовании и обществе в целом меняется отношение к детям с ОВЗ и переход в оценке личности от приоритета полезности – к приоритету ее достоинства. Ребенок оценивается как индивид, имеющий особые потребности и нуждающийся в специальных условиях, обеспечивающих формирование не «жертвенной» позиции приспособления, а социальную активность в его жизнедеятельности (Е.Л. Гончарова [84], И.А. Коробейников [162], И.Ю. Левченко [176], Н.Н. Малофеев [189], Н.М. Назарова [221], О.С. Никольская [222], О.Г. Приходько [246], Т.А. Соловьева [267], У.В. Ульенкова [284] и др.).

В настоящее время научные исследования коррекционной психологии и педагогики во многом нацелены на разработку специальных условий развития, оказания помощи детям с ОВЗ, технологий реализации их «вращения» в культуру и успешную социализацию (Л.Б. Баряева [17], Т.Г. Богданова [36], Е.Е. Дмитриева [102], Е.А. Екжанова [117], Б.М. Коган, Е.Т. Логинова [181], Л.В. Лопатина [18], Е.А. Медведева [201], Н.М. Назарова [220], А.А. Пальтов [229], Г.Н. Пенин [230], О.Г. Приходько [243], И.М. Яковлева [316] и др.). Одним из таких особых условий является психологическое сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательном пространстве.

В контексте гуманистической, личностно ориентированной направленности современного образования была определена идея **сопровождения** развития личности детей и подростков. В связи с необходимостью оказания вариативной психолого-педагогической помощи

субъектам Правительством РФ было издано Постановление № 867 (от 31.07.98) «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», и функционирования учебных заведений в системе сопровождения детей в образовательном пространстве в нашей стране.

Особую популярность идея сопровождения ребенка приобрела в общем образовании (Э.М. Александровская [1], М.Р. Битянова [32], О.Е. Буланова [51], И.В. Дубровина [108], Е.И. Казакова [144], Е.А. Козырева [153], Е.И. Метелькова [213], Р.В. Овчарова [225] и др.), специальном и инклюзивном (Н.В. Бабкина [12], Т.Г. Богданова [37], Т.Н. Волковская [61], И.Ю. Левченко [173], И.И. Мамайчук [191], С.Н. Сорокоумова [269], В.В. Ткачева [277], У.В. Ульенкова [285], Л.М. Шипицына [304] и др.), а также в социокультурном развитии с помощью искусства (Е.А. Медведева) [206]. Однако, несмотря на имеющиеся исследования по данной проблематике, остаются неизученными вопросы, раскрывающие сопровождение детей с нормальным и нарушенным развитием в образовательных организациях общего и дополнительного образования, что на наш взгляд является достаточно актуальным. Тем более младший школьный возраст является сензитивным периодом формирования субъектных позиций детей в учебной деятельности, когда закладывается индивидуальный стиль взаимодействия «ребенок – образование», вырабатываются индивидуальные траектории развития личности.

Сегодня общество предъявляет требования к формированию личности, к ее способности использовать собственные ресурсы и умение взаимодействовать с другими людьми для достижения успеха в будущей жизнедеятельности, что обусловлено огромным влиянием этих свойств на последующее развитие человека (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.) [40; 92; 179; 218; 310].

Исходя из этих требований современного общества, дополнительное образование детей является активно развивающейся сферой и важным ресурсом их личностного развития. По мнению Е.Б. Евладовой,

дополнительное образование предоставляет ребенку возможность выбрать вид творческой деятельности, соответствующий его интересам и способностям, попробовать себя в разных ролях, стать социально активной личностью [111]. Однако без психологического сопровождения детей с нарушениями развития реализация вышеперечисленных задач в условиях дополнительного образования будет затруднена.

**Теоретико-методологическую основу** изучения этого вопроса в нашем исследовании составляют: концепция сопровождения (Н.В. Бабкиной [14], М.Р. Битяновой [33], Т.Н. Волковской [61], Е.И. Казаковой [144], И.Ю. Левченко [173], И.И. Мамайчук [191], Л.М. Шипицыной [304] и др.); психолого-педагогические теории развития психики (П.П. Блонского [34], Л.С. Выготского [68], А.В. Запорожца [123], Б.Ф. Зейгарник [125], В.П. Зинченко [128], А.Н. Леонтьева [178], Ж. Пиаже [235], Т.И. Чирковой и др.), а также совокупность теоретических положений, описывающих человека как субъекта деятельности и общения, раскрывающих способы влияния на активизацию его сущностных сил и их проявления (Б.Г. Ананьева [3], С.П. Гальперина [73], А.Н. Леонтьева [179], Л.Ф. Обухова [224], С.Л. Рубинштейна [251] и др.).

Этимологически **понятие «сопровождение»** близко таким понятиям, как «содействие», «совместное передвижение», «помощь одного человека другому в преодолении трудностей». «Сопровождать, – читаем мы в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Ушакова, – значит, идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого».

В словаре В. Даля сопровождение трактуется как действие, связанное с глаголом «сопровождать», т. е. «провождать, сопутствовать, идти вместе для проводов, быть провожатым, следовать». В самом общем значении понятие *«сопровождение»* – встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути [176].

**Концепция сопровождения как новая образовательная технология** в нашей стране разработана Е.И. Казаковой (1995–2001). Она выделила

источники становления отечественной системы сопровождения: опыт комплексной помощи и поддержки детей в системе специального образования; функционирование специализированных служб, обеспечивающих разнонаправленную психолого-педагогическую медико-социальную поддержку детей и их родителей; работа психолого-медико-педагогических консультаций и комиссий для детей с нарушениями в развитии; деятельность координационных, научно-методических и экспертных советов, способствующих развитию образовательных организаций; исследования научных центров вузов; реализация международных программ по организации системы сопровождения развития учащихся; научно-экспериментальная деятельность педагогов и психологов общего и специального образования [144].

В сфере **профессиональной деятельности сопровождение** понимается как метод, который обеспечивает создание условий для принятия субъектом выбора решений в разных жизненных ситуациях (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицина, 1997) [145]. Определяя сущность понятия «сопровождение» в контексте взаимодействия с детьми с ОВЗ, Е.И. Казакова оценивает его как мультидисциплинарный метод оказания комплексной помощи, обеспечиваемый единством усилий психологов, педагогов, социальных и медицинских работников.

Современная психологическая литература и научные исследования в коррекционной психологии представляют целый спектр определений психологической составляющей сопровождения, зависящих от направленности задач его использования.

**Психологическое сопровождение** различные авторы определяют: как неотъемлемую часть целостной и комплексной системы специальной помощи (Е.И. Казакова [144], Л.М. Шипицына [304]); особый вид психологической деятельности, имеющий социально-психологическую направленность (И.И. Мамайчук [191], М.Р. Битянова [32] и др.); интегративную технологию, предусматривающую создание условий для

восстановления потенциала развития ребенка и саморазвития семьи в результате эффективного выполнения ими своих основных функций (Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко [176] и др.); целенаправленно организованные бытийные отношения между сопровождающим и теми, кто нуждается в помощи (И.И. Мамайчук, М.Р. Битянова и др.).

И.В. Дубровина (1995) считает, что целью психологического сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста является обеспечение психологического здоровья, создание на всех возрастных этапах условий для полноценного психического развития ребенка [108].

По мнению М.Р. Битяновой (1997), сопровождением является система профессиональной деятельности психолога, обеспечивающая создание социально-психологических условий в ситуациях взаимодействия ребенка с окружающим миром с целью успешного обучения и психического развития. Это активное целенаправленное воздействие на социальные условия, в которых живет ребенок, и одновременно метод и идеология работы школьного психолога [33]. Указанные автором направления сопровождения, предусматривающие работу со здоровыми школьниками, несомненно, имеют важное практическое значение. Однако содержательная направленность и задачи психологического сопровождения детей с отклонениями в развитии существенно отличаются от аналогичных задач в общеобразовательной школе.

Рассматривая **процесс психологического сопровождения ребенка с проблемами психического развития**, Л.М. Шипицына признает его сложным «...взаимодействием сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого являются решение и действие, ведущие к прогрессу в развитии сопровождаемого». При этом «...носителем проблемы развития такого ребенка является не только он сам, но и его родители, педагоги, а также психологи и все ближайшее окружение».<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Л.М. Шипицына Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Шипицына Л.М., Казакова Е.И., Жданова М.А. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 527 с.

Анализ научных исследований по **проблеме сопровождения ребенка в различных формах образовательного пространства**, где представлена психологическая составляющая или раскрывается сопровождение как система психологической помощи, позволяет условно выделить **несколько направлений**.

**Первое** направление исследований связано с изучением психологического сопровождения личности детей с нормативным развитием в разных условиях жизнедеятельности (Е.В. Потапова, 2010) [241], адаптации к школьному обучению (С.Н. Волкова, 2004) [60], к профильному обучению (Е.Л. Берладина, 2003) [29]; к развитию социальной компетентности (Н.В. Калинина, 2006) [146]; к условиям социального приюта (И.В. Кучер, 2006) [170], пребыванию младших школьников в частных школах (Ю.П. Федорова, 2004 [287]).

**Второе** направление научных исследований предусматривает выявление значения средового фактора в процессе психологического сопровождения личности (С.Н. Унарова, 2003) [286]; в условиях психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, 2002 [16]; Н.В. Дашкова, 2005 [93]); в организации психологического пространства Центра детского развития (Н.В. Володько, 2010) [63].

**Третье** направление представлено работами, связанными с педагогическими составляющими образовательного процесса (М.А. Хмелькова, 2012) [295] и службой сопровождения детей в образовательном пространстве (Т.И. Чиркова, 1999) [176].

**Четвертое** направление исследует проблемы психолого-педагогического сопровождения в условиях дополнительного образования: социального становления личности и взаимодействия педагогов с семьей (Р.Д. Мубинова, 2004) [214]; развития личности в системе дополнительного образования (С.А. Ганина, 2007 [75], О.А. Толстопятова, 2004 [280]); сопровождения деятельности педагога дополнительного образования (Т.С. Белякова, 2012) [23].

**Пятое** направление посвящено исследованию психологического или психолого-педагогического сопровождения в образовательном пространстве детей с **различными вариантами дизонтогенеза**. Оно представлено несколькими подразделами:

а) изучением сопровождения как *системы психологической помощи*, как пролонгированного, динамического процесса, включающего несколько взаимосвязанных компонентов (И.И. Мамайчук) [191]; помощи детям с недостатками речи (Т.Н. Волковская, 2012) [61]; системы помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии (В.В. Ткачева, 2005) [277], психолого-педагогическим сопровождением детей с ЗПР (Е.А. Екжанова [116], Е.Е. Дмитриева, У.В. Ульяновская, Н.В. Шутова [285]), комплексным сопровождением детей с ДЦП на ранних этапах онтогенеза (О.Г. Приходько, 2009) [243]; психологическим сопровождением младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного и интегрированного образования (Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников) [13; 164].

б) психологическим и психолого-педагогическим *сопровождением детей с различными вариантами нарушений на разных возрастных этапах*: особенностями сопровождения школьников с интеллектуальной недостаточностью (Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский, Л.М. Шипицына) [117; 122; 186; 304], дошкольников (Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, Е.А. Екжанова и др.) [18; 70; 117], детей раннего возраста (Г.А. Мишина, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, О.В. Югова и др.) [273; 248; 312; 244], дошкольников с ОВЗ, включенных в процесс инклюзивного образования (С.Н. Сорокоумова) [269], агрессивных детей (К.С. Шалагинова, 2008) [300], детей с минимальными нарушениями слуха (М.С. Рукавицин, 2009) [254], дошкольников и школьников с нарушениями слуха (Т.Г. Богданова, Л.А. Головчиц, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, Л.П. Носкова, Е.Г. Речицкая, И.Л. Соловьева и др.) [37; 83; 132; 133; 165; 177; 223; 249; 265]; с нарушениями зрения (В.З. Денискина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.) [239; 264]; с различными

формами церебрального паралича (М.В. Ипполитова, Е.М. Мастюкова, И.Ю. Левченко, К.А. Семенова, Н.В. Симонова, О.Г. Приходько, Л.М. Шипицына и др.) [243; 176; 305]; с тяжелыми множественными нарушениями развития (М.В. Жигорева, В.Г. Колягина, И.С. Константинова, О.В. Шохова и др.) [118; 160; 156]; с ЗПР различного генеза (Н.Ю. Борякова, Е.А. Екжанова, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова, Г. Шевченко, Н.В. Шутова и др.) [45; 259; 116; 285; 308];

в) *деятельностью специалистов сопровождения детей в коррекционном образовательном процессе* на различных возрастных этапах (Ю.А. Афанасьева, А.Д. Вильшанская, М.В. Браткова, А.А. Гусейнова, А.А. Еремина, Ж.И. Журавлева, О.В. Караневская, О.Г. Приходько, О.В. Титова и др.) [55; 56; 87; 244];

г) *моделированием образовательной и художественно-развивающей среды* для сопровождения детей с нарушениями развития (Н.В. Бабкина, И.Б. Ильина, Ж.И. Журавлева, Е.А. Медведева) [13; 137; 198]. Подобное сопровождение может быть реализовано в школьной среде на разных уровнях (в учебной и внеучебной деятельности) и вне школы.

д) психолого-педагогическим сопровождением социокультурного развития личности в «полихудожественной среде» образовательного пространства (Е.А. Медведева) [206].

Ряд психологов (Н.В. Бабкина, Т.Г. Богданова, Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, С.Н. Сорокоумова, Л.М. Шипицына и др.) рассматривают структуру и организацию психологического сопровождения в различных формах образовательной среды и отмечают, что в процессе сопровождения важно тесное взаимодействие команды субъектов данного процесса [14; 37; 62; 242; 270]. Авторы выделяют основные принципы психологического сопровождения: приоритетность интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения, его целенаправленность, систематичность и гибкость; комплексный подход, преемственность на разных уровнях образования, сетевое взаимодействие, рекомендательный

характер советов специалистов сопровождения. Отмечается, что на ранних этапах онтогенеза в процессе формирования развития ребенка как субъекта культуры требуется сопровождение родителями, педагогами, командой специалистов сопровождения. Анализ рассмотренных работ показывает, что данная проблема достаточно полно разработана в отношении детей с нарушениями, тем не менее влияние психологического сопровождения на развитие личности, опирающегося на использование в образовательном процессе средств искусства, представлено только в отдельных работах, и совсем отсутствуют исследования, в которых рассматривается специфика психологического сопровождения обучающихся с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления.

Поскольку одной из задач нашего исследования является разработка оказания многофункциональной психологической помощи в развитии личности детям младшего школьного возраста с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления, то, на наш взгляд, важно проанализировать имеющиеся исследования с позиций их концептуальных основ и способов комплексного решения поставленных задач.

**Анализ системы психологической помощи детям с нарушениями развития позволил выделить несколько концептуальных подходов.** При этом каждый из них обладает определенными достоинствами и внес вклад в формирование организационно-методических основ психологической помощи таким детям.

***Первый подход*** отражен в концепции комплекса параллельных служб в системе образования О.Н. Усановой. В нем ведущим принципом организации психологического сопровождения является идея взаимодействия специалистов различного профиля, оказания специальной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям, направленной на сохранение здоровья и оптимальное развитие. Определяющими принципами являются: приоритетность личностно-ориентированного подхода в решение

проблем ребенка; создание психологического комфорта в процессе образовательной интеграции и социализации ребенка; коллегиальные решения по отношению к каждому ребенку на основе данных комплексного диагностического обследования, с учетом полученных результатов всеми субъектами образовательного процесса [176].

**Второй подход** представлен в работах И.И. Мамайчук (2004), посвященных психологической помощи детям, имеющим нарушения развития. Его основным принципом является «идея включенности» психологического компонента в стратегически значимые направления коррекционного воздействия. Наряду с психологической помощью автор выделяет психологические составляющие в разных формах работы – педагогической, диагностической, социальной, медицинской, реабилитационной, логопедической. Автор считает сопровождение пролонгированным, динамическим процессом, включающим пять взаимосвязанных компонентов: организацию жизнедеятельности ребенка с нарушениями в развитии, с учетом его психических и физических возможностей; создание специальных условий для оптимального психофизического развития детей в обществе; систематический мониторинг динамики клинико-психологического и психолого-педагогического уровня развития ребенка; постоянное использование разных форм психологической помощи (консультирования, психокоррекции, психологической поддержки); психологическую помощь родителям [191].

**Третий подход** представлен в концептуальной модели У.В. Ульенковой (1971) и ее научной школы (Е.Е. Дмитриева, Т.Н. Князева, О.В. Лебедева, Н.В. Шутова и др.) по оказанию специальной психологической помощи детям с ЗПР на этапах раннего онтогенеза. Эта концептуальная модель характеризуется введением в систему специальной психологической помощи как коррекционных мероприятий по преодолению имеющихся у детей проблем развития, так и профессионально-компетентного элемента эффективной психологической помощи. Данный подход раскрывает задачи

содержательно-технологического обеспечения психокоррекционного процесса и показывает необходимость в профессиональной теоретической и практической подготовке специалистов к работе в специальном образовании [285].

*Четвертый подход* отражен в концепции психологической помощи детям с недостатками речи, разработанной Т.Н. Волковской (2012). Это многоуровневая система помощи, построенная на основе составляющих ее горизонтальных связей, которые обеспечивают единство компонентов психологической помощи (теоретико-методологического, организационно-методического и содержательно-технологического), направленного на преодоление коммуникативной дезадаптации и нормализацию социальных контактов детей с недостатками речи с окружающими [61; 62].

В данном подходе предусматривается формирование личностно-коммуникативной способности как условия социализации детей с недостатками речи, преодоление проблем развития психических функций, которые затрудняют адекватную коммуникацию; овладение навыками гармоничной межличностной коммуникации в семье и обществе; разработка и использование инновационных технологий, способствующих успешности коррекционного воздействия и взаимодействия.

Механизмом реализации психологической помощи таким детям является психологическое сопровождение, включающее: диагностику особенностей коммуникативной дезадаптации; психокоррекцию с учетом междисциплинарного подхода; консультирование (семьи, педагогов), психопрофилактику. Структурно такое сопровождение включает: деятельность психолога, работу с ребенком логопеда, ориентированную на использование психологических аспектов, с опорой на традиционные формы организации и содержания логопедической работы; целенаправленное стремление к общей конечной цели – социальной адаптации ребенка с недостатками речи.

**Пятый подход** посвящен проблеме оказания психологической помощи семьям, имеющим детей с отклонениями развития, как системному комплексному психолого-педагогическому сопровождению (В.В. Ткачева, 2005). Своеобразие этого подхода проявилось в разработке инновационной концептуальной модели психологической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии, которая представляет собой многоуровневую организацию ее составляющих: диагностических и консультативных, направленных на сопровождение таких семей, образовательно-просветительскую работу с родителями, психолого-педагогическое содействия им, что позволяет индивидуализировать подход к каждому ребенку, снижает у членов семьи «фрустрационные» настроения и повышает общие реабилитационные возможности. Коррекционный маршрут работы с семьей ребенка с отклонениями в развитии учитывает не только его особенности, но и психологический и психосоматический «портрет» родителей, что делает данный подход эффективным в реабилитации. Многоплановая социально направленная коррекционная составляющая концепции объединяет психологические и психотерапевтические компоненты, в частности и те, которые связаны с искусством, что, безусловно, создает уникальность, глубину помощи и привлекательность для родителей ребенка с отклонениями развития и психологов [277; 278; 279].

**Шестой подход** рассматривает психологическое сопровождение социокультурного становления личности детей с проблемами психического развития в системе специального образования в рамках концептуального субъектно-художественного подхода к социализации личности средствами искусства (Е.А. Медведева, 2007). Концептуальная модель данного подхода является основой единого процесса сопровождения развития личности воспитанников с ЗПР с помощью искусства и включает: *диагностико-прогностическую* составляющую (диагностику компонентов социокультурного развития); *содержательно-ценностную*, раскрывающую вопросы познания и присвоения ребенком с ЗПР ценностей культуры;

освоения языков различных видов искусств, способов образного, знаково-символического отражения мира и т.д., компонентов личностного развития (познавательно-семиотического, эмоционально-чувственного, ценностно-ориентационного, коммуникативного, рефлексивного, художественно-творческого); *процессуально-деятельностную*, ориентированную на овладение формами межсубъектного взаимодействия (квасисубъектного, субъектно-объектного, субъектно-субъектного) детей в художественной деятельности, овладение ими способами адекватного выражения своих собственных переживаний, эмоций, чувств, построением отношений со взрослыми и сверстниками, складывающихся в разных видах художественной деятельности [199; 201].

В данном подходе психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР осуществляется с помощью искусства в «полихудожественной среде» и предполагает использование коррекционно-развивающих артпедагогических и арттерапевтических технологий, которые рассматриваются как способы, одновременно вовлекающие в действие когнитивную и личностную, аффективную, коммуникативную и творческую сферы [206]. Такое единое воздействие обеспечивает эмоциональный комфорт образовательного процесса и способствуют межличностному взаимодействию всех участников сопровождения. Артпедагогические технологии предусматривают осуществление культурологической, образовательной, воспитательной и коррекционно-преобразующей функций. Арттерапевтические технологии в большей степени решают задачи психологической направленности: катарсические, эмоционально-регулирующие, социально-адаптивные, которые, отражая компенсаторную функцию искусства, способствуют сглаживанию, преодолению личностных недостатков, препятствующих процессу социализации. Успешность осуществления процесса обеспечивают:

- мультидисциплинарность сопровождающих такого ребенка, целенаправленность и единство задач в его социально-личностном взрослении;

- наполненность сопровождающих ценностями познания, нравственно-эстетическими нормами и эталонами, внутренней эмоционально-личностным оценочным отношением к культуре, себе и ребенку;

- профессиональный и личностный рост взрослых (специалистов сопровождения и родителей детей изучаемой категории), изменение, саморазвитие и саморефлексию. Только при таких условиях возможно стать ретрансляторами ценностей культуры и обеспечивать «врастание» в нее ребенка с ЗПР.

В данной концептуальной модели решение поставленных задач осуществляется в процессе психологического сопровождения социокультурного становления личности в различных формах: в занятиях, играх (знаково-символических играх, образно-ролевых, режиссерских), в сессиях: музыкотерапии, изотерапии, куклотерапии, сказкотерапии, кинезитерапии. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в рамках данной концепции проявляется в единстве психологической, психотерапевтической и педагогической составляющих, которые обеспечивают комплексное развитие и социализацию детей данной категории средствами искусства [205].

**Седьмой подход** (Н.В. Бабкина, 2017) раскрывает системный дифференцированный, клинически обоснованный подход (концепция функционального диагноза И.А.Коробейникова) к психологическому сопровождению детей с ЗПР в условиях инклюзивного и интегрированного образования как деятельности, направленной на оптимизацию условий образовательного процесса. Данный подход разработан на основе положений концепции специального дифференцированного стандарта школьного образования детей с ОВЗ (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская и др.) [85; 188; 190]. Инновационность этого подхода проявляется в том, что изменяется смысл дифференциальной диагностики, который определяется задачами образовательной селекции на основе клинического диагноза и определения вариантов развития внутри

нозологической группы. В данном подходе обоснована необходимость выделения типологических вариантов задержки психического развития на основе дифференцированного подхода к созданию программ оказания комплексной коррекционной помощи такому ребенку. В качестве доминирующего компонента психологического сопровождения школьников с ЗПР рассматривается специально организованная диагностическая деятельность психолога, где выделяются два направления: психологическое исследование ребенка и координация диагностической деятельности всех специалистов сопровождения: от определения задач комплексной диагностики, выстраивания коррекционного маршрута до анализа динамики полученных результатов. В концепции выделены три основных взаимосвязанных вида деятельности специального психолога в процессе сопровождения детей данной категории (диагностическая, коррекционно-развивающая, экспертно-консультативная) и обозначено содержание этих видов деятельности при учете особенностей детей с ЗПР и реализуемых задач. В данном подходе раскрывается многофакторная природа особых образовательных потребностей детей с ЗПР, отмечается значимость и необходимость организации образовательного пространства, специальных педагогических методов и подходов к обучению, оказания систематической помощи в процессе комплексного сопровождения с участием психолога, учителя-дефектолога и врача. Особое значение в становлении личности школьников отводится развитию их произвольной саморегуляции, как особой, сложно организованной способности формирования учебного и социального поведения детей с ЗПР. Саморегуляция рассматривается как обязательный объект коррекционно-развивающей работы в рамках психологического сопровождения такого ребенка в условиях инклюзивного образования [12; 13; 15].

С позиций задач нашего исследования наиболее близким в концептуальном и содержательном плане нам представляется психологическое сопровождение Н.В. Бабкиной, раскрывающее системный

дифференцированный (концепция функционального диагноза И.А. Коробейникова) подход к психологическому сопровождению детей с ЗПР в условиях инклюзивного и интегрированного образования, а также субъектно-художественный подход к психологическому сопровождению социокультурного развития личности детей с ЗПР средствами искусства в образовательном пространстве (Е.А. Медведева). Наш выбор обусловлен следующими позициями рассматриваемых подходов:

- психолого-педагогическое сопровождение детей 5-9 лет с ЗПР в концепции Е.А. Медведевой основывается на использовании артпедагогических технологий в художественной деятельности (изобразительной, музыкальной, театрализованной, танцевально-двигательной и др.), арттерапевтических технологий (изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, куклотерапия, танцетерапия и др.) и дифференцированного подхода к социокультурному становлению личности детей с проблемами развития в образовательном пространстве при тесном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса (психолога, педагога, родителей) [8];

- психологическое сопровождение в концепции Н.В. Бабкиной изучается в условиях инклюзивного и интегрированного образования, что созвучно с дополнительным образованием, в котором ребенок с ЗПР находится в интеграции с нормально развивающимися сверстниками.

Итак, изученные материалы по проблеме психологического сопровождения детей с отклонениями в развитии создают основу для разработки и использования психологического сопровождения как многофункциональной системы помощи в развитии и коррекции личности младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления. Базой для научного осмысления рассматриваемой проблемы послужило также обобщение личного опыта автора, практического опыта психологов и педагогов дополнительного образования в области психологической помощи детям рассматриваемой

категории в условиях дополнительного образования художественного направления.

## **1.2. Различные аспекты развития личности в философских, психологических и педагогических исследованиях**

Изменения в социуме, культуре, направленность на развитие субъектности человека, его самодвижение, самореализация, актуализируют необходимость рассмотрения актуальных и потенциальных возможностей личности (нормально развивающейся и с проблемами в развитии), в решении сложных вопросов бытия, умения определять свое место в общественной жизни, конструктивно взаимодействовать с другими людьми, получать и использовать необходимую информацию. Эти действия формируются только при наличии активной позиции, индивидуально-личностного начала во всех жизненных проявлениях. В связи с этим встает вопрос об адекватном функционировании ребенка с проблемами развития в новых условиях, предусматривающий изучение его личности, развития способности общаться в коллективе, регулировать эмоциональные реакции, проявлять творческие возможности и др.

**Личность** (от рус. *личина*, греч. *persona* – исходно маска или роль, которую исполняет актер древнегреческого театра) – относительно устойчивая система мировоззренческих установок, представлений об окружающем мире и о своем месте в нем, стилей и видов поведения индивида, которая характеризуется прежде всего тем, что построена на основе включенности данного индивида в социальный контекст (И.М. Кондаков. Психологический иллюстрированный словарь. – М., 2005) [159].

В настоящее время сложился целый спектр подходов к пониманию личности: биологический, социологический, индивидуально-психологический, социально-психологический. В научном пространстве существуют различные социально-психологические теории личности:

американские, европейские, восточные и отечественные, являющиеся классической основой для изучения личности в динамике развития человеческого сообщества. Из их числа можно выделить:

- психодинамический подход (А. Адлер, З. Фрейд, К. Юнг), в центре которого стоят вопросы, связанные с динамическими аспектами психики (мотивы, влечения, побуждения, внутренние конфликты), развитие которых обеспечивает функционирование и становление личностного «Я», наличием индивидуального и коллективного бессознательного, рассмотрение личности как целостной интегральной частью социума [294; 313];

- бихевиористическую (Б. Скиннер), где личность рассматривается как сумма паттернов поведения;

- когнитивную (Д. Келли, Ж. Пиаже, А. Риле), определяющую личность с точки зрения организации познавательных структур, анализу ее не в прошлом, а в настоящем [236];

- гуманистическую психологию (А. Маслоу, К. Роджерс), где центральным понятием является самоактуализация личности [194; 250];

- транзактный анализ (Э. Берн), постулирующий три возможных состояния «Я» человека: Родитель, Взрослый, Ребенок, проявляющийся в транзакциях с другим;

- восточные концепции, основанные на медитативных видах психотерапии, на основе йоги и буддизма, где происходит развитие субъекта как «инструмента» познания, благодаря чему достигается новое, более совершенное знание, недостижимое прежними средствами познания.

**Среди отечественных социально-психологических теорий личности можно выделить:**

- теорию отношений В.Н. Мясищева, в основе которой сформулировано положение о том, что система общественных отношений, в которую включен человек, формирует его субъектное отношение ко всем сторонам действительности [219];

- теорию установки Д.Н. Узнадзе, показывающую, что установка, опосредованная на основе объективизации, может активизироваться повторно, в соответствующих условиях, и непосредственно без нового участия акта объективизации, активно выступает наряду с прочими установками субъекта;

- теорию В.М. Бехтерева, раскрывающую условия развития и здоровья личности, где развитие тела и духа обеспечивает гармоническое совершенствование личности [31];

- патопсихологический метод и изучение личности Б.В. Зейгарник, показывающий, что аномальное развитие личности – всегда новое качество, которое учитывается при решении вопросов иерархизации мотивов, становлении целей, переходе одних деятельностей в другую, соотношении первичных и вторичных явлений в становлении личности [125];

- теорию Б.Г. Ананьева, показывающую, что все стороны личности (особенности биологические, психические процессы, уровень подготовленности или опыт, социально обусловленные качества личности) взаимодействуют друг с другом, при доминирующем влиянии социальной стороны личности (мировоззрением, направленностью, идеалами, моральными и эстетическими качествами) [3];

- концепцию А.Н. Леонтьева, раскрывающую реальный базис личности человека как совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, которые реализуются его деятельностью, точнее совокупностью многообразных деятельностей, возникающих на определенных возрастных этапах развития связей субъекта с миром [179];

- концепцию А.Г. Асмолова, которая представляет собой конкретную картину системной детерминации личности, выделяя два ориентира: первый – это разведение понятий «индивид» и «личность», а также выявление их различных качеств, показывающих специфику их развития в природе и обществе; второй – детерминация развития личности в системе общественных отношений, где основой является совместная деятельность, в процессе

реализации которой осуществляется развитие личности в социально-исторической системе данной эпохи [11];

- зависимость психических процессов от личности как индивидуальности (С.Л. Рубинштейн) [252];

- теорию развития личности Л.И. Божович, в которой целостная направленность личности определяет ее структуру. В основе направленности личности заложена устойчиво доминирующая система мотивов, возникающая в процессе жизни и воспитания человека, где основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека, а иерархия системы мотивов обеспечивает наивысшую устойчивость личности [40];

- теорию личности с позиции категориального анализа А.В. Петровского, где понимание социальной природы человека, включенности индивида в исторически возникающую и меняющуюся систему отношений органически входит в трактовку категорий «психосоциальное отношение» и «организм – индивид – личность» [233];

- концепцию «отраженной субъектности» В.А. Петровского, где личность рассматривается как развивающаяся целостность [234];

- акмеологический подход (акме – вершина в развитии взрослого человека) к изучению личности (А.А. Бодалев, А.А. Дергач, Н.В. Кузьмина и др.) [38];

- культурно-историческую концепцию развития личности Л.С. Выготского, обуславливающую единство биологического, социального и индивидуального в развитии личности в норме и при патологии, отражающую внешний (присвоение культурного наследия, общественного опыта) и внутренний (приобретение автономности, самостоятельности и ответственности в принятии решений и организации деятельности) факторы развития. Наше исследование рассматривается в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [68].

Н.А. Бердяев считал, что *ребенок является главной ценностью культуры*, тем самым определяя его место в культурном пространстве [27]. По мнению ряда философов (М.М. Бахтина, Ю.Б. Борева, Л.С. Выготского, Э.В. Ильенкова, М.С. Кагана, А.Ф. Лосева, В.М. Межуева и др.) *«путь ребенка от природного – к ребенку социальному» лежит через культуру* [20; 43; 67; 136; 143; 183; 212]. В своей культурно-исторической концепции культурного развития личности Л.С. Выготский рассматривал культуру в диалектическом взаимодействии внешних и внутренних факторов, в особом сочетании внешних условий и внутренних процессов развития, которые он отразил в понятии «социальная ситуация развития». М.С. Каган определяет культуру как исторический «срез» деятельности людей, где происходит выявление их творческих возможностей [142].

Рассмотрение вопросов развития и социализации личности ребенка с ЗПР в условиях дополнительного образования в нашем исследовании основывается на теории культурно-исторической обусловленности развития психики Л.С. Выготского, показавшего, что высшие психические функции являются продуктом исторического развития и имеют сложное строение и социальную природу.

Л.С. Выготский утверждал, что культурное развитие высших психических функций проходит четыре основные стадии. Первая стадия естественно-примитивных, или самых примитивных культурных форм поведения. На второй стадии (так называемой наивной психологии) ребенок накапливает определенный опыт в отношении способов культурного поведения, при этом еще не умеет пользоваться ими. На третьей стадии внешне опосредованных актов ребенок уже правильно использует внешние знаки для выполнения различных операций (например, счет на пальцах и т.п.). На четвертой стадии внешний знак заменяется внутренним, акт становится внутренне опосредованным (счет в уме). Л.С. Выготский отмечал, что

*«процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка».*<sup>4</sup>

Е.А. Медведева, раскрывая в своем исследовании процесс познания ребенком с ЗПР мира культуры посредством искусства, отмечает, что в этом процессе у детей формируются социальные представления (о родине, семье, счастливой жизни и т.д.), нравственные – о добре, зле, совести, дружбе, предательстве и т.д., эстетические идеалы, отраженные в произведениях искусства и жизни субъекта. При взаимодействии с искусством ребенок не просто знакомится с образами на когнитивном уровне, а познает, усваивает и превращает их в свое личностное содержание [208].

Полифункциональность культуры определяет ее взаимосвязь с образованием, когда общими становятся изменения самой личности человека, развитие ее в качестве субъекта культуры. Е.В. Бондаревская признает, что пришло время вернуть образование в контекст культуры; ориентировать его на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, гуманизацию содержания, освоение гуманистических технологий обучения и воспитания, создание в образовательном учреждении среды, формирующей личность, способную к творческой самореализации в современной социокультурной ситуации».<sup>5</sup>

Е.В. Бондаревская считает, что человек как предмет воспитания, культура как среда, растящая и питающая личность, творчество как способ развития человека в культуре являются основными ценностями гуманистически личностного ориентированного воспитания. «Именно эти ценностные образования позволяют осуществить личностно ориентированное воспитание как процесс развития и удовлетворения потребностей человека как субъекта жизни, культуры, истории».<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup>Л.С. Выготский Собрание сочинений в 6-ти томах. Том 5. – М., 1983. – С. 22.

<sup>5</sup>Е.В. Бондаревская Воспитание как возрождение гражданина, человека, культуры и нравственности. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1993. – С.11.

<sup>6</sup>Е.В. Бондаревская Воспитание как возрождение гражданина, человека, культуры и нравственности. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1993. – С.32.

**Особое значение эти процессы приобретают по отношению к детям с ОВЗ**, поскольку наличие дефекта нарушает связь с культурой, как источником развития высших психических функций, приводит к «выпадению» ребенка с проблемами развития из традиционного, социально и культурно обусловленного образовательного пространства, рассчитанного на нормальный тип развития. И как следствие дефекта, по мнению Л.С. Выготского, снижается социальная позиция ребенка, что в свою очередь обуславливает необходимость в создании специальных культурных форм, систем, «обходных путей», обеспечивающих такому ребенку «врастание» в культуру, возможность развития личности.

В нашем исследовании в качестве такой культурной формы мы избрали дополнительное образование художественного направления, где в большей степени, чем в общем образовании имеются возможность через художественную деятельность решать задачи развития наиболее значимых социально значимых свойств и образований личности детей с ЗПР (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) путем специально организованного психологического сопровождения, осуществляемого в художественно-развивающей среде учреждения дополнительного образования.

Понимание закономерностей развития психики личности, путей ее вхождения в культуру и функционирования в ней опирается на концепции Л.С. Выготского, которые были раскрыты его последователями (Л.И. Божович, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьевым, Д.И. Фельдштейном, Д.Б. Элькониным и др.) и специалистами в области специальной психологии и педагогики (Т.Г. Богдановой, Е.Е. Дмитриевой, И.А. Коробейниковым, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовским, Н.Н. Малофеевым, Е.А. Медведевой, Н.М. Назаровой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, У.В. Ульенковой и др.). Изучая условия развития личности на различных этапах онтогенеза и дизонтогенеза, отечественные психологи и педагоги подчеркивают необходимость

выявления особенностей культурных условий и индивидуальных достижений в развитии личности.

В последнее десятилетие развитию личности детей и подростков, различных ее аспектов посвящен ряд психологических и педагогических исследований, в которых раскрываются эти проблемы, решаемые в условиях *общего и дополнительного образования* (А.Г. Асмолов, О.А. Белянина, С.А. Ганина, А.Ю. Герасимова, С.Ю. Кизим, О.П. Медведева, С.В. Павлова, О.К. Полещук, В.И. Слободчиков, Р.М. Табилова, М.Н. Филатова, К.И. Чижова, А.Д. Яковлева и др.) [9; 24; 75; 77; 150; 228; 240; 262; 291; 298; 315]. Данные исследователи считают, что развитие личности является фундаментальным процессом формирования истории человечества, совершенствования качества и образа жизни людей.

По мнению психологов Г.М. Андреевой, А.В. Брушлинского, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, Д.И. Фельдштейна и др., присвоение социального опыта – это сложный процесс, требующий формирования у ребенка способности становиться личностью, развиваться как субъекту культуры [4; 48; 219; 290].

Многие исследователи в специальном образовании (Т.Г. Богданова, О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева, Е.А. Екжанова, И.А. Коробейников, И.Ю. Кулагина, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева, У.В. Ульenkova, Л.И. Шипицына и др.) считают, что незрелость и недостаточность личностного развития детей с различными вариантами дизонтогенеза проявляются в трудностях социально-психологической адаптации, взаимодействия с самим собой, со сверстниками и взрослыми, с окружающим миром. Данные проблемы в развитии личности таких детей, в том числе с ЗПР (как наиболее распространенной категории нарушений), определяют необходимость их активной социализации, требуют разработки инновационных концептуальных подходов, поиска психолого-педагогических технологий, способствующих их личностному развитию [37; 102; 116; 162; 199; 283; 304].

Одним из первых видов деятельности ребенка в онтогенезе и дизонтогенезе является **общение**, которое выступает универсальным условием его личностного развития, способом овладения им социально-культурного опыта (Т.Н. Волковская, Л.Н. Галигузова, Ю.С. Галямова, Н.Ю. Григоренко, Е.Е. Дмитриева, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Е.А. Медведева; О.Г. Приходько, Е.О. Смирнова, О.В. Югова и др.) [72; 74; 90; 101; 180; 200; 245; 311].

Раскрывая механизм социализации детей с нарушениями развития, Л.С. Выготский придавал большое значение *коллективным формам сотрудничества* с окружающими, подчеркивая, что интериоризация – это не только некоторое влияние из социума на внутренний личностный мир ребенка, а его движение от совместной со взрослым и сверстниками коллективной деятельности к самостоятельной, где формируются индивидуальные коммуникативные формы поведения [68]. Так, анализируя интеграцию детей-инвалидов в общество, Л.М. Шипицына показывает, что «...социальная адаптация осуществляется в процессе разных видов деятельности (игра, общение, учение, труд).<sup>7</sup>

Одним из факторов, способствующих личностному развитию детей с легкими формами психического недоразвития, Е.Е. Дмитриева считает коммуникативную деятельность. Отмечая в общении младших школьников данной категории запаздывание формирования социальных отношений и низкий уровень навыков сотрудничества, автор указывает на возможности положительной динамики развития коммуникации при целенаправленной коррекционной работе [101].

В период начала учебной деятельности у детей с ЗПР по-новому определяются *отношения со сверстниками и взрослыми* и собственно в детском коллективе (Г.М. Бреслав, Н.С. Евланова, Г.А. Карпова, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский и др.) [46; 233]. Именно в это время

---

<sup>7</sup>Шипицына Л.М. "Необучаемый" ребенок в семье и обществе. – СПб.: Дидактика плюс, 2002. – С. 261-262

закладываются базовые психологические основы для межличностного взаимодействия, общественных отношений, формируются индивидуальные формы коммуникативного поведения. Исследования показали значимость развития общения как формы жизнедеятельности и подтвердили правильность нашего выбора его рассмотрения в условиях дополнительного образования.

Работы последних лет в области коррекционной психологии показывают возможности развития коммуникативных возможностей и компетентностей детей с ЗПР посредством искусства и художественной деятельности (И.Б. Ильина, Е.А. Медведева) [137; 200; 204].

По мнению целого ряда авторов, *коммуникативная компетентность* является одной из важнейших качественных характеристик личности, позволяющей реализовать ее потребности в социальном признании, уважении, самоактуализации и помогающей успешному процессу социализации (И.Г. Агапов, Ю.Н. Емельянова, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, Л.А. Петровская, Е.В. Руденский, С.Е. Шишов) [179; 215; 231; 307].

А.Н. Леонтьев рассматривает коммуникативную компетентность как совокупность коммуникативных умений: владение социальной перцепцией, или «чтение по лицу»; понимание, а не только видение, т.е. адекватное моделирование личности собеседника, его психического состояния и иного по внешним признакам; «подача себя» в общении с членами коллектива; оптимальное построение своей речи в психологическом плане, т.е. умения речевого общения, речевого и неречевого контакта с окружающими [179].

В исследовании Л.А. Петровской коммуникативная компетентность определяется через качества, способствующие успешности протекания процесса общения, причем автор отождествляет эти качества с коммуникативными способностями человека [231].

Подчеркивая коррекционную значимость общения с искусством в процессе социокультурного становления личности ребенка с проблемами психического развития, Е.А. Медведева отмечает, что «художественное общение используется как развивающая, так и коррекционная технология,

поскольку расширяет и обогащает социальный опыт личности, позволяет познать и эмоционально пережить ситуации, близкие к реальной жизни, дает возможность взглянуть на уже знакомую ситуацию с точки зрения другого человека. Проживая и переживая вместе с героями произведения различные ситуации, недоступные в реальной жизни, личность (ребенок) познает новые формы и стили общения, приобщается к культуре взаимоотношений и производит частичный или полный их перенос в повседневную жизнь».<sup>8</sup>

Раскрывая в исследовании специфику общения в образовательном пространстве младших школьников с ЗПР в процессе художественной деятельности, И.Б. Ильина и Е.А. Медведева указывают, что «межсубъектное взаимодействие в художественной деятельности обеспечивает условие позитивного перехода от совместной деятельности к индивидуальному коммуникативному поведению, усвоения опыта социокультурного сотрудничества, преодоления сложностей диадных форм общения на начальном этапе школьного обучения».<sup>9</sup>

Развитие личности предполагает осознание ребенком себя как существа, отличающегося от других людей, как личности. Проблеме самосознания уделено определенное внимание не только в общей и возрастной, но и в коррекционной психологии. Данные исследования касаются как вопросов развития самосознания детей с ОВЗ в целом, так и отдельных его параметров: самосознания (Ю.З. Замалетдинова, В.С. Пробылова, А.В. Шевченко); самоотношения (Аль-шавеа Набила Али Ахмед, Н.Ю. Зеленина, А.А. Извольская, О.А. Талипова); образа Я (И.А. Конева); Я-концепции (В.В. Ипатова, Т.И. Кузьмина, Е.В. Свистунова, И.А. Чистоградова). Наиболее проработанной в коррекционной психологии и педагогике является проблема самооценки у детей с разными вариантами дизонтогенеза, которая изучалась в разное время следующими авторами: с задержкой психического развития

---

<sup>8</sup> Е.А. Медведева. Формирование личности ребенка с проблемами психического ребенка средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. — М., 2009. — С. 112.

<sup>9</sup> Е.А. Медведева, И.Б. Ильина. Формирование диадного общения младших школьников с задержкой психического развития средствами арттехнологий. — М.: Спутник+, 2010. — С. 82.

(Н.Л. Белопольская, Г.В. Грибанова, Н.А. Жулидова, И.В. Коротенко, А.И. Липкина, Е.А. Медведева, Е.И. Савонько, В.М. Синельников, Е.С. Слепович, С.И. Смирнова, И.В. Сычевич, Р.Д. Триггер и др.); с умственной отсталостью (А.Д. Виноградова, Я.Л. Коломинский, М.И. Кузьмицкая, О.С. Назаревич, Ж.И. Намазбаева, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф); с нарушением слуха (В.Г. Петрова, В.Л. Белинский, М.М. Нудельман, А.П. Гозова, Т.Н. Прилепская, И.В. Кривонос); с нарушением речи (Л.С. Волкова, О.Н. Усанова, В.И. Селиверстов, О.А. Слинько); с нарушением зрения (Д. Джервис, Т.В. Розанова, Т. Руппонен, Т. Маевский, И.Н. Никулина); с нарушением опорно-двигательного аппарата (М.В. Вагина, Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова) [126; 25; 89; 199; 259; 281].

Рассматривая особенности самооценки младших школьников с ЗПР, В.Г. Грибанова (1988) отмечает, что их самооценка характеризуется еще неустойчивостью, и меняется под влиянием разных обстоятельств; проявляется в дисгармоничности, которая подтверждалась колебаниями от резко завышенного – до резко заниженного [89]. Н.А. Жулидова (1981) отмечает, что становлению положительной самооценки у младших школьников с ЗПР способствует доброжелательное отношение учителя, создание ситуации успеха в общении с ребенком.

Важнейшее условие обретения собственного образа «Я» складывается под влиянием понимания одним человеком другого, оно постоянно находится в процессе становления – в диалоге с другим «Я» (В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) [128; 251; 310]. В этом процессе особенности восприятия другого человека сопоставляются с представлениями о самом себе. Незначительные для себя черты в другом человеке не фиксируются или фиксируются крайне слабо. Описание другого произвольно зависит от его сравнения с собой и таким образом фиксируются свойства собственного «Я». Образ «Я» личности постоянно

находится в процессе становления – диалога с другим «Я». Он всегда находится в развитии, открыт и устремлен в будущее.

Исследования в специальной психологии подтверждают возможности искусства в становлении образа «Я» личности, развития самосознания детей с ЗПР, в том числе посредством «портретной живописи» (Е.А. Медведева) [199]. Ряд авторов обращались к портретному искусству как к средству развития представлений дошкольников о живописи (Л.В. Грабовская, Т.С. Комарова и др.) [88; 157].

Важным фактором для развития личности является обогащение **эмоционально-волевой сферы** детей (Л.К. Гайфуллина, С.А. Дмитриева, И.К. Йокубаускайте, М.А. Панфилова, О.В. Фролова и др.) [71; 104;]. Ранние социальная и эмоциональная депривации, определенный дефицит эмоционального общения с матерью и близкими, по мнению авторов (Е.В. Васильевой, Г.В. Грибановой, Е.Г. Дзукоевой, О.В. Заширинской, А.И. Зотова, Т.В. Корневой и др.) [89; 99; 124], являются причиной дисгармоничности в формировании личности детей с ЗПР. Еще ранее Л.С. Выготский подчеркивал важное значение эмоционального развития личности, утверждая, что его становление должно представлять предмет заботы и воспитания в не меньшей мере, чем ум и воля [68]. Так как от эмоционального отношения личности к окружающим людям и предметной деятельности зависит очень многое: и усвоение знаний, и умение их дальнейшего использования в жизни.

В.И. Лубовский отмечал существенные отличия проявлений регулирующей роли эмоций в деятельности детей с ЗПР. Затруднения, ожидание возможной неудачи, особенно в учебной деятельности, часто вызывают у детей различные эмоциональные реакции страха, тревоги. Отклонения в развитии личности ребенка могут быть обусловлены незрелостью психофизической организации детского организма и отклонениями собственно культурного развития [186].

Успешность развития личности детей с ЗПР во многом связана с обогащением их чувственного опыта. Влияние этого фактора, по мнению

Е.А. Медведевой (2007), может проявляться как при восприятии художественных произведений, где ребенок находит «свое», нечто похожее на него и обнаруживает связь между изображенным на картине и содержанием собственного мира, осознает сходство со своими жизненными впечатлениями, находит решение мучившего его вопроса. Так и в художественной деятельности, когда ребенок в общении со взрослыми и сверстниками в искусстве овладевает «знаковым языком» эмоций и чувств, через различение и умение передавать оттенки цвета, выражает свои эмоции и чувства в своем отношении к себе, событиям, предметам, людям, природе [205].

Роль искусства и художественной деятельности в эмоциональном развитии детей представлена в работах Л.С. Выготского, Э.В. Ильенкова, Н.В. Житной, Н.И. Киященко, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др., где показывается, что эмоции и чувства являются составными элементами развития личности ребенка [67; 178; 232; 252].

В специальной психологии особенности влияния искусства на эмоциональную сферу детей с ОВЗ раскрываются в исследованиях Е.А. Алексеевой, В.Г. Колягиной, Е.А. Медведевой, В.А. Степановой и др.) [2; 155; 199; 203; 205]. По мнению Е.А. Медведевой, «... взаимодействие детей с искусством, как правило, отличает положительный эмоциональный настрой, возникающие разнообразные яркие впечатления обогащают эмоциональный опыт ребенка, его «эмоциональный фонд», создают основу для формирования оптимистического мироощущения детей. Эмоция, выступая как ценность личности ребенка с проблемами, обеспечивает благополучие его психического развития. По отношению к такому ребенку формирование культуры, развитие произвольности, адекватности, регуляции этих процессов в социальных отношениях являются важным условием для его формирования как субъекта культуры».<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Е.А. Медведева Особенности социокультурного становления личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве. – М., 2007. – С. 152.

Особое значение в развитии личности отводится **творческому процессу**, поскольку творчество является социально значимым видом духовно-практической деятельности субъекта, содержание которого определяет целенаправленное изменение окружающего его мира. В нашем исследовании рассматриваются особенности художественно-творческой деятельности детей с ЗПР, развития их творческих возможностей в условиях дополнительного образования как одного из важных компонентов развития личности.

Проблема развития творчества, раскрывающая его роль в становлении личности, отражены в таких направлениях исследований как: индивидуально-психологические особенности личности (А.Л. Галин, В.С. Мерлин, Н.Д. Левидов, В.Э. Чудновский и др.); личность творца (Б.Г. Ананьев, И.И. Лапшин, А.А. Потеня, П.М. Якобсон, В.Л. Дранкови и др.); управление развитием творческой личности (Б.Г. Иванченко), ценностные ориентации в творческой деятельности (З.В. Иванова и др.). Анализ этих работ показывает взаимосвязь личностного и творческого развития субъекта [3; 314].

Большой вклад в исследование этой проблемы внес Л.С. Выготский, который выделил основные этапы творчества: накопление материала, его переработка (диссоциация и ассоциация впечатлений), комбинация отдельных образов, приведение их в систему, и наконец, построение сложного единства. Ученый отмечал особую роль творчества в процессе совершенствования психических процессов, в активизации творческих возможностей детей в музыкальной, изобразительной, художественно-речевой, театрализованной деятельности и др.

Исследования В.И. Лубовского (1963), А.Р. Лурии (1974), М.С. Певзнер (1963), Е.А. Медведевой (1997) подтверждают, что воображение служит основой творчества детей с различными проблемами развития. Изучение творчества и воображения у детей дошкольного и младшего школьного возраста с проблемами в развитии демонстрирует своеобразие и репродуктивный характер этих процессов, слабость творческих проявлений,

что затрудняет развитие личностных качеств детей (О.В. Боровик, В.П. Глухов, Е.А. Екжанова, Ж.И. Журавлева, В. Зайкаускас, Е.А. Медведева, Е.П. Фуреева, Н.А. Цыпина, Г.А. Якунин и др.) [44; 78; 119; 120; 195; 197].

Требования современного общества диктуют необходимость повышения уровня подготовки подрастающего поколения, способного решать сложные проблемы бытия. Соответствие этим установкам, развитие разносторонней личности, невозможно без развития творчества у детей на всех возрастных этапах.

Проблема формирования детского творчества в большей мере рассматривается в педагогике, чем в психологии, но и там она представлена в связи с разными направлениями художественной деятельности: изобразительной (Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова, Н.В. Падашуль, Н.П. Сакулина, В.В. Степанова, Н.Б. Халезова, Р.М. Чумичева и др.), музыкальной (С.В. Акишев, Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, Л.Н. Комиссарова, Л.М. Машковцева, О.П. Радынова, А.И. Ходькова и др.), художественно-речевой (Т.И. Алиева, Г.Д. Кириллова, Э.П. Короткова, Т.А. Репина, О.С. Ушакова, С.М. Чемортан, А.Е. Шибицкая и др.). Все авторы признают, что художественная деятельность в силу своей специфики (творческой направленности) представляет собой естественную «школу личностного развития» [157; 299; 54].

Влияние художественного творчества на детей с проблемами в развитии изучено недостаточно полно. Известные исследования связаны с отдельными проблемами: развитием воображения как основой творчества в театрализованной деятельности у детей с ЗПР (Е.А. Медведева) [195]; в изобразительной деятельности у дошкольников с ЗПР и умственно отсталых школьников (О.Я. Боровик, Е.А. Екжанова) [44; 116]; в игровой деятельности дошкольников с ЗПР (Е.С. Слепович) [259]; в словесном творчестве детей дошкольного возраста с ЗПР и ОНР (Ж.И. Журавлева, Е.А. Медведева) [202]. Исследователи отмечают, что у детей данной категории присутствуют незрелость воображения, репродуктивность его характера, слабость

творческих проявлений. Однако после коррекционного обучения у детей в развитии творчества отмечается положительная динамика.

Итак, анализ научной литературы и исследований показал, что проблема развития личности детей с нарушениями развития в условиях дополнительного образования художественного направления, практически не изучены.

### **1.3 Дополнительное образование художественного направления как ресурс развития личности детей с нормативным и нарушенным развитием**

Сегодня развитие личности, усвоение и присвоение ею ценностей культуры, ее многогранности на разных стадиях онтогенеза требует применения альтернативных субъектно-направленных образовательных моделей культурного развития таких детей.

В рамках образовательного процесса решение поставленных задач невозможно, поэтому мы обратили свое внимание на новые альтернативные образовательные модели, в которых учитывается роль и значимость дополнительного образования, как ресурса развития личности детей с ЗПР на разных этапах онтогенеза. В них при использовании средств искусства и художественной деятельности в процессе психологического сопровождения таких детей создаются реальные возможности для формирования их как субъектов культуры.

При теоретическом обосновании возможности рассматривать дополнительное образование художественного направления как альтернативное пространство для «врастания в культуру» детей с ЗПР мы опирались на утверждение Л.С. Выготского о том, что *«помимо общностей целей, стоящих перед нормальной и специальной школой, помимо особенностей и своеобразия применяемых в специальной школе средств, творческий характер всей школы, делающей эту школу школой социальной*

*компенсации, социального воспитания, а не «школой слабоумных», заставляющий ее не приспособливаться к дефекту, но побеждать его, входит как необходимый момент проблемы практической дефектологии»<sup>11</sup>.*

Важным подтверждением явилась мысль Л.С. Выготского о необходимости не замыкать аномальных детей в особые группы, но как можно чаще практиковать их общаться с остальными детьми.

В настоящее время существует потребность общества в качественно ином подходе к пониманию роли и функций учреждений дополнительного образования. В отличие от системы специального образования в нашей стране, которая ограничивает круг взаимодействия детей с нарушениями в развитии, дополнительное образование дает возможность личностного развития детей данной категории при взаимодействии с нормально развивающимися сверстниками, в индивидуальных и коллективных формах обучения (Т.А. Антопольская, В.А. Березина, С.А. Ганина, Е.Н. Гарькина, А.Ю. Герасимова, Л.Н. Комарова и др.) [6; 28; 75; 76; 77; 158]. Рассматриваемые позиции дают основание рассматривать дополнительное образование как альтернативный вариант образовательного пространства. В учреждениях дополнительного образования художественного направления в детском коллективе нормально развивающихся сверстников ребенок с ЗПР может познавать основы культуры и овладевать навыками художественной деятельности в ее разнообразных организационных формах (занятиях, концертах, фестивалях, спектаклях, конкурсах и т.д.). Говоря об этом, мы опираемся на утверждение Л.С.Выготского о том, что *«культурное развитие есть главная сфера, где возможна компенсация недостаточности», «культурные формы ведения – единственный путь в воспитании ненормального ребенка»* [67].

В художественном пространстве дополнительного образования возможно развитие социально-значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных

---

<sup>11</sup>Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. — М.: Педагогика, 1983.—368 с.

проявлений, творческих возможностей), которые обеспечивают социализацию детей с нормативным и нарушенным развитием, способствуют социальным отношениям, усвоению ребенком культурных и социальных норм поведения.

Проблемы дополнительного (внешкольного) образования с давних времен привлекали внимание многих видных ученых, деятелей культуры и науки. Начало XX в. стало эпохой расцвета исследований в области внешкольного образования, теория и практика которого тесно связаны с такими именами, как П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, Е.Н. Медынский, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др. [34; 147; 301]. Система дополнительного образования детей является правопреемницей внешкольной работы, вобрав в себя весь накопленный ранее потенциал со всеми проблемами и противоречиями, традициями и инновациями (В.В. Белова, А.К. Бруднов, М.Б. Коваль, А.Н. Тубельский и др.).

Создание системы дополнительного образования детей в нашей стране отмечены исследованиями В.А. Березиной, А.К. Бруднова, Г.П. Будановой, М.Б. Коваль, О.Е. Лебедева, Л.Г. Логиновой, А.А. Остапца-Свешникова, А.Б. Фоминой, И.И. Фришман, Е.Е. Чепурных, А.И. Щетинской и др. [28; 47; 172; 309]

Различные ее аспекты и направления рассматривались в работах Л.Н. Буйловой, В.П. Голованова, В.А. Горского, И.В. Евтушенко, А.В. Золотаревой, Б.В.Куприянова, В.И. Лушникова, С.К. Никулина, А.И. Парамонова, М.Н. Поволяевой, Г.Н. Поповой, И.Л. Соловьевой [50; 80; 86; 114; 129; 169; 266]. Психологические аспекты дополнительного образования детей изучались А.Г. Асмоловым, В.И. Пановым, В.И. Слободчиковым, Н.Ю. Синягиной [9; 10; 262].

Отдельными исследователями освещались вопросы дополнительного образования, реализуемого в общеобразовательных организациях: соотношение основного и дополнительного образования в различных учреждениях (О.Е. Лебедев) [172], корреляция общего и дополнительного

образования (М.О. Чеков) [297], дополнительное образование в школе как часть многоуровневой системы (Н.А. Морозова), содержание дополнительного образования (А.В. Комаров, Д.Н. Грибова, Л.Т. Дюг и др.) [110].

Однако при всем многообразии затронутых проблем дополнительного образования, современный этап его изучения требует активного поиска инновационных концептуальных идей, новых решений актуальных проблем: программно-методического обеспечения, подготовки кадров, в частности инклюзивно-ориентированной направленности.

В психолого-педагогических исследованиях последних лет рассмотрены разные вопросы, связанные с дополнительным образованием: его организацией – структурно-организационными моделями и формами реализации (Е.Б. Евладова, М.Р. Катунова, О.Е. Лебедев) [112; 149; 172]; внедрением дополнительного образования в общеобразовательные школы (Д.М. Грибов, Е.Б. Евладова, Л.А. Николаева, А.В. Скачкова и др.) [111]; социально-педагогическим потенциалом дополнительного образования и его ролью в системе общего образования (А.Г. Асмолов, Н.Д. Грибов, Н.Б. Дворцова, Е.Б. Евладова, Л.А. Николаева и др.) [9; 111; 112]; социальными функциями системы дополнительного образования (А.К. Бруднов, О.Е.Лебедев) [172]; психологическими аспектами сопровождения детей (А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, В.И. Панов, Н.Ю. Синягина и др.) [11; 260; 262]; взаимосвязью с искусством: с творческим сотрудничеством детей и взрослых (В.А. Березина, А.К. Бруднов, Е.В. Леонова) [28]; влиянием на развитие личности и ее социализацией (В.А. Березина, А.В. Скачкова, П.В. Собко, А.Л. Соломина, Н.В. Убогая, Л.Н. Ходунова, Н.А. Чернова, А.И. Щетинская) [28; 309]; социализацией личности в развивающем пространстве дополнительного образования (Л.М. Андрюхина, А.К. Бруднов, В.А. Горский, А.Я. Журкина, М.Б. Коваль, А.И. Щетинская, В.А. Ясвин) [309; 317]; социокультурным развитием обучающихся (С.А. Андреева, В.П. Волошина, Н.Е. Зыбина, О.В. Федоскина, А.Н. Чащина, К.И. Чижова и др.) [64; 288; 298].

Анализ исследований, затрагивающий обширный спектр проблем дополнительного образования, как альтернативного по отношению в общему, показал, что в большей степени они представлены в педагогических, чем в психологических исследованиях (А.Г. Асмолов, В.А. Панов, С.Ю. Степанов и др.). Однако и психологов, и педагогов объединяет понимание социальной значимости дополнительного образования, его возможностей для становления полноправного члена социума, органично адаптированного к нему, способного осваивать, сохранять, развивать и передавать дальше культурное наследие общества через включение ребенка в культуру и формирование его социальной активности. Именно в период детства складываются условия для гармонизации отношений ребенка с миром, либо наступает их разрушение. В решении вопросов социализации и развития в период дошкольного и школьного детства искусство, как подсистема культуры, располагает огромными возможностями, ибо уже с раннего возраста входит в жизнь любого человека через музыку, живопись, танец и т.д.

Анализ исследований, связанных с использованием искусства в системе дополнительного образования и его влиянием на развитие личности, позволил выделить важные **направления**:

– организация различных форм дополнительного образования: школа искусств (Л.Н. Комарова) [158], музыкальная, художественная, театральная школы (О.Г. Федосимова), дворец/центр творчества (В.В. Лобанов, А.В. Николаев, Е.А. Филиппова), объединения клубного типа (Н.К. Беспятова, О.Ю. Буторина, М.Р. Катунова, В.В. Полукаров, А.П. Романов, Н.А. Смирнова) [52], дополнительное образование в СОШ/гимназия/лицей (Д.М. Грибов, Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, Л.А. Николаева, А.В. Скачков и др.) [11; 112; 131], интеграция общего и дополнительного образования в СОШ (Л.А. Дорохина, Е.Б. Евладова) [130], интеграция учреждений разных ведомств (В.В. Белова, О.Е. Лебедев, О.Г. Субботина, А.Д. Щекатунова, А.Д. Яковлева) [172; 315];

– влияние отдельных видов искусства на развитие детей (Н.А. Белова, О.А. Белянина, Е.Н. Гарькина, А.Ю. Герасимова, К.Н. Коданева, О.К. Полещук) [22; 23; 76; 77; 152; 240]. Единичные работы, показывающие возможности дополнительного образования в развитии отдельных сторон личности детей с нарушениями развития, представлены только в коррекционной педагогике (Е.С. Дикаева, И.К. Дробахина, О.П. Заболотских, И.Д. Маркевич) [98; 107; 121; 193].

Несмотря на раскрытие разнообразных форм организации дополнительного образования художественного направления и аспектов его влияния на личность ребенка, в перечисленных работах отсутствует рассмотрение данной сферы как условия развития социально значимых свойств и образований личности детей с ЗПР и организации их психологического сопровождения.

Именно поэтому на современном этапе гуманизации и интеграции образования, поиска новых, эффективных технологий помощи ребенку с проблемами в развитии, обращение к искусству, как источнику полифункционального воздействия на развитие и социализацию личности таких детей, является актуальным.

Воздействие на личность искусства в целом и отдельных его видов (музыки, живописи, театра и т.д.) изучались философами (Ю.Б. Борев, М.С. Каган, Ю.А. Кривцун, С.Х. Раппопорт, Л.Н. Столович, В.С. Федорук и др.) [43; 271], психологами (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Т.Я. Якобсон и др.) [67; 123; 179; 218; 276; 314], в системе как дополнительного (В.П. Волошина, Н.Е. Зыбина, О.В. Федоскина, А.Н. Чащина, К.И. Чижова и др.) [64; 288; 298], так и специального образования (Л.С. Выготский, О.В. Боровик, И.В. Евтушенко, Е.А. Екжанова, Ж.И. Журавлева, О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Головина, И.А. Грошеников, Е.А. Медведева, Е.Ф. Рау, Е.А. Сошина, Н.В. Шутова, Е.З. Яхнина, Г.И. Яшунская и др.) [44; 114; 115; 203; 308]. Анализируя с разных сторон функции искусства, ученые сходятся в едином мнении о том,

что оно полифункционально. При этом искусство и художественная деятельность, влияют на развитие личности и оказывают гармонизирующее и компенсирующее воздействие.

Однако при всем многообразии перечисленных функций искусства, особую роль играет, по мнению Ю.Б. Борева, «*освоение мира*» и *развитие личности*». Здесь искусство выступает как исторически признанный феномен целостного воздействия на внутренний мир человека, мобилизующий его субъектно-творческий компонент и трансформирующий субъектно-предметное содержание культуры в эмоционально-практические формы. Участвуя в художественной деятельности как ее субъект, ребенок проявляет себя как личность, культурное развитие которой проявляется в познавательной и социальной активности [43].

Заявив о единстве социального и индивидуального в развитии личности, осуществляемом в культурно-историческом пространстве, Л.С.Выготский подчеркнул значимость конкретной среды, где ребенок существует и формируется. Поскольку мы признаем дополнительное образование художественного направления пространством, обогащенным средствами искусства, в котором реализуется процесс развития личности ребенка с ЗПР, следует остановиться на анализе составляющих его *художественной среды*.

Наиболее общие ее описания многие авторы связывают с художественной культурой (В.И. Волков, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, К.Д. Ушинский), с художественной деятельностью (Н.В. Борисова, Р.М. Чумичева), с социализацией и формированием личности (Е.А. Лазарь), с проблемами психического развития в социокультурном становлении личности детей (Е.А. Медведева) [143; 179; 299; 198].

Оценивая значение художественной среды для становления личности, М.С. Каган (1989) выделил требования к организации предметной среды, в которой существует школьник. Она должна предоставлять ему меру свободы, оказывать влияние на его мироощущения, самочувствие, содействовать формированию его облика, должна быть удобной и целесообразной,

симметричной и слаженной, информативной и гармоничной, воспроизводящей образ того или иного процесса, настраивающего на положительный эмоциональный лад, обеспечивающей гармоничное взаимодействие между человеком и предметным миром.

Процесс социализации через искусство начинается с раннего возраста и продолжается на различных возрастных этапах. Роль художественной среды в развитии ребенка младшего школьного возраста постепенно возрастает. В это время он открывает для себя новое социальное пространство, ищет и порою находит собственную внутреннюю позицию.

Согласно исследованиям Е.Е. Дмитриевой, И.А. Коробейникова, Е.А. Медведевой, У.В. Ульенковой и др., в начале школьного обучения происходит стандартизация условий жизни, перестройка физиологических и психических процессов, что в свою очередь в большей степени обостряет имеющиеся отклонения в развитии: гиперактивность или выраженную пассивность, страхи, подавленное состояние, повышенную утомляемость и т.д. [103;162; 205]

Е.А. Медведева (2009) считает, что помощь в преодолении этих испытаний может искусство и художественная среда, которые способны оказывать регулирующее воздействие на ребенка, помочь снять ему напряжение, адаптироваться к новым условиям. При том художественная среда и художественная деятельность школьника обеспечивают формирование культурно-ценностных ориентиров личности, ее субкультуры, интересов, нравственно-эстетических, культурно-коммуникативных и рефлексивных качеств [198].

Важную роль в процессе развития личности детей с ОВЗ в образовательном пространстве играет **психолог**, который, по мнению многих специалистов (Н.В. Бабкиной, Т.Г. Богдановой, И.В. Вачкова, Т.Н. Волковской, И.Ю. Левченко, В.В. Ткачевой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Е.В. Ушаковой и др.) выполняет определенные функции: выявляет особенности психического состояния детей, уточняет и разрабатывает условия

их образования и воспитания, осуществляет консультативную помощь родителям, педагогам, социальным работникам, выявляет уровень социальной адаптации и процесс включения ребенка в интегративную художественную среду, проводит профилактику и коррекцию проблем ребенка, организует информационно-просветительскую деятельность [12; 53; 62; 175; 242; 256; 278].

**Педагог дополнительного образования** выполняет образовательную (познание основ культуры ребенком через искусство) и практико-ориентированную (формирование практических навыков в разных видах художественной деятельности) функции (С.В. Алехина, В.П. Голованов, З.А. Каргина, С.Б. Серякова и др.) [81; 148; 257]. Важная роль в развитии личности ребенка в процессе психологического сопровождения в дополнительном образовании возлагается на родителей и семью ребенка с ЗПР (Е.А. Медведева, Л.Н. Комиссарова) [210].

Деятельность педагога дополнительного образования, вопросы повышения качества и эффективности образовательного процесса в дополнительном образовании представлены в работах В.А. Березиной, М.В. Блинкиной, Г.П. Будановой, Л.Н. Буйловой, М.А. Валеевой, В.П. Голованова, Е.Б. Евладовой, А.В. Егоровой, З.А. Каргиной, Н.Н. Михайловой, С.Б. Серяковой, А.И. Щетинской и др. [28; 49; 81; 112; 148; 257; 258; 309].

Психолог и педагог дополнительного образования организуют психологически комфортную атмосферу; создают условия для саморазвития, самоопределения детей, принимают ребенка как индивидуальность и субъекта образования; признают его право на пробы и ошибки в выборе направления и вида деятельности, на пересмотр возможностей в самореализации; обеспечивают ситуацию успеха для каждого ребенка; развивают активность, самостоятельность, общительность и другие личностные качества.

Итак, завершая обзор литературы по проблеме исследования, мы можем сделать следующие выводы о состоянии разработанности вопросов

психологического сопровождения, развития личности детей в норме и при патологии в пространстве общего и дополнительного образования.

### **Выводы по 1 главе**

1. Сегодня изучение сопровождения в научной литературе как многофункциональной системы помощи детям с нормативным и нарушенным развитием развития рассматривается с психологических и педагогических позиций: как часть комплексной системы специальной помощи; как вид деятельности с социально-психологической направленностью; как технология развития ребенка и саморазвития семьи; как система профессиональной деятельности психолога; как условие полноценного психического развития ребенка на всех этапах онтогенеза, обеспечения его психологического здоровья; как сложное взаимодействие сопровождающего (родителей, педагогов, психолога) и сопровождаемого ими ребенка.

2. Особое место занимает специфика психологического или психолого-педагогического сопровождения в специальном и инклюзивном образовании детей с различными вариантами дизонтогенеза и раскрывается: как системы психологической помощи, включающей несколько взаимосвязанных компонентов; как помощь семьям детей с отклонениями в развитии; психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР, с интеллектуальными нарушениями, с нарушениями слуха, с тяжелыми множественными нарушениями развития, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, на ранних этапах онтогенеза, с нарушениями речи.

3. Изучение проблемы сопровождения детей с ОВЗ затрагивает вопросы дифференцированного, клинически обоснованного подхода к психолого-педагогическому сопровождению дошкольников и младших школьников с ЗПР в инклюзивном и интегрированном образовании; деятельность специалистов, осуществляющих сопровождение детей разных возрастов; психолого-педагогическое сопровождение социокультурного развития детей с ЗПР средствами искусства. В то же время отсутствуют исследования,

раскрывающие особенности психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления.

4. Вопросы сопровождения ребенка с нормальным и аномальным развитием затрагивают вопросы не только психического развития, но и проблему формирования личности. Анализ философской, психологической литературы по проблеме развития личности показал, что в научном пространстве существуют различные зарубежные и отечественные социально-психологические теории личности, являющиеся классической основой для изучения ее в динамике развития человеческого сообщества, что позволило нам выделить отечественные, наиболее значимые для нашего исследования теоретические положения:

концепцию Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии личности;

положения о том, что «путь ребенка от природного – к ребенку социальному» лежит через культуру (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, А.Ф. Лосев, В.М. Межуев и др.); о том, что развитие ребенка проходит в диалектическом единстве и взаимодействии внешних и внутренних факторов, в особом сочетании внешних условий и внутренних процессов развития (Л.С. Выготский);

необходимости расширения границ общения аномальных детей, не замыкая их в особые группы, но возможно шире практикуя их общение с остальными детьми (Л.С. Выготский);

идеи о том, что важным является творческий характер всей школы, делающей ее школой социальной компенсации, социального воспитания (Л.С. Выготский);

значимость коллективного общения, в котором движение ребенка от совместной со взрослыми и сверстниками деятельности к самостоятельной рассматривается как необходимое условие формирования культурно-

коммуникативного поведения в социальной среде (Л.С. Выготский, Е.Е. Дмитриева, У.В. Ульенкова и др.);

субъектно-художественного подхода к социокультурному становлению личности ребенка с проблемами психического развития (Е.А. Медведева).

5. Обзор литературы по вопросам развития личности детей в специальном, общем и дополнительном образовании показал, что развитие личности является фундаментальной основой сложного процесса присвоения социального опыта, обуславливающего формирование у ребенка способности быть личностью, развиваться как субъекту культуры.

6. Исследования специальной психологии, раскрывающих особенности личности детей с ОВЗ различного генеза можно разделить на два направления: первое – показывает отдельные аспекты развития и второе – социокультурное становление личности средствами арттехнологий.

7. Можно сказать, что общее и дополнительное образование, как элемент культуры, являются основой развития личности ребенка с нормативным и нарушенным развитием. Одним из способов «врастания» такого ребенка в культуру, его социализации является искусство, как феномен культуры, особый эмоционально-практический вид человеческой деятельности, приемлемый путь развития личности детей с ЗПР (в силу преобладания у таких детей наглядно-образного мышления).

8. Современное личностно-ориентированное образование, особенно дополнительное, предполагает формирование таких социально-значимых качеств личности как самостоятельность и творчество, умение находить способы коммуникации, регулировать эмоционально-чувственные проявления при взаимодействии с окружающим миром. В условиях дополнительного образования их становление предусматривает психологическое сопровождение детей с ЗПР, что создает условие не просто для их приспособления к среде, но и для формирования активной социализированной личности.

9. Современное общество предъявляет новые требования к общему и к дополнительному образованию, которое является важным ресурсом развития детей. Дополнительное образование имеет большие возможности для формирования социально значимых свойств и образований личности ребенка с ЗПР в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми в искусстве и художественно-творческой деятельности.

10. Искусству как источнику развития личности в пространстве дополнительного образования пока еще не отведено должного места, вместе с тем именно оно обеспечивает раскрытие внутреннего мира личности, ее социализацию и индивидуализацию.

11. Анализ работ по данной проблематике в специальной психологии позволил нам определить, что такие социально значимые свойства и образования личности как: коммуникативная компетентность, самооценка, эмоционально-чувственные проявления, творческие возможности особо значимы для развития личности детей с ЗПР. Они наиболее важны для социализации личности и вместе с тем недостаточно сформированы у 7-8-летних детей с ЗПР на этапе перехода «к новой социальной ситуации развития», к школьному обучению.

Для доказательства первой части гипотезы необходимо определить актуальный уровень развития социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) 7-8-летних детей с ЗПР, что будет описано в констатирующем эксперименте во второй главе.

## **Глава 2 Особенности развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с задержкой психического здоровья**

### **2.1 Организация констатирующей части эксперимента Характеристика детей с ЗПР экспериментальной группы**

Для доказательства выдвинутой гипотезы был проведен констатирующий эксперимент. Его **целью** была проверка предположения о личностной незрелости младших школьников с ЗПР, что могло проявляться в состоянии социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей).

Констатирующий эксперимент проводился с 2013 по 2015 г. на базе ГБОУ СОШ №1363 и ДШИ им. М.А. Балакирева. В нем участвовали 120 младших школьников 7-8 лет (60 детей с нормативным развитием и 60 детей с ЗПР – конституционального, соматогенного и психогенного генеза), 2 психолога. Для изучения проблемы исследования были выбраны младшие школьники с ЗПР, посещающие кроме общеобразовательной школы/гимназии организации дополнительного образования. Младшие школьники экспериментальной группы с ЗПР в старшем дошкольном возрасте посещали дошкольные образовательные организации компенсирующего и комбинированного вида и в диагностическом статусе имели задержку психического развития на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

В констатирующем эксперименте ставились следующие **задачи**:

- составить диагностический инструментарий для определения особенностей социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР;

- выявить степень выраженности социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) у младших школьников с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками (методика Манна-Уитни);
- определить уровни развития социально значимых свойств и образований личности испытуемых экспериментальной группы (на основе кластерного анализа для определения средней межгрупповой связи количественных показателей);
- описать качественные характеристики социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Выбор детей с ЗПР младшего школьного возраста был определен в связи с тем, что на данном возрастном этапе, с одной стороны, имеются определенные успехи в психическом развитии, достигнутые ими в дошкольном детстве, а с другой стороны, в период обучения в школе обостряются трудности развития личности, в том числе межличностных отношений, самооценки, эмоциональных проявлений, творчества.

Для составления психолого-педагогических характеристик детей нами были изучены истории их развития, анамнестические данные, медицинские документы тех из них, кто в дошкольном возрасте посещал образовательные организации компенсирующего и комбинированного вида, а также проанализированы результаты наблюдений за испытуемыми во время занятий и их пребывания детей в группах продленного дня, на переменах.

### **Характеристика детей с ЗПР экспериментальной группы**

Результаты обследования, проведенного до эксперимента и наблюдения, выявили неоднородность состава контингента с ЗПР экспериментальной группы, что легло в основу психолого-педагогической характеристики испытуемых младших школьников с ЗПР.

На клинико-психологическом уровне: у части детей (64 %) на первый план выступали явления психического инфантилизма с чертами эмоционально-волевой незрелости, сочетающиеся с инфантилизмом телосложения, или соматогенный инфантилизм с явлениями стойкой астении, обусловленной частыми соматическими заболеваниями, ограничениями. У детей проявлялась фрагментарность и неустойчивость мотивации к обучению, преобладание игровых интересов, легкая отвлекаемость, невнимательность на занятиях, поверхностные, неустойчивые знания и представления об окружающей действительности. На эмоциональном уровне наблюдалась неуверенность, боязливость, капризность. На занятиях требовался контроль и помощь педагога, поскольку у детей проявлялась несобранность, избегание поисковой ситуации, в ответах наблюдались недоразвитие речи, трудности употребления сложных речевых конструкций.

У 36 % младших школьников присутствовала ЗПР психогенного характера, где проявлялись черты незрелости эмоционально-волевой сферы, повышенная импульсивность, низкая познавательная активность, сниженная мотивация к интеллектуальной деятельности, работоспособности. У детей наблюдалось отставание словаря от возрастной нормы, трудности монологической и диалогической речи, что, в большей степени, проявлялось при пересказе и использовании рассказа по опоре и вопросному плану.

**В развитии личности** детей с ЗПР присутствовала незрелость социально-адаптационных процессов, поведения, коммуникации, самооценки, эмоционально-волевых процессов, наличии лабильности настроения, в форме аффективности или ригидности, инертности, присутствии страхов, тревожности, напряженности, проявлении беспокойства, колебании настроения, гиперактивности, отказа от выполнения заданий при возникновении малейших трудностей, недостаточной самокритичности, слабости саморегуляции в поведении, неадекватности (часто завышенном характере) оценки своей деятельности, особенно в отношениях со сверстниками, размытой аргументированности высказываний в диалоге, не

гармоничности в соучастии-содействии в детском коллективе, преобладанием в диалоге односложных ответов или их избегание.

### Структура констатирующего эксперимента

На рис. 1 представлена схема, отражающая структуру констатирующего эксперимента.



**Рисунок 1** – Структура констатирующего эксперимента

Для проведения исследования была разработана диагностическая программа, включающая три составляющие: собственно *диагностическую*, *критериальную* и *информационно-аналитическую*.

#### Диагностическая составляющая констатирующего эксперимента

В диагностическую вошли четыре блока заданий, направленных на изучение особенностей социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием.

Технологии обследования детей с ЗПР основывалось на рекомендациях В.И. Лубовского и их реализации в специальной психологии Т.Г. Богдановой, С.Д. Забрамной, Е.Е. Дмитриевой, И.Ю. Левченко, У.В. Ульенковой.

В исследовании были использованы известные и ранее апробированные в психологии и педагогике методики (И.И. Иванец, И.Б. Ильиной, Я.Л. Коломинского, В.И. Колякиной, Е.А. Медведевой, Е.А. Панько, Е. Торренса). Они были дополнены заданиями, направленными на изучение особенностей свойств и образований личности детей с ЗПР в условиях художественной деятельности. Репродукции картин И.И. Левитана, И.К. Айвазовского, Е. Рачева были использованы в качестве иллюстративного материала.

Для проведения эксперимента в индивидуальной и групповой формах организации были созданы необходимые условия. Все обследования проводились в знакомом детям помещении.

## **2.2 Содержание методик, определяющих особенности развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР**

### ***Блок 1. Диагностика особенностей коммуникативной компетентности***

#### **Задание 1. Проявление коммуникативной компетентности со сверстниками в изобразительной деятельности**

**Цель.** Выявить особенности коммуникативной компетентности со сверстниками в модели «ребенок – продукт художественной деятельности – сверстники» в художественной деятельности.

**Инструкция.** Детям (7–8 человек) в художественной студии предлагались выполнить работу по созданию коллективного панно «Дары осени», закончив начатую учителем композицию (корзина для овощей и фруктов) в совместной деятельности в рисовании на большом формате листа.

## **Задание 2. Проявление коммуникативной компетентности со сверстниками в художественно-конструктивной деятельности по литературному произведению**

**Цель.** Выявить особенности коммуникативной компетентности детей при составлении пазлами иллюстрации по литературному произведению.

**Инструкция.** Детям предлагалось в совместной деятельности составить из пазлов иллюстрацию к русской народной сказке «Рукавичка».

### ***Блок 2. Диагностика особенностей самооценки***

#### **Задание 1. Беседа «Расскажи о себе»**

**Цель.** Выявить представление детей о себе (характере, социальной роли, понимании отношения к ним окружающих их людей).

**Инструкция.** Детям задаются вопросы, на которые они отвечают:

1. Ты кто?
2. Что ты знаешь о себе? (пол, социальная роль, характер)
3. Что ты любишь, что не любишь?
4. За что тебя любят, а за что не любят другие?
5. Чем ты похож и не похож на родителей, сверстников?

Оценивается адекватность, самостоятельность и аргументированность.

#### **Задание 2. Экспериментальная игра «Хоровод» Е.А. Панько**

**Цель.** Выявить степень выраженности самооценки в художественной деятельности.

**Инструкция.** Игра проводится с каждым ребенком индивидуально. Предлагается лист бумаги, на котором изображены фигурки детей, стоящих в три круга-«хороводах» – красном, синем, зеленом. «Посмотри – здесь три круга, это хороводы. В первом хороводе (красный круг) стоят дети, которые **очень хорошо** (танцуют, поют, рисуют). Во втором (зеленом круге) водят хоровод дети, которые танцуют, поют, рисуют **хуже**, чем дети в первом, красном круге. В третьем, синем круге стоят дети, которые танцуют, поют, рисуют **плохо**. Поставь себя в один из кругов».

### **Задание 3. Методика «Лесенка» (модифицированная методика Дембо-Рубинштейн)**

**Цель.** Выявить степень выраженности самооценки как составляющей самооценке.

**Инструкция.** Игра проводится с каждым ребенком индивидуально. Предлагается «лесенка» с тремя ступеньками и небольшие фигурки кукол (мальчика и девочки). Испытуемому задаются вопросы **по шкалам: личностные качества** (добрый – злой, общительный – застенчивый, дружелюбный – конфликтный); **оценка своих возможностей в деятельности** (навыков, умений, знаний); **осознание своих социальных ролей и поведения.**

Ребенку предлагается поставить фигурку куклы на одну из ступенек. *На верхней ступеньке* стоят дети, добрые, общительные, дружелюбные, очень хорошо учатся; всегда хорошо себя ведут, слушаются взрослых, дружат с одноклассниками; *на средней* могут быть дети, которые не всегда бывают добрыми, они не со всеми дружелюбными; хуже учатся, не очень хорошо себя ведут, бывают заносчивыми, *на нижней ступеньке* – стоят застенчивые, неуверенные дети, которые трудно справляются с заданиями, их часто обижают ребята, могут плакать. Подумай и *поставь, пожалуйста, себя* на одну из этих ступенек». Показатели детской самооценки сравниваются с объективными данными (оценка педагога, родителей, наблюдением) их деятельности и поведения. На основании сравнения выявляется степень объективности самооценки (адекватная, завышенная, заниженная) каждого ребенка.

### ***Блок 3. Диагностика особенностей эмоционально-чувственных проявлений***

**Задание 1. Рисунок «Я иду в школу» (состоит из 2-х частей: рисование и беседа)**

**Цель.** Выявить особенности эмоционального отношения к началу обучения в школе.

**Инструкция.** Ребенку предлагалось на листе белой бумаге А4 цветными карандашами с использованием ластика нарисовать дорогу в школу из дома, по которой он проходит каждый день.

В первой части отмечается отношение к заданию, последовательность рисования предметов и деталей, паузы, стирания деталей, цветовые выборы дома и школы, эмоциональные реакции и их связь с изображениями.

Во второй части задаются вопросы: «Что ты нарисовал? А кто еще идет рядом с тобой? Что делают дети? Им весело или скучно? Почему? Тебе нравится в школе учиться или тебе больше нравится быть дома?».

### **Задание 2. «Какое настроение у музыки?»**

**Цель.** Выявить и вербально обозначить разнообразные эмоции и чувства при восприятии музыкальных произведений.

**Инструкция.** Детям предлагается прослушать музыкальные произведения разного характера («Кавалерийская» Д.Б. Кабалевского и «Болельщик» П.И. Чайковского) и ответить на следующие вопросы:

1. Какое настроение ты слышишь в музыке?
2. Какими словами ты можешь передать настроение услышанной музыки?

### **Задание 3. «Как звучит картина?»**

**Цель.** Выявить знаково-символическое выражение колорита и эмоционального строя в произведении живописи и их вербальное обозначение.

**Стимульный материал.** Три репродукции пейзажей, различных по колориту: темный мрачный – настроение тревожное (И.К. Айвазовский «Бриг Меркурий, атакованный двумя турецкими кораблями»), светлая гамма – настроение покоя (И.И. Левитан «Вечерний звон»), яркое многоцветье – настроение радости, шумного веселья (Ю. Васнецов Иллюстрация к книге «Ладушки»)

**Инструкция.** Ребенку предлагается определить: «Какую музыку ты «слышишь», глядя на картину?», «Что в картине тебе помогло это

почувствовать?») (при использовании помощи взрослого: движение в картине, цвет, мимика образов, их настроение, или что-то другое?).

#### ***Блок 4. Диагностика особенностей творческих возможностей***

**Задание 1. «Дорисуй картинку от круга» (модифицированный вариант методики Е. Торренса)**

**Цель.** Определить степень выраженности творческого воображения

**Инструкция.** Детям предлагалось нарисовать рисунок, используя данный круг.

**Задание 2. «Дорисуй картинку от квадрата» (модифицированный вариант методики Е. Торренса)**

**Цель.** Определить степень выраженности творческого воображения

**Инструкция.** Детей просят нарисовать рисунок, используя данный квадрат.

**Задание 3. «Дорисуй картинку от треугольника» (модифицированный вариант методики Е. Торренса)**

**Цель.** Определить степень выраженности творческого воображения

**Инструкция.** Детей просят нарисовать рисунок, включающий данный треугольник.

**Задание 4. «Измени сказку»**

**Цель.** Определить способности к литературному творчеству, сочинительству.

**Инструкция.** Детям предлагается знакомая русская народная сказка «Колобок». После рассказа взрослого изменить окончание сказки так, чтобы Лиса не съела Колобка.

**Критериальная составляющая констатирующего эксперимента** предусматривала выделение критериев оценки развития данных свойств и образований личности испытуемых. В схеме на рис. 2 отражены критерии, которыми мы руководствовались при их оценке у младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием.

## 2.3 Критерии оценки социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием



**Рисунок 2** – Критерии оценки социально значимых свойств и образований личности

Критериями оценки **коммуникативной компетентности** в нашем исследовании выступали следующие аспекты:

- *мотивационный* – вовлеченность, устойчивость, инициативность, целенаправленность;
- *информационно-речевой* – характер диалогического общения, использование речевых конструкций, развернутость речи, сотрудничество в коллективной деятельности (конструктивное или конфликтное);
- *эмоционально-знаковый* – эмоционально-интонационная окрашенность речи, самостоятельность понимания и выражения вербальных и

невербальных знаков общения (жесты, мимика, пантомимика), обращение по имени.

Критериями **самооценки** в нашем исследовании служили:

- адекватность самооценки, самостоятельность анализа, дифференцированность, аргументированность *при оценке личностных качеств* (добрый – злой, общительный – застенчивый, дружелюбный – конфликтный);

- адекватность самооценки, самостоятельность анализа, дифференцированность, аргументированность *при оценке своих возможностей в художественной деятельности* (навыков, умений, достижений);

- адекватность самооценки, самостоятельность анализа, дифференцированность, аргументированность *в осознании своих социальных ролей и поведения.*

В качестве критериев оценки **эмоционально-чувственных проявлений** мы признавали:

- *эмоциональное отношение к началу школьного обучения* в рисунке (отношение к заданию, последовательность рисования предметов и деталей, паузы, стирания деталей, цветовые выборы дома и школы, эмоциональные реакции и их связь с изображениями) и беседе (активность, заинтересованность, эмоциональные реакции – тревожность, страх, беспокойство, скованность).

- *эмоциональное отношение к произведениям искусства при восприятии музыки и живописи* (эмоциональная отзывчивость, самостоятельность вербальной оценки настроения произведений, установление связи между настроением произведений и средствами выразительности).

Критериями оценки сформированности **творческих возможностей** являлись:

- *мотивация к творчеству* (устойчивость, увлеченность, целенаправленность, включенность);
- *способы творческих действий* (дополнение, преобразование, комбинирование знакомых элементов, введение новых образов, самостоятельность при изменении сюжетной линии, введении новых персонажей, диалогической речи, импровизации и нахождении новых нестандартных творческих решений);
- *качество художественного продукта* (нахождение адекватных выразительных средств, оригинальность раскрытия темы, образа, замысла).

С целью выявления особенностей социально значимых свойств и образований личности у испытуемых с нормативным развитием и с ЗПР были **разработаны уровневые качественные показатели по каждому блоку заданий**, которые позволили зафиксировать специфику психологических особенностей детей экспериментальной группы, в том числе выявить среди них такие, которые бы свидетельствовали о нарушениях психического развития детей изучаемых категорий.

### **Блок 1. Качественные показатели особенностей коммуникативной компетентности**

**Выраженность** проявлялась в вовлеченности в процесс коллективного общения со сверстниками, устойчивости интереса, инициативности и целенаправленности на объект совместного общения в художественной деятельности; наличии дискуссионного диалогического общения, активном использовании разнообразных речевых конструкций, конструктивном сотрудничестве в коллективной деятельности; самостоятельном понимании и выражении устойчивых доброжелательных выразительных интонаций, позитивных жестов, мимики и пантомимики при невербальной коммуникации (улыбка, рукопожатие и др.), обращений друг к другу по имени.

**Относительная** выраженность вовлеченности детей в процессе коллективного общения, недостаточная устойчивость мотивации, инициативности и целенаправленности на объект совместного общения в

художественной деятельности; информационный характер диалогического общения с помощью взрослого, стандартное выражение односложных речевых конструкций, устранение при конфликте со сверстниками; фрагментарность проявления положительных выразительных интонаций и обращения по имени, мимическая и пантомимическая сдержанность при коммуникации.

**Слабая** выраженность мотивации, вовлеченности, инициативности и целенаправленности, неустойчивость в процессе коммуникации со сверстниками; присутствие фактического диалогового общения, соперничества и конфликтности, неадекватности использования речевых конструкций, при этом речь односложна, не развернута; отсутствие интонационной выразительности, эмоциональная скудность, бедность мимических и пантомимических проявлений даже при помощи взрослого, обращение по имени не используется.

## **Блок 2. Качественные показатели особенностей самооценки**

**Выраженность** развернутого анализа своих личностных качеств, аргументированность и самостоятельность высказываний о своих навыках, умениях, достижениях в художественной деятельности, адекватность и дифференцированность социальной принадлежности, самостоятельность суждений о своем поведении.

**Относительная** выраженность представлений о своих личностных качествах, завышенная оценка при анализе своих навыков, умений, достижений в художественной деятельности, формальное недифференцированное перечисление социальных ролей, нужна помощь взрослого для их выделения.

При **слабой** выраженности данного компонента анализ личностных качеств вызывает у детей затруднения, наблюдается поверхностность и неадекватность суждений о своих навыках, умениях, достижениях в художественной деятельности, наличие сложностей с

обозначением своей социальной принадлежности даже с помощью взрослого, своего поведения в школе, дома, на улице.

### **Блок 3. Качественные показатели особенностей эмоционально-чувственных проявлений**

а) *эмоциональное отношение к началу школьного обучения* в рисунке и беседе

**Выраженность.** В рисунке преобладают яркие, чистые, светлые тона; объекты (дом и школа) прорисованы тщательно и аккуратно, нет «разрывов» контура; наличие деталей и украшений, элементов декорирования, присутствует изображение детей, идущих в школу или сидящих за партами, учителя и «процесса учения»; изображение светлого времени суток, солнца. С удовольствием активно отвечает на вопросы, разговор о школе положительно-эмоционально окрашен, поведение ребенка носит характер открытости, естественности.

**Относительная** выраженность. В рисунке в равной степени присутствуют светлые и темные тона (дом и школа); одновременное присутствие объектов, прорисованных аккуратно сложными линиями с объектами, изображенными небрежно, схематично прерывающимися слабыми линиями, или с нарочитым нажимом; недостаточное присутствие элементов декорирования, различных предметов, оживляющих пейзаж; изображения играющих детей и детей, идущих в школу. При ответах на вопросы ребенок недостаточно активен и заинтересован, присутствует напряженность, скованность в процессе обсуждения рисунка.

**Слабая** выраженность. Рисунок выполнен в темных тонах; объекты (дом и школа) изображены нарочито небрежно, схематично; линии прерывающиеся, слабые, одинаковой длины и толщины; отсутствие деталей и украшений; изображение детей, уходящих из школы; изображение темного неба, туч, осадков. Нежелание отвечать на вопросы, отсутствует заинтересованность к оценочному отношению содержания рисунка, проявление тревожности, страха, беспокойства.

*б) Эмоциональное отношение к произведениям искусства при восприятии музыки и живописи*

**Выраженность** понимания языка эмоций, отраженных в произведениях, проявления эмоциональной отзывчивости при восприятии музыки и живописи, оценочных речевых высказываний по поводу настроения произведений, самостоятельности при выделении средств выразительности.

**Относительная** выраженность. Восприятие характеризуется преобладанием в эмоциональных проявлениях стандартных реакций; мимические проявления выражены неярко; образная, но неразвернутая лаконичная речь при помощи взрослого, наличие полярных понятий, определяющих настроение произведений и средства выразительности.

**Слабая** выраженность эмоциональной отзывчивости на произведения или слабое проявление его даже с помощью взрослого; неумение устанавливать связь между настроением произведений и средствами выразительности, а также соотносить эмоциональное состояние, отраженное в произведении с собственными эмоциональными проявлениями.

#### **Блок 4. Качественные показатели особенностей творческих возможностей**

**Выраженный** интерес к творческой деятельности, увлеченность в поиске нестандартного решения, устойчивость, целенаправленность и включенность на протяжении всего творческого процесса, умение переходить от одного способа творческого действия к другому, использовать дополнение, преобразование, комбинирование знакомых элементов, склонность к импровизации и нахождению новых нестандартных творческих решений, введение новых образов, самостоятельное изменение сюжетной линии, нахождение адекватных выразительных средств при решении творческой задачи, оригинальность при раскрытии темы, образа, замысла.

**Относительно** выраженный интерес к творческой деятельности, ситуативная устойчивость, целенаправленность, включенность и увлеченность творческой деятельностью, использование способов

творческого действия сформировано не полностью; способность импровизировать, умение изменять сюжетную линию и вводить новых сказочных персонажей возможно только с помощью взрослого, диалогическая речь сказочных персонажей односложна, трудности при нахождении адекватных выразительных средств и раскрытия темы, образа, замысла.

**Слабо** выраженный интерес к творчеству, включенность и увлеченность творческой деятельностью даже при поддержке взрослого затруднена, отвлекаемость от поставленной цели; несформированность способов творческих действий, неумение изменять сюжетную линию и вводить новых персонажей при сочинении сказки, импровизировать, диалогическая речь у сказочных персонажей примитивна или не используется; не умение находить адекватные выразительные средства и раскрывать тему, образ, сюжет.

### **Информационно-аналитическая составляющая констатирующего эксперимента**

Аналитическая составляющая констатирующего эксперимента предназначалась для определения степени выраженности и уровней развития социально значимых свойств и образований личности. Оценка выполнения заданий проводилась на основе количественной оценки и качественного анализа. Были введены количественные показатели, позволяющие проследить степень их выраженности: *выражено* – 3 балла (самостоятельное выполнение заданий), *относительно* – 2 балла (задания выполняются при помощи взрослого), *слабо* – 1 балл (выполнение заданий вызывает затруднения даже с помощью взрослого).

Для статистической обработки результатов констатирующего эксперимента применялась методика **Манна-Уитни** для определения достоверности различий исследуемых признаков у младших школьников с нормативным развитием и их сверстников с ЗПР.

С целью **обобщенного анализа** количественных показателей по каждому из изучаемых социально-значимых свойств и образований личности был проведен **кластерный анализ** по методике средней (межгрупповой)

связи, для чего были определены три кластера по уровням – *высокий, средний, низкий*

Обработка экспериментальных данных и графическое представление результатов осуществлялось на базе персонального компьютера (ПК) класса Pentium-3 с использованием стандартного пакета прикладных программ и программы PASW Statistics 18.0.

#### **2.4 Анализ особенностей социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием**

На основе методики Манна-Уитни было выявлено наличие разной степени выраженности каждого изучаемого компонента: «выражено», «относительно», «слабо».

Сравнительные данные диагностического исследования, направленные на выявление особенностей коммуникативной компетентности младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием в художественной деятельности представлены в таблице 1.

**Таблица 1** – Особенности коммуникативной компетентности младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием

Показатели коммуникативной компетентности	Результаты констатирующего эксперимента, в %					
	выражено		относительно		слабо	
	норма	ЗПР	норма	ЗПР	норма	ЗПР
мотивационный аспект	68	-	24	66	8	34
информационно-речевой аспект	66	8	20	62	14	30
эмоционально-знаковый аспект	64	8	24	64	12	28

Статистический анализ данных (по Манна-Уитни) показал достоверные различия на уровне высокой статистической значимости ( $p \leq 0,01$ ) по всем рассматриваемым критериям: мотивационному аспекту, информационно-речевому аспекту, эмоционально-знаковому аспекту.

**Выраженность** мотивационного аспекта была обнаружена у 68 % нормально развивающихся детей и подтверждалась устойчивой вовлеченностью, инициативностью и целенаправленностью в процессе коллективного общения со сверстниками. В информационно-речевом аспекте она проявилась у 66 % нормально развивающихся первоклассников и у 8 % детей с ЗПР, которые отличались открытостью общения, адекватным использованием разнообразных речевых конструкций, развернутой речью. Эмоционально-знаковый аспект был максимально выражен у 64 % первоклассников с нормативным развитием и 8 % детей с ЗПР, которые демонстрировали эмоционально-интонационную окрашенность речи, обращались друг к другу по имени, самостоятельно употребляли доброжелательные выразительные интонации, использовали позитивные мимические выражения; для них была характерна мышечная свобода и раскрепощенность.

**Относительная выраженность** мотивационного аспекта наблюдалась у 24 % нормально развивающихся первоклассников и у 66 % детей с ЗПР и характеризовалась неустойчивой вовлеченностью детей в коллективное общение друг с другом при поддержке со стороны взрослого. Инициативность и целенаправленность интереса к объекту совместной художественной деятельности проявлялись в недостаточной степени. Относительная выраженность информационно-речевого аспекта отмечалась у 20 % школьников с нормативным развитием и у 62 % детей с ЗПР. Этим детям были свойственны информационный характер диалогического общения, отстраненность в случае конфликтов со сверстниками. Их речь включала стандартные конструкции с преобладанием простых над сложными. Такая же степень выраженности эмоционально-знакового аспекта была отмечена у 24 % нормально развивающихся детей и у 64 % детей с ЗПР, что проявлялось в бедности эмоционально-интонационной окрашенности речи, эпизодических эмоциональных взаимодействиях с другими детьми, в редких случаях в

обращениях по имени и выразительных интонаций, в постоянной мимической сдержанности.

*Слабая выраженность* мотивационного аспекта была обнаружена у 8 % школьников с нормативным развитием и 34 % детей с ЗПР. Их отличали недостаточная вовлеченность в коллективное общение со сверстниками, общая пассивность, отсутствие инициативности и целенаправленности в действиях. Такая же степень выраженности информационно-речевого аспекта была выявлена у 14 % нормально развивающихся детей и у 30 % детей с ЗПР. У них преобладали установка на фактический характер диалогического общения, соперничество и конфликтность. Дети часто воспроизводили неадекватные речевые конструкции, вообще их речь была односложной и неразвернутой. Эмоционально-знаковый аспект был весьма слабо выражен у 12 % нормально развивающихся детей и у 28 % детей с ЗПР, что сказалось в отсутствии у них интонационной выразительности, позитивных поз и жестов; они не обращались друг к другу по имени; их мимические проявления были крайне бедны, отмечались мышечные зажимы.

Сравнительные данные диагностического исследования, направленные на выявление особенностей самооценки младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием в художественной деятельности представлены в таблице 2.

**Таблица 2** – Особенности самооценки младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием

Показатели самооценки	Результаты констатирующего эксперимента, в %					
	выражено		относительно		слабо	
	норма	ЗПР	норма	ЗПР	норма	ЗПР
оценка личностных качеств	60	-	26	66	14	34
оценка своих возможностей в художественной деятельности	66	8	22	62	12	30
осознание своих социальных ролей и поведения	64	-	28	56	8	44

Статистический анализ (по Манна-Уитни) подтвердил достоверные различия в состоянии самооценки на уровне высокой статистической значимости ( $p \leq 0,01$ ) по всем рассматриваемым показателям: оценка личностных качеств, оценка своих возможностей в художественной деятельности, осознание своих социальных ролей и поведения.

**Выраженность** самооценки была свойственна 60 % первоклассников с нормативным развитием, которые продемонстрировали способность самостоятельно анализировать качества своего характера. Аргументировано высказать свое отношение к своим возможностям в художественной деятельности, самостоятельно судить о своих навыках, умениях и достижениях могли 66 % нормально развивающихся первоклассников и 8 % детей с ЗПР. Адекватность и дифференцированность в понимании собственной социальной принадлежности, самостоятельность суждений о своем поведении мы обнаружили у 64 % детей с нормативным развитием.

**Относительная** выраженность этого показателя при оценке своих личностных качеств прослеживалась у 26 % нормально развивающихся первоклассников и 66 % детей с ЗПР. Их представления о себе были ограниченными, требовалась помощь взрослого для их осмысления. 22 % нормально развивающихся детей и 62 % детей с ЗПР, высказывая отношение к себе в деятельности, оценивая свои навыки и достижения, ограничивались скупыми неразвернутыми суждениями. 28 % детей с нормативным развитием и 56 % детей с ЗПР формально перечисляли свои социальные роли, столь же односложно говорили они о своем поведении.

**Слабая** выраженность оценки собственных личностных качеств была свойственна 14 % школьникам с нормативным развитием и 34 % детей с ЗПР, которые, как правило, не могли самостоятельно выделить особенности своего характера. Суждения о своих навыках, умениях и достижениях в деятельности были поверхностными у 12 % нормально развивающихся детей и у 30 % детей с ЗПР. Для 8 % первоклассников с нормативным развитием и 44 % детей с ЗПР

оказалось затруднительно оценить свое поведение и назвать свой социальный статус даже с помощью взрослого.

Сравнительные данные диагностического исследования, направленные на выявление особенностей эмоционального отношения к началу школьного обучения (в рисунке и беседе) первоклассников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием в художественной деятельности представлены в таблице 3.

**Таблица 3** – Особенности эмоционального отношения к началу школьного обучения младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием

Показатели эмоционально-чувственных проявлений	Результаты констатирующего эксперимента, в %					
	выражено		относительно		слабо	
	норма	ЗПР	норма	ЗПР	норма	ЗПР
эмоциональное отношение к школе в рисунке	74	12	22	50	4	38
эмоциональное отношение к школе в беседе	66	8	32	60	2	32

Статистический анализ (по Манна-Уитни) подтвердил достоверные различия высокой степени значимости ( $p \leq 0,01$ ) по одному из рассматриваемых критериев оценки эмоционально-чувственных проявлений: эмоциональному отношению к началу школьного обучения, проявленному в рисунке и в беседе.

***а) показатели эмоционального отношения к началу школьного обучения***

Качественный анализ рисунков детей обнаружила **выраженность** эмоционального отношения у 74 % школьников с нормативным развитием и у 12 % детей с ЗПР. В их работах преобладали яркие, чистые, светлые тона; объекты прорисовывались тщательно и аккуратно, не было «разрывов» контура; изображались многочисленные детали и элементы декорирования, а также дети, идущие в школу или учителя. На рисунках светило солнце, их фон был радостным. В беседах 66 % нормально развивающихся детей и 8 % детей

с ЗПР с удовольствием отвечали на вопросы, были активны, разговор о школе доставлял им радость, их поведение отличалось открытостью, естественностью.

*Относительная выраженность* рассматриваемого отношения проявилась в рисунках у 22 % первоклассников с нормативным развитием и у 50 % детей с ЗПР. У тех и у других в равной степени присутствовали как светлые, так и темные тона; изображенные объекты были прорисованы аккуратно сложными линиями, однако имелись и детали, изображенные небрежно, схематично прерывающимися слабыми линиями, или с нарочитым нажимом. Небольшим было и число элементов декорирования, дополнительных предметов, оживляющих пейзаж (цветов, деревьев, занавесок на окнах). На некоторых рисунках изображались играющие дети, на других – идущие в школу. В беседах при ответах на вопросы у 32 % нормально развивающихся детей и у 60 % детей с ЗПР замечалась некоторая тревожность по поводу школьного обучения как незнакомой для них ситуации; напряженность, скованность, недостаточная активность и заинтересованность проявлялись при обсуждении рисунков.

*Слабой выраженностью* эмоционального отношения отмечались рисунки у 4 % школьников с нормативным развитием и 38 % детей с ЗПР. В большинстве своем они были выполнены в темных тонах; объекты изображались небрежно и схематично прерывающимися, слабыми линиями одинаковой длины и толщины. Очень небольшое число деталей и украшений не разнообразило рисунки. Изображенные на них дети шли от школы или имели грустные лица. На всех рисунках небо было темным, покрытым тучами. В беседе 2 % нормально развивающихся детей и 32 % детей с ЗПР не хотели отвечать на вопросы, проявляя закомплексованность и выраженный страх перед школой. При попытках обсуждать рисунки обнаружилось отсутствие заинтересованности, желания разговаривать об их содержании.

Сравнительные данные диагностического исследования, направленные на выявление особенностей эмоционального отношения к произведениям

искусства при восприятии музыки и живописи младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием представлены в таблице 4.

**Таблица 4** – Особенности эмоционально-чувственных проявлений при восприятии произведений искусства

Показатели эмоционально-чувственных проявлений	Результаты констатирующего эксперимента, в %					
	выражено		относительно		слабо	
	норма	ЗПР	норма	ЗПР	норма	ЗПР
к музыкальным произведениям	74	-	24	64	2	36
к произведениям изобразительного искусства	70	-	26	66	4	34

Статистический анализ экспериментальных данных, раскрывающих второй критерий оценки эмоционально-чувственных проявлений – эмоциональное отношение к произведениям искусства при восприятии музыки и живописи, обнаружил достоверно значимые различия у детей с нормативным развитием и с ЗПР при восприятии как музыкальных произведений, так и при восприятии произведений изобразительного искусства –  $p \leq 0,01$ .

При качественном анализе эмоционального отношения к произведениям искусства первоклассников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников, **выраженность** в процессе восприятия музыкальных произведений проявилась у 74 % нормально развивающихся детей. Школьники внимательно слушали музыку, правильно реагировали на ее настроение, адекватно высказывались. При восприятии живописи 70 % детей с нормативным развитием выражали разнообразные чувства (удивление, потрясение, любование). Их эмоции – яркая мимика, выразительные оценочные самостоятельные высказывания, отражающие их впечатления – все это свидетельствовало об эмоциональной отзывчивости, о сопереживании настроениям, отраженным в произведениях, о владении средствами выразительности.

**Относительная** выраженность эмоционального отношения к музыкальным произведениям отмечалась у 24 % первоклассников с нормативным развитием и у 64 % детей с ЗПР, а при восприятии произведений изобразительного искусства – у 26 % обучающихся с нормативным развитием и 66 % детей с ЗПР. В этих случаях эмоции детей характеризовались однозначностью, эмоциональной отзывчивостью только на яркие образы, преобладанием стандартных реакций. Вербальная оценка настроения произведений осуществлялась с помощью взрослого, высказывались полярные представления, свидетельствующие о выделении при восприятии только отдельных, наиболее заметных средств выразительности. Сказывалось недостаточное умение пользоваться эмоционально-образным словарем; для определения настроения, выраженного в произведении, оценки его характера требовалась помощь взрослого.

**Слабая** выраженность эмоционального отношения к музыкальным произведениям наблюдалась: у 2 % испытуемых нормально развивающихся и у 36 % детей с ЗПР, а при восприятии произведений изобразительного искусства у 4 % нормально развивающихся детей и у 34 % детей с ЗПР. У большинства из них отсутствовала эмоциональная отзывчивость на произведения или она слабо возникала только под воздействием взрослого. Дети не умели соотносить настроение произведений со средствами выразительности, они не владели самостоятельностью высказываний, отражающих характер, настроение произведений.

Сравнительные данные диагностического исследования, направленные на выявление особенностей творческих возможностей младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием в художественной деятельности представлены в таблице 5.

**Таблица 5** – Особенности творческих возможностей младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием

Показатели творческих возможностей	Результаты констатирующего эксперимента, в %					
	выражено		относительно		слабо	
	норма	ЗПР	норма	ЗПР	норма	ЗПР
мотивация к творчеству	78	-	22	74	-	26
способы творческих действий	74	-	26	68	-	32
качество художественного продукта	76	-	24	72	-	28

Статистический анализ экспериментальных данных (по Манна-Уитни) выявил достоверные значимые различия по всем рассматриваемым критериям творческих возможностей между детьми с нормативным развитием и детьми с ЗПР. При оценке мотивации к творчеству, способов творческих действий, качества художественного продукта различия составили  $p \leq 0,01$ .

Согласно качественной оценке творческих возможностей школьников обеих групп **выраженность** мотивации к творчеству наблюдалась у 78 % нормально развивающихся испытуемых, о чем свидетельствовал устойчивый интерес к творческой деятельности, увлеченность и целенаправленность в поиске нестандартных решений, включенность в работу на всем протяжении творческого процесса. По способам творческих действий во всех видах заданий дети с нормативным развитием опережали детей с ЗПР. Умение переходить от одного способа творческого действия к другому, находить новые нестандартные творческие решения, импровизировать, изменять сюжетную линию и вводить новые персонажи, использовать развернутую диалогическую речь продемонстрировали 74 % нормально развивающихся детей. Высокого качества художественного продукта достигли 76 % детей с нормативным развитием, оригинально и нестандартно решившие творческие задачи, проявившие самостоятельность при раскрытии темы, образа и замысла сказки.

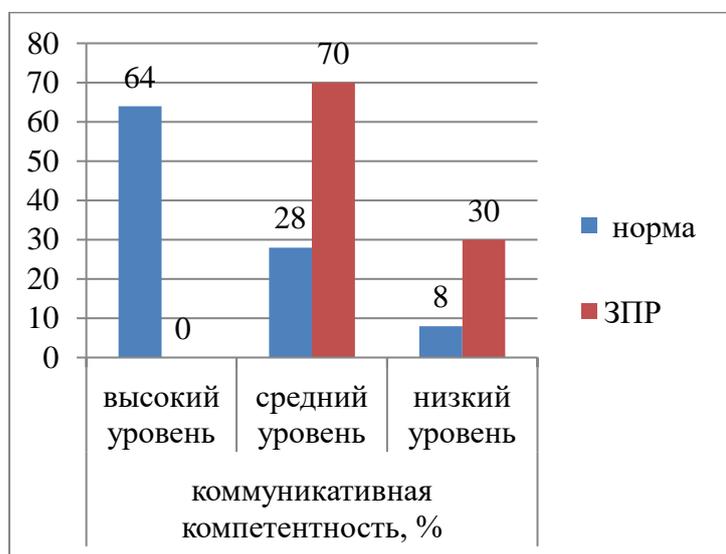
**Относительная** выраженность мотивации к творчеству была отмечена у 22 % первоклассников с нормативным развитием и у 74 % детей с ЗПР. Это сказалось в недостаточной заинтересованности, ситуативной вовлеченности и включенности в творческую деятельность, требующей поддержки взрослого и создания ситуации успеха. При данном владении способами творческих действий многие дети (26 % нормально развивающихся испытуемых и 68 % с ЗПР) дополняли, преобразовывали, комбинировали образы только из знакомых элементов; способность к импровизации, умение изменять сюжетную линию и «оживлять» новых сказочных персонажей были у них сформированы не полностью; диалогическая речь персонажей была односложной. Завершенная работа у 24 % первоклассников с нормативным развитием и у 72 % детей с ЗПР отмечалась шаблонностью исполнения и подражательностью ранее усвоенным стереотипам; наблюдались выраженные трудности при выстраивании целостного сюжета. Для раскрытия темы и замысла сказки им постоянно требовалась помощь взрослого.

**Слабую** выраженность мотивации к творчеству мы обнаружили у 22 % нормально развивающихся первоклассников и у 74 % детей с ЗПР. Интерес к деятельности у них практически отсутствовал, включенность в нее эпизодически возникала только при поддержке взрослого, дети постоянно отвлекались от поставленной цели. Недостаточное владение способами творческих действий проявилось у 26 % нормально развивающихся детей и у 68 % детей с ЗПР. Об этом свидетельствовали несформированность комбинаторных механизмов, неумение импровизировать, изменять сюжетную линию, вводить в сказку новые действующие лица и диалогическую речь между персонажами; последнее затрудняло детей даже при помощи взрослого. Качество полученного художественного продукта у 24 % нормально развивающихся детей и 72 % детей с ЗПР отличалось шаблонностью и подражательностью ранее усвоенным стереотипам. Дети пасовали при необходимости выстраивания целостного сюжета, раскрытия темы и

реализации замысла произведения. В помощи взрослого они нуждались в еще большей степени, чем дети предыдущей группы.

### **Анализ уровневых показателей особенностей развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием**

С целью **обобщенного анализа** количественных показателей по каждому изучаемому свойству и образованию личности детей с нормативным развитием и с ЗПР был проведен **кластерный анализ** по методике средней (межгрупповой) связи, для этого были определены три кластера по уровням – *высокий, средний, низкий* (см. рис. №№ 3-6).



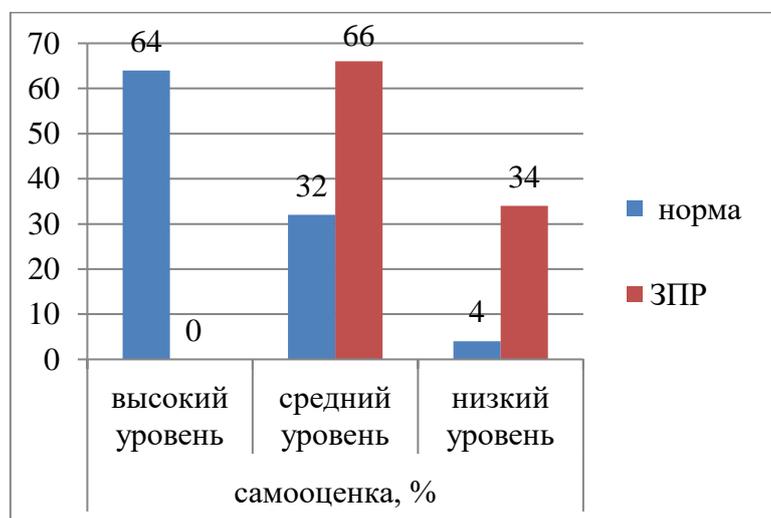
**Рисунок 3** – Уровни развития коммуникативной компетентности младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием в художественной деятельности

**Высокий уровень** коммуникативной компетентности выявлен у 64 % младших школьников с нормативным развитием. У них проявлялись устойчивая мотивация и целенаправленность общения, инициативность в диалогах со сверстниками и взрослыми, а также развернутость речи, вариативность речевых конструкций, обращения к собеседнику по имени, доброжелательные интонации, позитивные мимика и пантомимика.

**Средний уровень**, установленный у 28 % детей с нормативным развитием и у 70 % их сверстников с ЗПР, характеризовался необходимостью

поддержания мотивации со стороны взрослого, недостаточной целенаправленностью на объект совместной коммуникации в художественной деятельности, односложностью речевых конструкций, фрагментарностью обращения по имени, редким использованием эмоциональных выразительных речевых интонаций и пантомимической сдержанностью.

На **низком уровне** у 8 % детей с нормативным развитием и 30 % – с ЗПР, наблюдались слабая вовлеченность в процесс общения со сверстниками или негативный характер коммуникации в группе, односложность речи, отсутствие обращения по имени, бедность эмоциональных реакций, мимических проявлений.



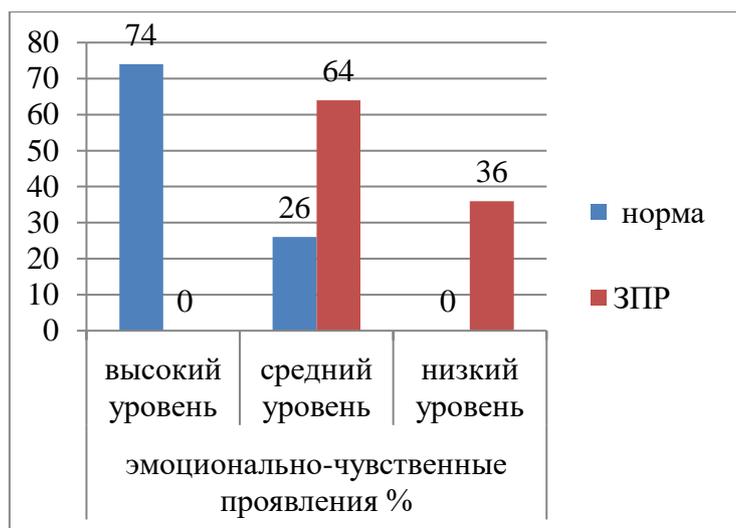
**Рисунок 4** – Уровни развития самооценки младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием в художественной деятельности

**Высокий уровень** самооценки выявлен у 64 % младших школьников с нормативным развитием, у которых преобладали самостоятельность при анализе своих личностных качеств, способностей и навыков, адекватность в отношении к своим действиям и социально-поведенческим проявлениям.

**Средний уровень** был обнаружен у 32 % детей с нормативным развитием и у 66 % их сверстников с ЗПР. Он характеризовался поверхностными представлениями о себе, размытостью в выделении своих личностных качеств, завышенной оценкой своих способностей и умений,

недостатками в понимании своих социальных ролей и осознанности социально-поведенческих проявлений.

**Низкий уровень** был зафиксирован у 4 % школьников с нормативным развитием и 34 % детей с ЗПР: у них отсутствовали самостоятельные попытки понимания и оценки личностных качеств, они неадекватно низко оценивали результаты своей художественной деятельности, свои социально-поведенческие проявления.



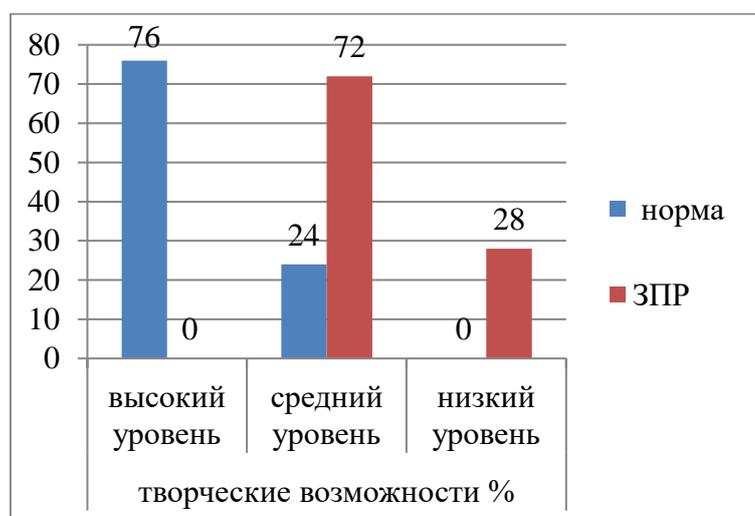
**Рисунок 5** – Уровни развития эмоционально-чувственных проявлений младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием сверстников в художественной деятельности

**Высокий уровень** развития эмоционально-чувственных проявлений наблюдался у 74 % младших школьников с нормативным развитием и проявлялся в положительном эмоциональном отношении к школе (яркость цветов и наличие образов детей в рисунке, посвященном школьной жизни); в эмоциональной отзывчивости при восприятии произведений искусства, яркой мимике, движениях, в самостоятельности выделения средств выразительности.

**Средний уровень** прослеживался у 26 % младших школьников с нормативным развитием и 64 % их сверстников с ЗПР. Приглушенность цветов и отсутствие образов детей в рисунке школы дополнялись эмоциональной напряженностью, сопровождавшей беседу о школьной жизни;

при восприятии произведений искусства преобладали стандартные эмоциональные реакции, неяркие мимические проявления, недостаточность эмоционально-образного словаря, требовалась поддержка взрослого.

При **низком уровне** у 36 % детей с ЗПР в рисунке и в беседе проявлялся выраженный страх перед школой; при восприятии произведений искусства эмоциональная отзывчивость отсутствовала или была слабо выражена, определение средств выразительности даже при помощи взрослого было фрагментарно.



**Рисунок 6** – Уровни развития творческих возможностей младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием в художественной деятельности

**Высокий уровень**, характерный для 76 % младших школьников с нормативным развитием, проявлялся в увлеченности, устойчивом интересе к творческой деятельности, включенности в нее, в умении переходить от одного способа творческого действия к другому, импровизировать при высоком качестве художественного продукта, в использовании развернутой диалогической речи.

**Средний уровень** прослеживался у 24 % младших школьников с нормативным развитием и 72 % их сверстников с ЗПР, которым свойственны недостаточная мотивация, ограниченность способов творческого действия, простые диалоги, шаблонность и воспроизведение ранее усвоенных

стереотипов, трудности при самостоятельном выстраивании целостного сюжета.

**Низкий уровень** у 28% детей с ЗПР отличался слабой мотивацией к творчеству и недостаточной целенаправленностью действий, несформированностью способов творческой деятельности, неумением самостоятельно использовать диалогическую речь, раскрыть тему и реализовать замысел, стереотипностью творческого продукта, бедностью сюжета.

### **Выводы по 2 главе**

1. Диагностическая программа для выявления особенностей развития личности младших школьников с ЗПР оказалась информативной.

2. Данные эмпирического исследования свидетельствуют о незрелости социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей).

3. Экспериментальные данные на основе методики Манна-Уитни показали статистические различия в развитии социально значимых свойств и образований (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей), а также неоднородность их проявления у детей 7-8 лет с ЗПР в относительной и слабой степени выраженности.

4. Проведенный кластерный анализ позволил выделить уровневые различия (высокий, средний, низкий) в развитии всех социально значимых свойств и образований личности испытуемых с ЗПР, которые обозначились только на *среднем уровне*: в коммуникативной компетентности – 70 %, в самооценке – 66 %, в эмоционально-чувственных проявлениях – 64 %, в творческих возможностях – 72 % и на *низком уровне*: в коммуникативной компетентности – 30 %, в самооценке – 34 %, в эмоционально-чувственных проявлениях – 36 %, в творческих возможностях – 28 %.

5. Сравнительный анализ полученных данных позволил получить критериально выраженные уровневые качественные характеристики по всем изучаемым социально значимым свойствам и качествам личности школьников младшего возраста с ЗПР: коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей.

6. Изучение особенностей социально значимых свойств и образований личности первоклассников с ЗПР позволило выдвинуть гипотезу о возможности и необходимости развития личности в процессе психологического сопровождения в условиях дополнительного образования художественного направления.

Проведенный констатирующий эксперимент подтвердил выдвинутую гипотезу о наличии особенностей развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР, незрелости и неоднородности проявления коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей младших школьников с ЗПР, которые проявились у детей данной категории на среднем и низком уровне. Данные результаты позволили выдвинуть гипотезу о необходимости коррекции личности младших школьников с ЗПР и их развития в художественной деятельности в процессе психологического сопровождения в условиях дополнительного образования художественного направления.

## **Глава 3 Психологическое сопровождение младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления**

### **3.1 Организация психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления**

Данные, полученные в констатирующем эксперименте, свидетельствуют об отставании детей 7-8 лет с ЗПР в развитии социально-значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) от их нормально развивающихся сверстников. Выявленные особенности личностного развития детей данной категории являлись отправной точкой в разработке организационно-содержательных основ и технологий психологического сопровождения в дополнительном образовании художественного направления.

Психологическое сопровождение проводилось в течение года в условиях дополнительного образования художественного направления на базе ГБОУ СОШ №1363, ГБОУ ДОД ДШИ им. М.А. Балакирева в художественно-интегративной форме их взаимодействия, в общем эстетическом направлении подготовки. В формирующем эксперименте приняли участие 60 младших школьников с ЗПР экспериментальной группы (ЭГ), а также 2 психолога, 80 педагогов дополнительного образования, 60 родителей. Общее количество участников формирующего эксперимента – 202. С младшими школьниками с ЗПР психологами в течение года было проведено 72 психокоррекционных подгрупповых и индивидуальных занятий по 2 раза в неделю, а педагогом дополнительного образования – 3 раза в неделю 108 подгрупповых и/или индивидуальных занятий (в зависимости от вида художественной деятельности).

**Психологическое сопровождение** младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления представляет процесс межсубъектных взаимодействий психолога, педагога и родителей, совокупность их последовательных действий, технологий, направленных на познание детьми основ культуры посредством искусства и развитие в художественной деятельности, коррекцию социально значимых свойств и образований личности, позволяющих детям данной категории социализироваться в обществе.

Младшие школьники с ЗПР экспериментальной группы (ЭГ) посещали ГБОУ СОШ №1363 и организацию дополнительного образования ГБОУ ДОД ДШИ им. М.А. Балакирева, которые находились в художественно-интегративной форме взаимодействия (см. рис. № 3).



**Рисунок 7** – Художественно-интегративная организационная форма дополнительного образования

Организация работы в *художественно-интегративной форме* характеризовалась тем, что учебный план организации дополнительного образования был интегрирован в учебный процесс общеобразовательной школы. Для этого в едином учебном процессе объединились две образовательной организации – общего (массовая школа) и дополнительного (школа искусств) образования. Занятия проводили педагоги общеобразовательной школы и педагоги дополнительного образования школы искусств, а также психологи обеих организаций. **Педагоги общеобразовательной школы** вели занятия по общеобразовательным предметам. **Педагоги дополнительного образования** осуществляли общее эстетическое развитие в художественной деятельности и художественное предпрофессиональное, в котором дети, имеющие необходимые способности целенаправленно овладевали одним их видов искусства. **Психологи** в данной форме организации осуществляли психологическую помощь всем детям и психологическую коррекцию социально значимых образований и качеств личности детей с ЗПР. **Родители** детей и нормы, и с ЗПР принимали участие в работе данной художественно-интегративной форме организации.

По целям и содержанию работы такая форма организации была ориентирована на разностороннее общее эстетическое развитие в художественной деятельности детей с ЗПР, а также и на художественную предпрофессиональную подготовку школьников к возможной будущей деятельности в сфере культуры, на развитие у них творческих способностей в конкретных видах искусства. **Психологическое сопровождение ребенка с ЗПР** в данной форме организации осуществлялось при активном участии всех субъектов образовательного процесса. В процессе обучения учащиеся нормально развивающиеся и с ЗПР привлекались к активному участию в социокультурной жизни обеих школ, района, города: концертах, фестивалях, конкурсах и т.д., в социально направленных выездных мероприятиях.

**На этапе поступления детей в школу** проводилась диагностика развития детей психологом и педагогами дополнительного образования с

целью определения их возможностей и способностей развития в конкретном виде художественной деятельности, учитывались интересы ребенка и его родителей. Дети нормально развивающиеся, проявившие выраженные художественные способности, сразу поступали на направление предпрофессиональной подготовки по одному из видов искусства. Все дети с недостаточным уровнем способностей на первом году обучения художественной деятельности получали общее эстетическое развитие. В конце учебного года мониторинг личностных достижений и художественного развития определял возможность продолжения общей эстетической подготовки или перехода ребенка на предпрофессиональное обучение.

**Общее эстетическое развитие** (в том числе с ОВЗ) предполагает познание основ культуры, эстетическое воспитание и развитие способности воспринимать, понимать прекрасное в жизни и в искусстве, формирование эстетического отношения к природе, общественной жизни, труду, быту; стремление самому участвовать в создании прекрасного, вносить его элементы в жизнь; приобщение к художественной деятельности и развитие художественно-творческих способностей.

**Художественное развитие** – такое же как общее эстетическое развитие, но осуществляемое средствами искусства.

**Предпрофессиональное развитие** предусматривает наличие у детей специально направленных способностей к конкретному виду искусства и подготовку школьников к возможной будущей деятельности в сфере культуры.

Психологическое сопровождение младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления представляет процесс, включающий *обучение, общее эстетическое развитие и коррекцию социально-значимых свойств и образований личности*, которые объединены единой моделью.

### **3.2 Модель и особенности психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления**

Все участники этого процесса (психологи, педагоги дополнительного образования, родители) взаимодействовали на основе единой разработанной модели психологического сопровождения младших школьников с ЗПР, которая использовалась во всех организационных формах дополнительного образования, представленных выше. Структурное содержание модели, в основе которой лежит алгоритм сопровождения всеми субъектами (психолог, педагог, родитель) младших школьников с ЗПР, а также оказание психологической помощи педагогам дополнительного образования и родителям в развитии личности таких детей, которое представлено на схеме на рис. 4.

**Рисунок 8 – Модель психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в дополнительном образовании художественного направления**



**Предложенная модель реализовывалась через ряд составляющих.**

**Первая – организационная**, включающая задачи для каждого субъекта психологического сопровождения (психолога, родителей и педагогов дополнительного образования): *для психолога в отношении младших школьников с ЗПР; для психолога в отношении родителей детей 7-8 лет с ЗПР; для психолога в отношении педагогов дополнительного образования; для педагога дополнительного образования в отношении младших школьников с ЗПР; для родителей в отношении детей 7-8 лет с ЗПР.*

**Задачи психологического сопровождения субъектов образовательного процесса в дополнительном образовании:**

*Для психолога в отношении детей с ЗПР:*

- диагностика и выявление особенностей развития социально значимых свойств и образований личности ребенка с ЗПР;
- участие в оценке его психологических и художественных возможностей на этапе поступления в учреждение дополнительного образования;
- создание психологических предпосылок для его эффективной адаптации в организации дополнительного образования и с учетом особенностей личностного развития средствами разных видов искусства;
- оказание психологической помощи первоклассникам с ЗПР на этапе адаптации к новым условиям жизнедеятельности в пространстве дополнительного образования, в вариативных взаимодействиях со сверстниками и взрослыми в художественной деятельности;
- обеспечение систематического психологического сопровождения ребенка с ЗПР в ходе развития его личности и преодоления имеющихся трудностей в коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлениях и творческих возможностях в условиях дополнительного образования;

- использование различных форм, методов и игровых технологий (диалоговых, режиссерских), арттехнологий в индивидуальных, подгрупповых и групповых занятиях с воспитанниками с ЗПР в процессе их психологического сопровождения в условиях дополнительного образования;
- систематическое наблюдение за детьми с ЗПР, мониторинг динамики развития выделенных свойств и образований личности;
- стимулирование и помощь в переносе сформированных социально значимых свойств и образований личности ребенка в их жизнедеятельность.

*Для психолога в отношении родителей и семей обучающихся:*

- оказание систематической консультативной, психокоррекционной помощи родителям и ближайшему социальному окружению в вариативных организационных формах дополнительного образования;
- повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей детей с ЗПР, в частности, в вопросах развития личности средствами искусства;
- оказание помощи в выборе направления искусства и художественной деятельности при поступлении ребенка с ЗПР в организации дополнительного образования и участие в составлении для него конкретного образовательно-развивающего маршрута;
- формирование психологической культуры подопечных в виде организации мероприятий психологического просвещения (публикаций в газете, семинаров, видео, тренингов для родителей, связанных с возможностями дополнительного образования).

*Для психолога в отношении педагогов дополнительного образования:*

- повышение профессиональной компетентности педагога в контексте работы с воспитанниками с ЗПР в условиях организационных форм дополнительного образования;

- формирование навыков командной работы и мультидисциплинарного подхода в процессе психологического сопровождения развития личности, ретрансляции для первоклассников с ЗПР основ культуры через искусство и художественную деятельность;
- повышение психологической культуры педагогов путем организации их психологического просвещения (публикации в газете, научно-практические семинары, круглые столы, мастер-классы).
- оказание психологической помощи в образовательном процессе (посещение групповых и индивидуальных занятий младших школьников с ЗПР), индивидуальные консультации для педагогов по преодолению трудностей детей данной категории в образовательном процессе;
- осуществление помощи в организации дифференцированного подхода в процессе формирования навыков в художественной деятельности по разным видам искусства у младших школьников с ЗПР.

***Для педагога дополнительного образования в отношении детей с ЗПР:***

- осуществлять общее эстетическое развитие детей с ЗПР на основе дифференцированного подхода в художественной деятельности;
- оказание ребенку с ЗПР помощи в познании основ культуры, (культурно-познавательных, нравственно-гуманистических, художественно-эстетических), отраженных в произведениях искусства, и в понимании их проявления в жизнедеятельности;
- создание условий для включения ребенка в коллективную художественную деятельность, стимулирования проявлений его инициативы, обеспечения результативности деятельности;
- стимуляция коммуникативных возможностей ребенка в диадной и в коллективной формах общения, связанных с художественной деятельностью в сфере искусства;

- формирование способности адекватно понимать и оценивать себя в художественной деятельности;
- развитие эмоционально-личностного отношения к художественным образам;
- обеспечение условий для формирования самостоятельности и творческой инициативы при создании новых художественных образов.

*Для родителей в отношении детей с ЗПР:*

- активно участвовать в психологическом сопровождении развития личности их ребенка в условиях дополнительного образования;
- повышать общий культурный уровень семьи и ребенка, посещать с ним художественные выставки, фестивали, спектакли, концерты в социально-образовательном пространстве;
- обеспечивать создание положительной атмосферы в семье и поддержание интереса первоклассника к занятиям художественной деятельностью;
- эмоционально поддерживать детей при преодолении трудностей разного характера (коммуникативных, рефлексивных, эмоционально-чувственных, творческих) в условиях дополнительного образования;
- закреплять сформированные социально значимые свойства и образования личности в художественной деятельности в жизни ребенка и в социуме, поощрять его успехи.

Выстраивая организацию психологического сопровождения детей с ЗПР посредством искусства, мы исходили из понимания особой значимости роли взрослых, обеспечивающих успешность всего процесса.

При поддержке взрослого, в частности, **психолога** у детей происходило осознание собственных чувств и возможностей для адекватного общения, достигалось понимание значения своего «Я», принятие себя, снятие тревожности, напряжения, неуверенности; устранялись трудности,

проявлялась способность к свободной самореализации в художественной деятельности.

Выступая посредником взаимодействия ребенка с продуктами собственного художественного творчества (рисунками, творческими рассказами или сказками, ролями в спектаклях и т.д.), психолог помогал компенсировать нарушения эмоционально-чувственных проявлений ребенка, преодолевать трудности в самопринятии, дисгармоничности самооценки, обеспечивал разнообразие эмоционально-личностных и пространственно-предметных условий, побуждающих ребенка действовать избирательно, проявлять себя осмысленно, утверждать самоценность собственного «Я». Все это сказывалось на результатах его художественной деятельности, стимулировало к общению и сотворчеству со сверстниками.

В процессе сопровождения **педагог** обеспечивал воспитанникам с ЗПР познание основ культуры посредством знаков и символов искусства, создавал условия для проявления инициативы, помогал им включаться в художественную деятельность, учил упорядочивать представления ребенка о мире, о себе в этом мире, способствовал воспитанию его как субъекта общественной жизни.

Успешность психологического сопровождения ребенка с ЗПР во многом зависела также от активности и компетентности его **родителей** в вопросах личностного развития, от роли и участия семьи в оказании помощи в этом процессе, в формировании у ребенка социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей). Психологическое сопровождение детей с ЗПР могло быть результативным только в тех случаях, когда в него включались родители.

**Вторая составляющая – функциональная**, которая объединяла диагностическую, профилактическую, консультативную, информационно-просветительскую, коррекционно-развивающую направления деятельности.

- *Диагностическая* включала: **первичную** диагностику (изучение школьной психолого-педагогической документации, если дополнительное образование происходило в общеобразовательном учреждении), диагностику по социально значимым свойствам и образованиям личности, беседы с педагогами и родителями; наблюдения за ребенком при его поступлении в учреждение дополнительного образования, **текущую диагностику** (наблюдения, мониторинги динамики развития, анализы продуктов художественной деятельности), **итоговую** (полученные результаты динамики развития свойств и образований личности).

- *Профилактическая* предусматривала предупреждение трудностей в адаптации детей к системе дополнительного образования – выступления на собраниях родителей, днях открытых дверей, проведение занятий с дошкольниками с ЗПР.

- *Консультативная форма* состояла из индивидуальных консультаций для родителей и педагогов, испытывающих трудности в обучении школьников с ЗПР, консультаций психолога после его посещения занятий педагога с ребенком, имеющим проблемы усвоения материала.

- *Информационно-просветительская работа* объединяла: наглядную информацию, демонстрацию видеороликов, газет с проведением семинаров, тренингов, клубов для родителей и педагогов, на которых они расширяли свои знания об особенностях психического развития ребенка с ЗПР и знакомились с методами и приемами помощи ему в усвоении знаний, приобретении навыков, преодолении проблем в развитии личности. Здесь могли использоваться такие темы: «Адаптация ребенка к условиям новой образовательной среды»; «Каждый ребенок талантлив»; «Родители и дети» (родительские директивы, их позитивное и негативное влияние на формирование личности ребенка); «Как помочь ребенку овладеть языком эмоций и адекватно пользоваться им во взаимодействии с миром?» и др.

- **Коррекционно-развивающая** (использование психологических технологий психологом, психолого-педагогических технологий педагогом дополнительного образования и родителями).

Психологическое сопровождение развития личности детей с ЗПР осуществлялось в рамках индивидуально-дифференцированного подхода и организовывалось на уровнях, выявленных в диагностике особенностей выраженности социально значимых свойств и образований испытуемых экспериментальной группы (высоком, среднем, низком). Данный подход проявлялся в постановке разной сложности задач коррекционного маршрута, определения объема, времени выполнения заданий, формы коррекционной работы (индивидуальной или подгрупповой), используемых технологий. А также применялся как в работе психолога, так педагогов дополнительного образования и рекомендовался родителям ребенка с ЗПР.

Коррекционно-развивающая составляющая психологического сопровождения личности младших школьников с ЗПР включала три аспекта:

**1. Психологический аспект сопровождения (психологические технологии – психолог).**

**А. Психокоррекционные занятия**, организованные психологом и направленные на преодоление трудностей и развитие свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) детей с ЗПР. Выбранный вариант коррекционного маршрута был индивидуальный или подгрупповой (где объединялись дети с одинаковыми проблемами) и включал в себя несколько этапов: **пропедевтический** (формулировка целей, задач и действий для их выполнения, поиск лучших вариантов решений, обмен ранее накопленным опытом младшими школьниками с ЗПР в художественной деятельности); **операционально-деятельностный**, проводимый с использованием арттехнологий (изотерапии, куклотерапии, сказкотерапии, музыкотерапии, ролевых, режиссерских, игровых заданий, упражнений), содержал разные способы действий: диалоговые, игровые методы(ролевые,

манипулятивные, имитационные, режиссерские, символические, состязательные), организуемые в едином пространстве индивидуально в зависимости от уровня и особенностей развития ребенка с ЗПР, либо малыми или большими группами; коллективное вербальное и невербальное общение в целях реализации принятого плана действий с использованием элементов художественной деятельности сначала в малых группах, а затем сообща всем вместе; *результативно-рефлексивный*, который предполагал подведение итогов и анализ, поощрение детей. **Функции психолога:** принимает личность как индивидуальность, создает комфортную атмосферу и условия для ее саморазвития, признает право на пробы и ошибки в деятельности, помогает осознать детям их проблемы, вывести во внешнюю форму (рисунок, действие, слово), реконструирует психотравмирующие переживания, находит правильное позитивное решение, обеспечивает ситуацию успеха для каждого ребенка.

**Б. Психологическая поддержка младшего школьника с ЗПР всеми субъектами на различных мероприятиях** организации дополнительного образования (концертах, конкурсах, спектаклях, выездных летних художественных лагерях и др.), на социально направленных мероприятиях в микрорайоне, городе (на выставках продуктов художественной деятельности, концертах, фестивалях и др.). Снятие тревожности, психоэмоционального напряжения, беспокойства, неуверенности, чрезмерного утомления, излишней возбудимости и агрессивности, оптимизация эмоциональных состояний у детей с ЗПР поможет сохранить психологическое здоровье младших школьников, подготовить к публичным выступлениям и возможным реакциям слушателей. Для этого прорабатывается образная картина концертного выступления (аутотренинг, визуализация), исполнение перед воображаемой аудиторией, используется психотерапия при помощи образа – имаготерапия, библиотерапия – для нормализации психического состояния, изотерапия – для постижения и моделирования ситуаций действительности, вокалотерапия – как метод повышения резервных возможностей ребенка, музыкотерапия – для

повышения социальной активности и регулирования эмоциональных состояний, сказкотерапия – для совершенствования взаимодействия с окружающим миром. В результате рождается новое состояние, в котором будут преобладать ощущение уверенности, оптимизма и благополучия.

## **2. Психолого-педагогический аспект сопровождения (психолого-педагогические технологии – педагог дополнительного образования).**

**Занятия педагога дополнительного образования** (*индивидуальные и групповые*), где осуществлялось усвоение основ культуры младшими школьниками с ЗПР через искусство и художественную деятельность посредством **разных способов** (см. Приложение 2):

**а. Способ организации сопровождения – вертикальный**, когда одно человеческое проявление в культуре и человеческом общении (например, добро) познается в разных жанрах искусства и через разные виды художественной деятельности: в живописи (через цвет, композицию и т.д.); в литературе, театре (через действия человека, интонацию, отношения с другими, пантомимику и т.д.); в собственной продуктивной, игровой, творческой деятельности ребенка. **Функции педагога:** обеспечивает общее эстетическое развитие, ретранслирует, открывает мир культуры ребенку, создает условие для проявления его инициативы, включает и развивает в художественной деятельности, прогнозирует способ, результат деятельности. Обсуждает проявления данного нравственного аспекта культуры в жизни ребенка, в его общении с окружающими.

**б. Способ организации сопровождения – контрастный**, когда диалог в искусстве построен на контрасте человеческих проявлениях в культуре (например, любовь-ненависть, дружба-предательство) и проявляется в литературе, в театре, живописи, в самостоятельной деятельности ребенка. **Функции педагога:** организует диалог, создает условия для совместной деятельности, анализирует с ребенком проявления парных проявлений человека в искусстве и жизни, знаки и символы их выражения. В разных видах художественной деятельности осуществляет дифференцированный подход,

проявляющийся в вариативности (объем, темп и т.д.) заданий при обучении конкретному виду искусства, в оказании индивидуальной помощи, эмоциональной поддержки ребенку с ЗПР.

**в. Способ организации сопровождения – спиральный,** где познание основ культуры осуществлялось от частного к целому или от общего к частному (например, от восприятия красоты одного дерева в живописи к красоте целого пейзажа), а потом в эколого-охранительной деятельности человека). Выбор определялся уровнем познавательного развития ребенка или группы детей и особенностей развития отдельного ребенка с ЗПР. **Функции педагога:** выступает партнером, соучастником, единомышленником в совместном осмыслении мира культуры, рефлексивной художественной деятельности, которая проявляется в самооценке переживаний ребенка, отношения к данной деятельности, в создании условий для возникновения самостоятельной деятельности ребенка

**г. Способ организации сопровождения – индивидуально-творческий,** который ориентирован на создание эмоционально-личностных и пространственно-предметных условий, побуждающих ребенка к его творческой самореализации и сотворчеству. Через продукт художественной деятельности (рисунок, танец, вокальное исполнение, драматизация, театр и др.), раскрывается значимость каждого ребенка, предлагается обмениваться, делиться своими успехами друг с другом, предполагаются формы выражения (индивидуальное самовыражение, групповое). **Функции педагога:** организация эмоционально-личностных и пространственно-предметных условий для творческой самореализации и самовыражения ребенка, понимание и учет индивидуальных психологических особенностей ребенка с ЗПР, при объединении детей в подгруппы.

**3. Психологический аспект сопровождения ребенка родителями:** использовались различные формы взаимодействия психолога, педагога, ребенка и родителей, работа была направлена на закрепление сформированных социально значимых свойств и образований личности

ребенка с ЗПР, навыков в художественной деятельности и перенос их в жизнедеятельность детей. **Функции родителей:** создают позитивную атмосферу в семье, расширяют культурный кругозор ребенка путем совместных посещений театра, выставок, концертов; участвуют в творческих проектах в разных видах художественной деятельности в дополнительном образовании, включаются в обсуждение как проблем, так и успехов ребенка, проявляют позитивное отношение к нему, совместно с психологом и педагогом находят разрешение проблемной ситуации, радуются его достижениям.

***Третья составляющая психологического сопровождения – содержательная*** – включала в себя программные задачи по социально значимым компонентам развития личности и технологии их реализации субъектами образовательного процесса в зависимости от уровня развития конкретного ребенка.

#### **Коммуникативная компетентность.**

**Программные задачи для детей с ЗПР со средним уровнем развития:**

1. стимулировать и поддерживать стремление ребенка к соучастию с миром другого;
2. поощрять интерес, целенаправленность на объект совместного общения со сверстниками и взрослыми в искусстве и художественной деятельности;
3. активизировать потребность в речевых коммуникациях со взрослым и сверстниками по поводу произведений искусства и художественной деятельности;
4. использовать в речи с ребенком и активизировать его включение в диалоговое общение с взрослым и сверстниками разнообразных речевых конструкций, устойчивых, доброжелательных выразительных интонаций, развернутую речь, обращение по имени, доброжелательные выразительные интонации, позитивные пантомимические проявления (улыбка, рукопожатие

и др.) в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками в искусстве и художественной деятельности;

**Технологии сопровождения психологом:** подгрупповые психокоррекционные занятия, ориентированные на преодоление трудностей в развитии коммуникации, использование диалоговых, образно-ролевых игр, изотерапии, песочной терапии, танцетерапия, куклотерапия; (см. приложение 2); **педагогом:** диадное и коллективное общение с детьми в искусстве, использование в познание основ культуры *спирального способа* (от частного к целому или от общего к частному) или *индивидуально-творческого*, ориентированного на организацию эмоционально-личностных и пространственно-предметных условий, стимулирующих ребенка к сотворчеству; использование в диалогах с ребенком культурно-речевых оборотов (информационно-описательного *«Давайте подумаем вместе»*, оценочного *«Как по твоему мнению»*, рефлексивного *«Как бы ты поступил?»*), регулирующего *«Послушай меня, а потом я послушаю тебя»*); стимулирование ребенка к выражению своего отношения к художественному произведению; **родителями:** закрепление полученных навыков конгруэнтной формы общения в художественной деятельности и перенос их в жизнедеятельность ребенка в общении в семье; использовать ласковое обращение по имени, доброжелательность и готовность слушать и слышать своего ребенка, в диалоге стимулировать и уважать его желание выразить вербально свое мнение.

#### **Программные задачи для детей с низким уровнем развития:**

1. совместно с ребенком преодолевать трудности коммуникации, стимулировать даже незначительное стремление к соучастию и содействию с миром другого в общении в искусстве;
2. поддерживать и стимулировать даже не ярко выраженные проявления интереса к объекту совместного общения со сверстниками и взрослыми в течении всего процесса художественной деятельности;

3. осуществлять помощь в реконструкции односложных речевых высказываний ребенка в развернутый диалог со взрослым и сверстниками по поводу произведений искусства и художественной деятельности;

4. помогать ребенку в диалоге, в процессе художественной деятельности со сверстниками использовать разнообразные вербальные конструкции, сначала по образцу взрослого, потом с его поддержкой, доброжелательные выразительные интонации, обращения по имени, преодолевать пантомимическую сдержанность, включать в общение улыбку, рукопожатие, выразительные движения.

**Технологии сопровождения психологом:** коррекционные занятия (индивидуальные, в паре, в подгруппе), диалоговые, режиссерские игровые упражнения, изотерапия, сказкотерапия (см. приложение 2); **педагогом:** диадное и подгрупповое общение с детьми в искусстве, активизация детей через образец взрослого использование культурно-речевых оборотов (информационных, описательных, оценочных, рефлексивных); применять в процессе знакомства ребенка с человеческими проявлениями в культуре и искусстве *контрастный способ* познания (добро–зло и т.д.); формировать практические навыки в одном из видов художественной деятельности используя дифференцированный подход и учет особенностей и уровень развития ребенка; **родителями:** закрепление полученных основы гармоничного общения в художественной деятельности и использование их во взаимодействии в семье; позитивно относиться даже к незначительным успехам ребенка в конкретном виде художественной деятельности, стимулировать малейшие попытки ребенка вербально выразить свое отношение к произведению или своей деятельности.

### **Самооценка.**

#### **Программные задачи для детей со средним уровнем развития:**

1. развивать способность реально и адекватно понимать и оценивать себя и других в окружающем мире;

2. активизировать ребенка к развернутому анализу своих личностных качеств, аргументированности высказываний о навыках, умениях, знаниях, достижениях в учебной и художественной деятельности;

3. стимулировать и поощрять адекватность и дифференцированность в оценке своей социальной принадлежности, самостоятельность суждений об отношении к ребенку родителей, педагогов и одноклассников, адекватной, а не завышенной оценке своего поведения, в том числе в коллективной художественной деятельности со сверстниками;

4. помочь в осознании индивидуальности своего внутреннего мира и мира другого, сходства и различий своего «Я» в мире других;

5. активизировать и поощрять самостоятельность и аргументированность в мнениях, оценках, отношениях и терпимости к другим суждениям в художественной деятельности и общении с взрослыми и сверстниками в социуме.

**Технологии сопровождения психологом:** психокоррекционные занятия (индивидуальные, подгрупповые, групповые), с использованием арттехнологий в осознании ребенком своего образа «Я» (см. приложение 2); **педагогом:** раскрытие образа человека в разных видах искусства (живописи, музыке, театре и литературе) в процессе художественной деятельности; применение *спирального способа* сопровождения, где познание основ культуры осуществлялось от частного к целому или от общего к частному или – *индивидуально-творческого*, когда создаются условия для сотворчества, а продукт художественной деятельности (рисунок, танец, вокальное исполнение, и др.), раскрывает значимость каждого ребенка; **родителями** – поддержание и укрепление положительной самооценки своего ребенка, оформление и демонстрация членам семьи, близким и друзьям успехов своего ребенка, продуктов его художественной деятельности, поддержка ребенка в процессе его участия в концертах, фестивалях в дополнительном образовании, посещение с ребенком выставок, художественных галерей, чтение совместно

с ребенком литературных произведений, отражающих образ человека в разных видах деятельности.

### **Программные задачи для детей с низким уровнем развития:**

1. обеспечивать преодоление трудностей развития самооценки ребенка в процессе использования средств искусства;
2. оказывать помощь в преодолении заниженной самооценки, неадекватности, поверхности представлений ребенка о себе, неумении выделять и называть качества личности, аргументированно высказываться о своих умениях в деятельности, о собственных социальных ролях, неумением правильно оценивать социально-поведенческие проявления себя и сверстников.
3. помогать в адекватной и аргументированной оценке собственной и чужой художественной деятельности, понимания другого и умения вставать на его позицию.

**Технологии сопровождения психологом:** психокоррекционные занятия (индивидуальные, подгрупповые, групповые), с использованием изотерапии, сказкотерапии, куклотерапии, где процесс строится на осознании ребенком своего образа «Я» (см. приложение 2); **педагогом:** раскрытие образа человека в разных видах искусства (живописи, музыке, театре и литературе) использование *вертикального* способа сопровождения, где одно человеческое проявление (например, добро или зло) отражено в разных жанрах искусства: в живописи – через цвет, композицию и т.д.; в литературе, театре – через действия человека, интонацию, отношения с другими, пантомимику и т.д.; в собственной продуктивной деятельности ребенка; **родителями** – укрепление позитивного отношения ребенка к себе, поощрять, поддерживать его даже незначительные успехи в семье и близкими, обсуждать и проводить совместно с психологом пошаговую работу в преодолении застенчивости ребенка, неуверенности через художественную деятельность и успехи в ней, преодоление слабости навыков рефлексии через совместное чтение с ребенком

литературных произведений, отражающих образ взрослых и детей, обсуждение, позитивных или негативных поступков, путей их преодоления.

### **Эмоционально-чувственные проявления.**

#### **Программные задачи для детей со средним уровнем развития:**

1. обеспечивать преодоление дисгармоничности эмоционально-чувственных проявлений в реальных отношениях ребенка с взрослым и сверстниками;
2. оказывать помощь в понимании языка эмоций, восприятии оттенков и полутонов чувств других и проявлении их через мимику, выразительные движения, оценочные речевые высказывания в общении в искусстве и социуме;
3. активизировать способность ребенка самостоятельно и адекватно соотносить мир чувств, отраженных в искусстве с собственными чувствами;
4. способствовать восприятию и созданию ребенком эмоционально-чувственного образа в самостоятельной художественной деятельности: рисовании, в беседах и при восприятии как музыкальных и произведений изобразительного искусства;

**Технологии сопровождения психологом:** психокоррекционные занятия (индивидуальные, групповые, подгрупповые), изобразительные ролевые игры, работа с фотографиями, пиктограммами, использование танцетерапии, изотерапии для выражения эмоций, коррекции страхов, тревожности, агрессии, реконструкции негативных состояний через рисунок, танец (см. приложение 2); **педагогом:** раскрытие настроения в изобразительном, музыкальном, театральном, литературном образах в процессе практической художественной деятельности ребенка), использование *контрастного способа* сопровождения, когда диалог в искусстве построен на сопоставлении человеческих проявлениях (например, любовь-ненависть, дружба-предательство) и отражен в литературе, в театре, живописи, в самостоятельной деятельности ребенка; **для родителей:** создание для ребенка эмоционально позитивной обстановки, доброжелательных

взаимоотношений в семье, закрепление полученных в искусстве ребенком навыков в саморегуляции эмоций и помощи в адекватном их использования в жизнедеятельности.

### **Программные задачи для детей с низким уровнем развития:**

1. обеспечивать преодоление незрелости, эмоционально-чувственных проявлений ребенка в отношениях с взрослым и сверстниками;
2. корректировать неадекватность эмоциональных реакций, связанных и выразительностью содержания произведений искусства;
3. оказывать помощь в неумение соотносить эмоциональные состояния, отраженные в музыкальных и изобразительных произведениях искусства с собственными чувствами и их эмоциональным выражением;
4. стимулировать даже незначительный, кратковременный эмоциональный отклик на художественное произведение;
5. активизировать слабую способность дифференциации своего эмоционального состояния, отражения его в рисунке и пассивность, напряженность, скованность при вербализации чувств в процессе беседы.

**Технологии сопровождения психологом:** психокоррекционные занятия (индивидуальные, подгрупповые), ролевые, имитационные. соревновательные, диалоговые игры, работа с пиктограммами, использование арттехнологий с целью, коррекции застенчивости, эмоций страхов, тревожности, реконструкции негативных состояний ребенка; **педагогом:** формировать способность передавать ребенком разное настроение и чувства в изобразительном, музыкальном, театральном, литературном образах, использовать *контрастный способ* познания человеческих проявлений, отраженных в искусстве (добро – зло и т.д.); в художественной деятельности использует дифференцированный подход и учет особенностей и уровень развития ребенка; **для родителей:** стимулировать малейшие адекватные эмоциональные проявления ребенка в семье, создавать эмоционально позитивную обстановку, закреплять полученные в искусстве ребенком способы выражения эмоций и их проявлений вербальными и невербальными

средствами в ближайшем окружении ребенка, обеспечивать эмоциональную поддержку ребенку при его участии в концертах, конкурсах, спектаклях в дополнительном образовании.

### **Творческие возможности.**

#### **Программные задачи для детей со средним уровнем развития:**

1. стимулировать интерес и включение на протяжении всего творческого процесса в художественно деятельность в разных видах искусства;

2. способствовать преодолению стереотипов восприятия при интерпретации художественных образов, нахождению новые нестандартные решения творческих задач;

3. поощрять оригинальность сочетания и комбинирования, варьирования выполнение знакомых заданий в незнакомой ситуации;

4. помогать видеть необычные свойства обычных предметов, явлений поощрять самостоятельность в принятии необычных решений в художественной деятельности;

5. поощрять склонность к импровизации, сочинительству, вариациям при создании замысла (изменении сюжетной линии и введении новых персонажей, использование развернутой диалоговой речи героев) и выстраивании целостного сюжета художественной деятельности.

**Технологии сопровождения психологом:** психокоррекционные занятия (индивидуальные, подгрупповые, групповые) на развитие воображения, способов творческого действия (комбинирования, импровизация) ребенка; **педагогом:** создание коллективных творческих проектов, включение в индивидуальные занятия (танцевальные, музыкальные, живописи) творческих заданий, использование *индивидуально-творческого* способа в сопровождении, предполагающего создание условий, побуждающих ребенка к его творческой самореализации и сотворчеству с взрослым и сверстниками при создании продукт художественной деятельности (рисунок, танец, вокальное исполнение, сказку и др.);

**родителями:** включение в совместное художественное творчество с ребенком в разных видах художественной деятельности, посещение выставок художественного творчества.

**Программные задачи для детей с низким уровнем развития:**

1. стимулировать интерес и ситуативную включенность в художественно-творческую деятельность;
2. осуществлять помощь в решении простых творческих задач на уровне переработки, комбинирования;
3. помогать через подражание взрослому преодолевать шаблонность, слабость владения способами творческих действий, умение переходить от одного способа творческого действия к другому, применять известное в новых ситуациях;
4. поощрять включение даже незначительных новых элементов на уровне комбинирования в раскрытие темы в продукте художественной деятельности.

**Технологии сопровождения психологом:** психокоррекционные занятия (индивидуальные, подгрупповые) на развитие воображения, способов творческого действия (подражания, изменения, комбинирования) в изотерапии с целью преодоления трудностей развития личности; **педагогом:** создание коллективных творческих проектов, включение творческих заданий в индивидуальные занятия по разным видам искусства; **родителями:** поощрение даже незначительных проявлений и элементов творчества ребенком, создание условий для проявления творчества в домашних условиях, включение в совместное художественное творчество с ребенком в разных видах художественной деятельности, посещение выставок художественного творчества и с целью активизации интереса к творческой деятельности.

**Четвертая составляющая – результативная –** проявлялась в адекватности самовыражения личности с ЗПР в своих эмоциональных, символических, коммуникативных, рефлексивных проявлениях в жизнедеятельности, в поведении, отношении к окружающему (природе,

людям, предметам окружения), принятии этого мира и себя в нем, проявлении творчества в культуре и жизнедеятельности. В результате преодоления трудностей дети оценивали, отмечая эстетические достоинства предметов среды, произведений, свои личностные качества, проявляющиеся во взаимоотношении со средой (взрослыми, сверстниками, произведениями искусства). И в этом случае усвоенные культурно-познавательные, нравственные, эстетические основы культуры, отраженные и воспринимаемые в искусстве, переходили в качества и ценности личности.

Взрослые участники психологического сопровождения (психолог, педагог и родители) содействовали осознанию и укреплению достигнутых ребенком положительных результатов в его движении к самому себе, к своему «Я» через познание разных видов искусства (изобразительного, театрального, художественно-речевого, музыкального, танцевального). Создаваемые ребенком продукты художественного творчества, объективизируя его аффективное отношение к миру, способствовали облегчению процесса коммуникации, установлению отношений со значимыми другими (родителями, сверстниками, иными взрослыми), а принятие и одобрение окружающими людьми продуктов детского творчества повышало самооценку ребенка, степень его самопринятия и самооценности, помогало ему в познании собственных скрытых сторон личности.

**Итак, психологическое сопровождение младших школьников с ЗПР, апробированное в условиях дополнительного образования художественного направления, представляло собой целостную, взаимосвязанную систему взаимодействия всех субъектов процесса, в котором использовались коррекционные технологии, обеспечивающие не только усвоение основ культуры через искусство и развитие в художественной деятельности, но и повышение уровня развития социально значимых свойств и образований личности детей с ЗПР и обеспечивающих их активную социализацию.**

### **3.3. Анализ динамики развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР после психологического сопровождения в дополнительном образовании художественного направления**

В конце учебного года был проведен контрольный эксперимент, направленный на выявление положительной динамики выраженности социально-значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР экспериментальной группы (ЭГ). В данной части исследования принимали участие 60 младших школьников с ЗПР экспериментальной группы (ЭГ), которые обучались в процессе психологического сопровождения в дополнительном образовании и 60 их сверстников с ЗПР контрольной группы (КГ), которые не были задействованы в формирующем эксперименте. Использовались те же методики, что и на этапе констатирующем эксперименте.

**Целью** контрольного эксперимента было выявление динамики развития социально значимых свойств и образований личности у младших школьной с ЗПР (ЭГ) после осуществления психологического сопровождения в условиях дополнительного образования художественного направления.

В контрольном эксперименте ставились следующие **задачи**:

- определить динамику и значимые различия социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) младших школьников с ЗПР ЭГ и КГ, выявленного с помощью непараметрического метода Манна -Уитни;
- определить уровни развития социально значимых свойств и образований личности (кластерный анализ для определения средней межгрупповой связи количественных показателей) младших школьников с ЗПР ЭГ и КГ;

- определить развитие социально значимых свойств и образований личности младших дошкольников с ЗПР ЭГ до и после психологического сопровождения в условиях дополнительного образования (методика Вилкоксона).

### **Анализ развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР экспериментальной группы после реализации психологического сопровождения**

Сравнительный анализ показателей контрольного эксперимента (на основе методики Манна-Уитни) после реализации психологического сопровождения в условиях дополнительного образования позволил обнаружить достоверные различия на высокой степени значимости ( $p \leq 0,01$ ) по всем социально-значимым свойствам и образованиям личности младших школьников с ЗПР ЭГ и КГ.

Сравнительный анализ данных контрольного эксперимента позволил обнаружить достоверные различия в высокой степени значимости по всем социально значимым свойствам и образованиям личности младших школьников с ЗПР ЭГ и КГ: в коммуникативной компетентности, самооценке, эмоционально-чувственных проявлениях, творческих возможностях.

Обобщение количественных показателей по **кластерному анализу** (метод средней, межгрупповой связи) позволил определить **три кластера по уровням (высокий, средний, низкий)** развития социально значимых свойств и образований личности у младших школьников с ЗПР экспериментальной и контрольной групп, которые приведены в таблице 6.

**Таблица 6 – Сравнительные показатели особенностей развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР экспериментальной и контрольных групп**

Уровни развития социально значимых свойств и образований	Число детей, продемонстрировавших указанный уровень развития %	
	ЭГ	КГ
<i>коммуникативная компетентность</i>		
высокий	62	-
средний	32	72
низкий	6	28
<i>самооценка</i>		
высокий	62	-
средний	34	68
низкий	4	32
<i>эмоционально-чувственные проявления</i>		
высокий	60	-
средний	38	66
низкий	2	34
<i>творческие возможности</i>		
высокий	70	-
средний	28	76
низкий	2	24

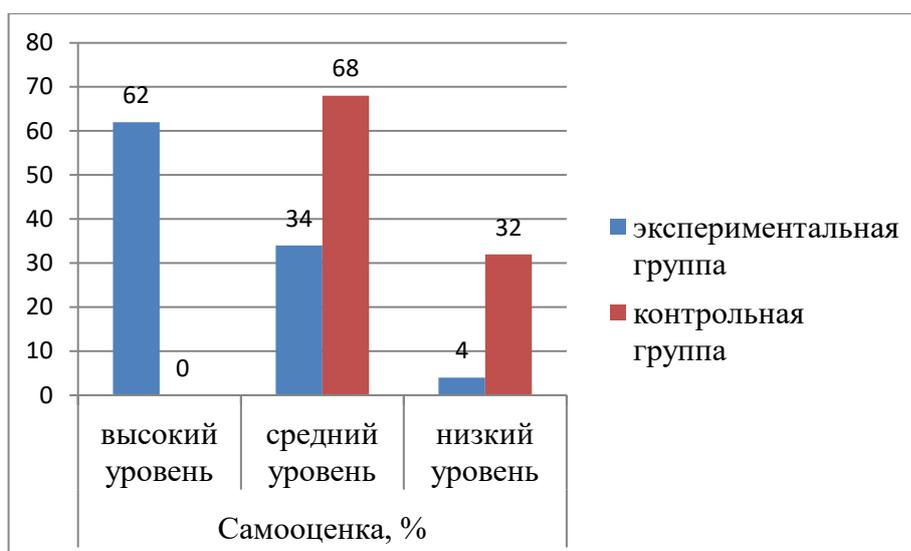
Данные сравнения уровневых количественных и качественных показателей динамики по каждому социально значимому свойству и образованию личности представлены на рис. №№ 9-12.



**Рисунок 9** – Сравнение уровневых показателей развития коммуникативной компетентности младших школьников с ЗПР экспериментальной и контрольной групп

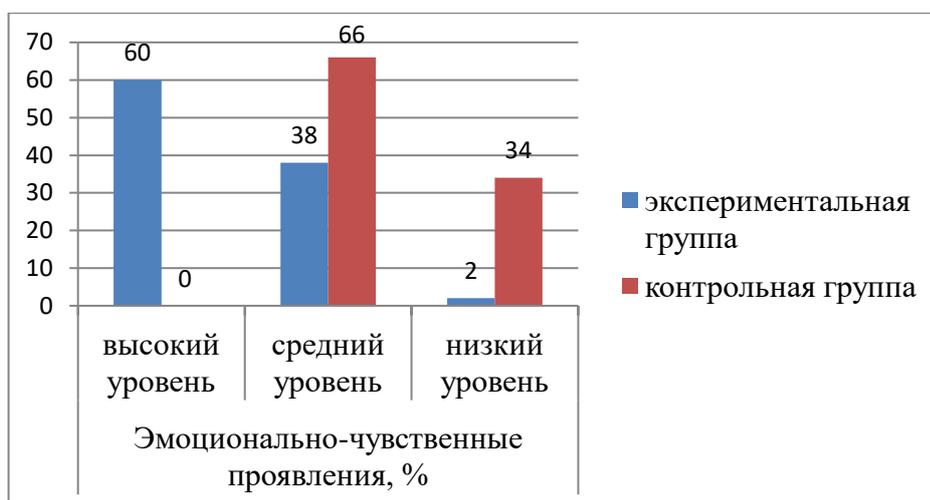
**Высокий уровень** проявился только у 62 % младших школьников с ЗПР ЭГ, где преобладали устойчивость мотивированности, целенаправленность, инициативность в диалоге со сверстниками и взрослыми, развернутость речи, адекватность использования разнообразных речевых конструкций, обращений по имени, использовании доброжелательных выразительных интонаций, позитивные пантомимические выражения (улыбка, рукопожатие и др.). **Средний уровень** коммуникативной компетентности в коллективе проявился у 32% первоклассников с ЗПР ЭГ и 72 % их сверстников с ЗПР КГ, что характеризовалось необходимостью поддержания мотивации со стороны взрослого, недостаточной целенаправленностью на объект совместного общения в художественной деятельности, односложностью речевых конструкций, фрагментарностью обращения по имени и использования эмоциональных выразительных речевых интонаций и пантомимической сдержанностью. **Низкий уровень** наблюдался у 6 % испытуемых с ЗПР ЭГ и 28% детей с ЗПР КГ, который проявлялся в слабой вовлеченности, устойчивости в процессе коллективного общения со сверстниками или проявлении негативного характера коммуникации в группе, односложности,

неразвернутости речи, отсутствии обращения по имени, бедности эмоциональных реакций, мимических проявлений.



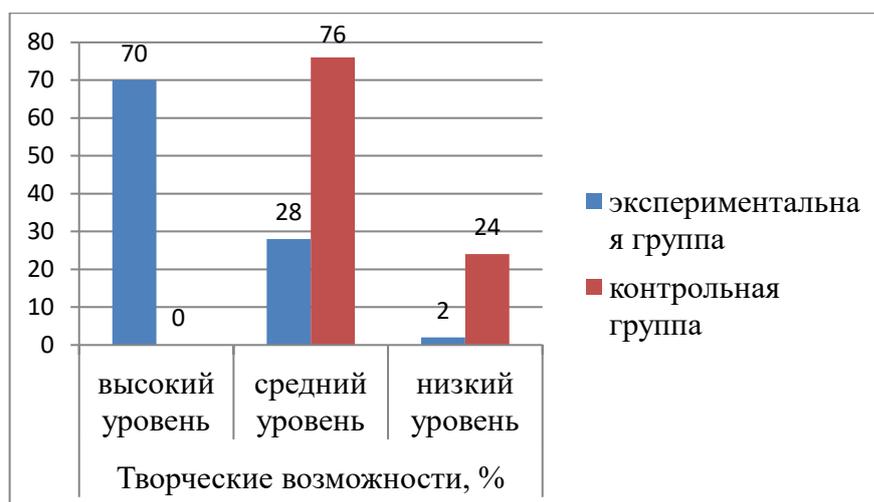
**Рисунок 10** – Сравнение уровневых показателей развития самооценки младших школьников с ЗПР экспериментальной и контрольной групп

**Высокий уровень** развития самооценки проявился только у 62 % испытуемых с ЗПР ЭГ, где преобладали: самостоятельность при анализе своих личностных качеств, способностей, навыков, адекватности в отношении к своим умениям, достижениям в художественной деятельности, адекватности суждений о своих социально-поведенческих проявлениях и сверстников. **Средний уровень** развития самооценки показали 34 % школьников с ЗПР ЭГ и 68 % их сверстников с ЗПР КГ, который характеризовался необходимостью помощи взрослого, ограниченностью представлений ребенка о себе, размытостью в выделении своих личностных качеств, понимании своих социальных ролей, завышенной оценкой способностей и умений в деятельности, недостаточной осознанности правильности поведения. **Низкий уровень** развития самооценки наблюдался у 4 % первоклассников с ЗПР ЭГ и 32 % сверстников с ЗПР КГ, который проявлялся в невозможности самостоятельно выделить личностные качества, заниженным суждением в отношении к себе в художественной деятельности, в оценке своего поведения.



**Рисунок 11** – Сравнение уровневых показателей развития эмоционально-чувственных проявлений младших школьников с ЗПР экспериментальной и контрольной групп

**Высокий уровень** развития эмоционально-чувственных проявлений показали 60 % испытуемых с ЗПР ЭГ, при котором присутствовали: яркость красок деталей изображений в рисунке, позитивность, открытость, активность в беседе о школе; эмоциональная отзывчивость при восприятии произведений искусства, яркая мимика, движения, самостоятельность выделения средств выразительности. **Средний уровень** прослеживался у 38 % первоклассников ЭГ и 66 % их сверстников с ЗПР КГ, при котором в рисунке присутствовали цветовая скудность, а в беседе о начале обучения в школе присутствовала напряженность, скованность, недостаточная активность; при восприятии произведений искусства преобладали стандартные эмоциональные реакции, неяркие мимические проявления, недостаточность эмоционально-образного словаря, требовалась помощь взрослого. **Низкий уровень** наблюдался у 2 % испытуемых школьников с ЗПР ЭГ и у 34 % сверстников с ЗПР (КГ), при котором в рисунке наблюдалась схематичность, в беседе о школе – избегание ответов на вопросы; при восприятии произведений искусства отсутствие эмоциональной отзывчивости, самостоятельности высказываний в определении средств выразительности, неадекватность эмоциональных проявлений.



**Рисунок 12** – Сравнение уровневых показателей развития творческих возможностей младших школьников с ЗПР экспериментальной и контрольной групп

**Высокий уровень** развития творческих возможностей проявился только у 70 % детей младшего школьного возраста с ЗПР ЭГ в устойчивом интересе к творческой деятельности, увлеченности, включенности, умением переходить от одного способа творческого действия к другому, склонности к импровизации, отсутствием стереотипов, высоком качестве художественного продукта, использовании развернутой диалоговой речи. **Средний уровень** прослеживался у 28 % испытуемых с ЗПР ЭГ и 76 % сверстников с ЗПР КГ и характеризовался недостаточной мотивацией, безынициативностью, выраженностью способов творческого действия, способностью импровизировать, односложностью диалоговой речи, наблюдалась шаблонность и подражательность ранее усвоенным стереотипам, трудности при самостоятельном выстраивании целостного сюжета. **Низкий уровень** проявился у 2 % испытуемых с ЗПР ЭГ и 24 % детей с ЗПР КГ и отличался отсутствием мотивации к творчеству, слабостью владения способами творческого действия, отсутствием способностью импровизировать, неумением раскрыть тему и замысел, бедностью сюжета, неумением использовать диалоговую речь.

## Сравнение показателей развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР экспериментальной группы до и после реализации психологического сопровождения

Для выявления различия уровневых показателей развития социально значимых свойств и образований личности у младших школьников с ЗПР ЭГ было проведено сравнение данных, полученных до и после проведения психологического сопровождения по непараметрическому критерию Вилкоксона (см. табл. 7).

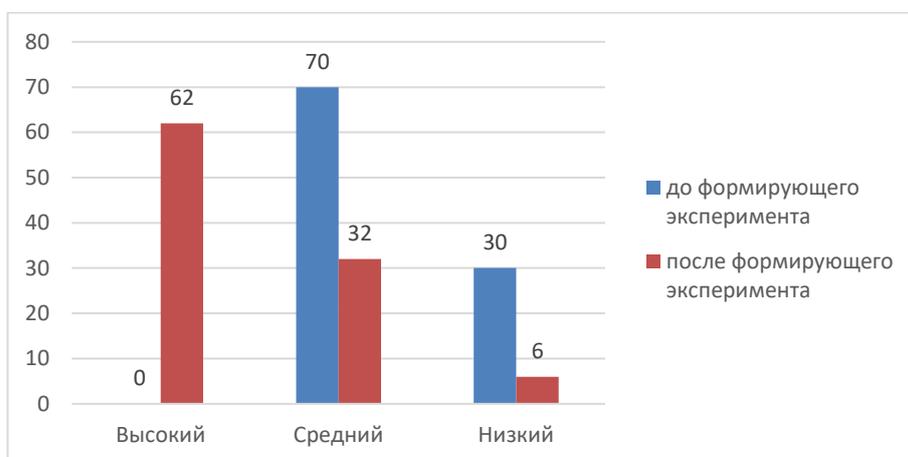
**Таблица 7** – Сравнение показателей развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР экспериментальной группы до и после реализации психологического сопровождения

испытуемые	контингент	Уровни развития социально значимых свойств и образований личности, %											
		коммуникативная компетентность			самооценка			эмоционально-чувственные проявления			творческие возможности		
		высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
младшие школьники с ЗПР эксперим. группы	до обучения	0	70	30	0	66	34	0	64	36	0	72	28
	после обучения	62	32	6	62	34	4	60	38	2	70	28	2
		p=0,001			p=0,001			p=0,001			p=0,001		

Статистический анализ экспериментальных данных (по Вилкоксоу) позволил обнаружить достоверные различия на уровне высокой статистической значимости ( $p \leq 0,01$ ) у младших школьников с ЗПР экспериментальной группы до и после психологического сопровождения по всем социально значимым свойствам и образованиям личности: коммуникативной компетентности, самооценке, эмоционально-чувственным проявлениям и творческим возможностям.

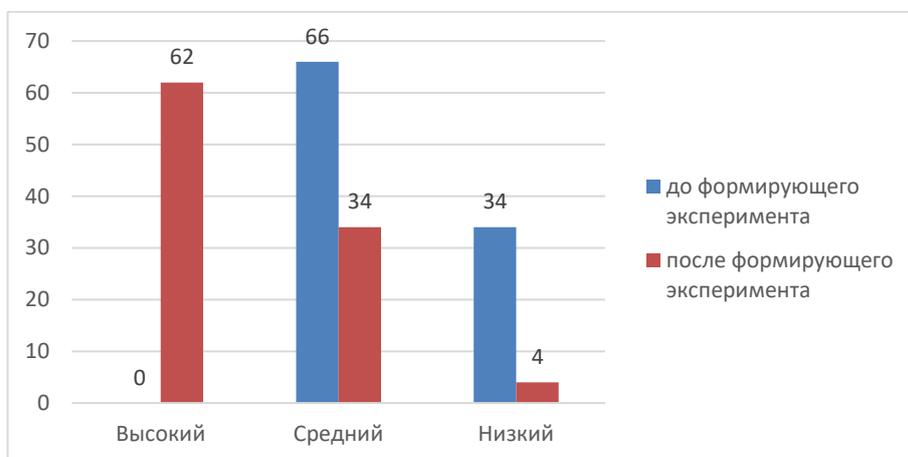
В экспериментальной группе после формирующего эксперимента перешли со среднего на высокий уровень развития коммуникативной

компетентности 62 % детей, самооценки – 62 %, эмоционально-чувственных проявлений – 60 %; творческих возможностей – 70 %.



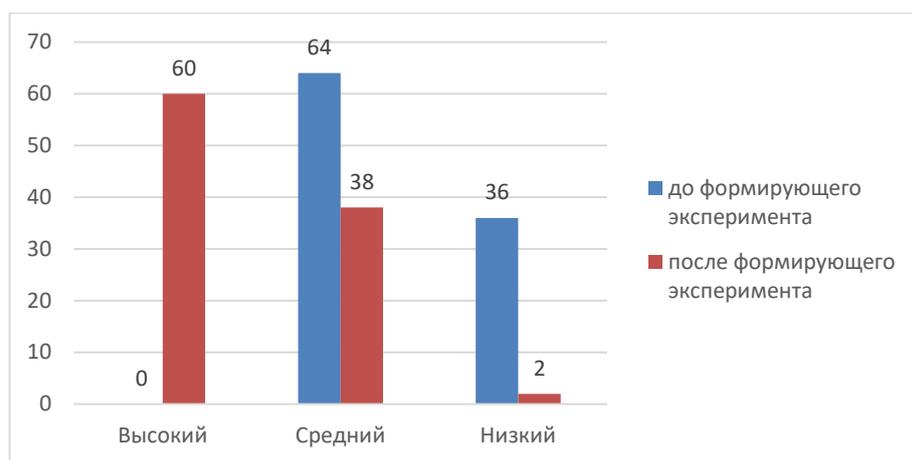
**Рисунок 13** – Уровни развития коммуникативной компетентности детей с ЗПР

Остались на среднем уровне развития коммуникативной компетентности 8% младших школьников, самооценки – 4%, эмоционально-чувственных проявлений – 4%, творческих возможностей – 2%.



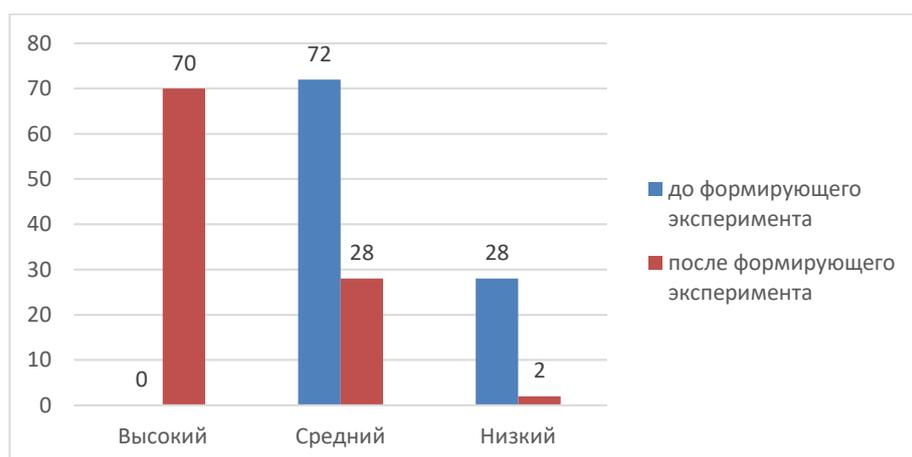
**Рисунок 14** – Уровни развития самооценки детей с ЗПР

Поднялись с низкого до среднего уровня развития коммуникативной компетентности – 24% детей, самооценки – 30%; эмоционально-чувственных проявлений – 4%, творческих возможностей – 26%.



**Рисунок 15** – Уровни развития эмоционально-чувственных проявлений детей с ЗПР

Остались на низком уровне развития коммуникативной компетентности – 6% детей, самооценки – 4%; эмоционально-чувственных проявлений и творческих возможностей – 2%.



**Рисунок 16** – Уровни развития творческих возможностей детей с ЗПР

Результаты анализа количественных и качественных показателей позволили условно дифференцировать младших школьников с ЗПР, принявших участие в формирующем эксперименте, на группы: с **максимальной динамикой** развития свойств и образований личности младших школьников с ЗПР ЭГ: коммуникативной компетентности (62 %), самооценки (62 %), эмоционально-чувственных проявлений (60 %), творческих возможностей (70 %); с **относительной динамикой** развития: коммуникативной компетентности (32 %), самооценки (34 %), эмоционально-чувственных проявлений (38 %), творческих возможностей (28 %) и **слабой динамикой** развития коммуникативной компетентности (6 %), самооценки (4

%), эмоционально-чувственных проявлений (2 %), творческих возможностей (2 %).

**Качественно** это проявилось у детей следующим образом: в группе с *максимальной динамикой* они демонстрировали выраженную мотивацию взаимодействия в процессе в художественной деятельности; инициативность и целенаправленность речевого общения, устойчивый интерес к общению со сверстниками и взрослыми. Их суждения отличались самостоятельностью, адекватностью, аргументацией. Развернутая речь изобиловала разнообразными речевыми конструкциями. К соучастникам по работе они обращались по имени, вели себя с ними раскрепощенно, употребляя доброжелательные выразительные интонации, позитивные мимические и двигательные выражения. Анализ достоинства и недостатков своего характера, навыков и достижений был самостоятельным и аргументированным. Они ясно осознавали отношение к ним в творческой деятельности. Без помощи взрослого умело и правильно судили о собственных социальных ролях и поведении. Адекватно оценивали отношение к себе взрослых и сверстников, соблюдая при этом открытость и позитивный эмоциональный фон. Дети ярко и выразительно изображали дорогу в школу, активно обсуждали рисунки и беседовали о школе. Эмоционально отзывчивым было и их восприятие произведений искусства, что проявлялось в мимике, в самостоятельности суждений о средствах выразительности. Они заинтересованно относились к художественной деятельности, стремились к самостоятельности, оригинальности, речевой активности, обладали умением импровизировать, преобразовывать, ориентироваться в новых условиях и способах творческих действий, умело пользовались художественными средствами выразительности, избегая стереотипов. У детей данной подгруппы сформировались предпосылки к переходу с общего эстетического направления развития на предпрофессиональную подготовку по доступным им видам искусства (декоративно-прикладное, народные инструменты, танцевальное, фольклор).

В группе с *относительной динамикой* развития у детей повысилось состояние изучаемых свойств и образований личности. Это проявилось в некотором повышении по сравнению с прошлым степени вовлеченности в деятельность, в их инициативности и целенаправленности, но все же требовало обязательной поддержки со стороны взрослого. Однако у этих детей уже исчезли негативные свойства характера, проявлявшиеся при общении, больше не возникали соперничество и конфликтность. Они стали пользоваться развернутой речью, более сложными речевыми конструкциями. Нередко они обращались друг к другу по имени, употребляли выразительные интонации, мимические и пантомимические выражения. Высказывания представлений о своих личностных качествах, навыках и умениях в художественной деятельности все еще требовали помощи взрослого. Тем не менее, их суждения об отношении к ним взрослых и сверстников, их анализ своего поведения в школе и дома были недостаточно справедливыми и развернутыми. У этих детей довольно редко наблюдались положительные эмоциональные мимические реакции, образные выражения. Интерес к творческой деятельности, умение ориентироваться в новых условиях, преодолевая стереотипы, реализовывать творческий замысел, использовать элементарные средства художественной выразительности – все это давалось им только с помощью взрослого.

*Слабая динамика* развития изучаемых личностных диспозиций, характеризовались фрагментарностью мотивации, отдельными негативными проявлениями, неразвернутыми речевыми конструкциями. Даже с помощью взрослого они затруднялись в выделении личностных качеств, в оценке своего участия в художественной деятельности и поведения. Их эмоциональные реакции отличались бедностью, элементарные преобразования знакомого материала в художественно-творческой деятельности.

**Итак,** обобщая результаты развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР экспериментальной группы после реализации психологического сопровождения в условиях

дополнительного образования художественного направления, можно сделать **ВЫВОДЫ**.

### **Выводы по 3 главе**

1. Результаты контрольного эксперимента показали, что специально разработанная модель и технологии психологического сопровождения развития личности младших школьников с ЗПР обеспечили позитивные качественные изменения в характеристике социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) и художественного развития;

2. Результаты контрольного эксперимента показали компенсаторные возможности и положительную динамику развития личности младших школьников с ЗПР (ЭГ): **максимальная** динамика проявилась: в коммуникативной компетентности – 62 %, в самооценке – 62 %, в эмоционально-чувственных проявлениях – 60 %, в творческих возможностях – 70 %; **относительная** динамика выразилась: в коммуникативной компетентности – 32 %; в самооценке – 34 %, в эмоционально-чувственных проявлениях – 38 %, в творческих возможностях – 28 %; **слабая** динамика наблюдалась у младших школьников с ЗПР (ЭГ): в коммуникативной компетентности – 6 %, в самооценке – 4 %, в эмоционально-чувственных проявлениях – 2 %, в творческих возможностях – 2 %;

3. Определены особенности психологического сопровождения младших школьников с ЗПР, в дополнительном образовании, которые проявляются: в использовании искусства и арттехнологий в его организации и содержании; в использовании дифференцированного подхода при коррекции социально значимых свойств и образований личности; и развития художественной деятельности с помощью всех участников образовательного процесса (психолога, ребенка, педагога, родителей); в обеспечении возможности через художественную деятельность и совместное общение в искусстве детям

данной категории взаимодействовать с нормально развивающимися сверстниками в дополнительном образовании художественного направления.

4. Проведенный через два года катamnестический анализ продемонстрировал устойчивую положительную динамику социально-значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР (ЭГ). По мнению педагогов учреждений общего и дополнительного образования у детей с ЗПР, принимавших участие в эксперименте, наблюдались: желание взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, в позитивной, конструктивной форме сотрудничества в коллективе, использовать культурно-речевые обороты в диалоге, аргументируя свою позицию. Дети научились контролировать свои эмоциональные реакции, демонстрировать позитивное отношение к другим и себе, проявлять самостоятельность и большую уверенность в себе, демонстрируя умение высказывать свое мнение. Все это говорит о позитивном переносе сформированных навыков в свою жизнедеятельность. По отзывам педагогов дополнительного образования, после обучения в процессе психологического сопровождения степень и качество творческих проявлений детей в художественной деятельности значительно повысилась. Все это создало условие для решения приемной комиссии школы перевести 9 (15%) младших школьников экспериментальной группы, на отделение предпрофессиональной художественной подготовки (народных инструментов – 2 ребенок, декоративно прикладного искусства – 2, танцевального – 2, фольклора – 3).

Итак, результаты исследования подтвердили правильность сформулированной нами гипотезы и позволили сделать вывод о том, что психологическое сопровождение младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления способствует компенсации социально значимых свойств и образований личности и их развитие в художественной деятельности, что, в свою очередь обеспечивает социализацию детей данной категории.

## Заключение

Выполненное нами научно-экспериментальное исследование позволило обобщить основные результаты и сформулировать следующие **выводы**:

1. Анализ литературных источников показал недостаточную разработанность проблемы психологического сопровождения развития личности младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления.

2. Психологическое сопровождение развития личности младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления рассматривается как самостоятельная проблема специальной психологии.

3. Доказано, что дополнительное образование художественного направления является важным ресурсом развития личности и способствует активной социализации детей 7-8 лет с ЗПР.

4. Показана возможность использования субъектно-художественного подхода к социализации личности младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления

5. Дополнен и расширен диагностический инструментарий: разработаны критерии оценки, выявлены и описаны качественные характеристики, раскрывающие особенности развития социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) младших школьников с ЗПР.

6. Раскрыты особенности психологического сопровождения в условиях дополнительного образования художественного направления, проявляющиеся:

в использовании арттехнологий в его организации и содержании; в возможности познания основ культуры и художественного развития

младшими школьниками с ЗПР совместно с нормативно развивающимися сверстниками;

в использовании дифференцированного подхода в коррекции социально значимых свойств и образований личности (коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей) и художественного развития детей данной категории всеми участниками образовательного процесса (психологом, педагогом, родителями).

7. Разработана и апробирована модель психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления.

8. Разработано содержание психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления:

программные задачи коррекции социально значимых свойств и образований личности и художественного развития младших школьников с ЗПР в психологическом сопровождении в дополнительном образовании;

- функции психолога, педагога и родителей младших школьников с ЗПР в процессе психологического сопровождения в условиях дополнительного образования художественного направления;

- технологии психологического сопровождения младших школьников с ЗПР на основе дифференцированного подхода в коррекции социально значимых свойств и образований личности и художественного развития в условиях дополнительного образования художественного направления;

- технологии оказания психологом помощи педагогам дополнительного образования и родителям, расширяющие их компетенции в вопросах психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления.

9. Проанализирована динамика проявления компенсаторных возможностей в развитии социально значимых свойств и образований

личности младших школьников с ЗПР после психологического сопровождения в условиях дополнительного образования художественного направления, что имеет значение для практической службы специальной психологии.

Разработанное и реализованное психологическое сопровождение младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления позволило нам доказать гипотезу и обеспечить положительный результат в развитии социально значимых свойств и образований личности, способной функционировать в социуме как субъекту культуры.

## Список литературы

1. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э.М. Александровская. – М., 2002. – 198 с.
2. Алексеева, Е.А. Использование средств искусства в психокоррекционной работе с детьми дошкольного возраста с церебральным параличом / Е.А. Алексеева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – М., 2009. – N 4(36). – С. 21 – 25.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1 / Под ред. А.А. Бодалева, Л.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для психол. факульт. Ун-тов / Г.М. Андреева. – М.: МГУ, 1980. – 417 с.
5. Андреева, Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М., 2002. – 287 с.
6. Антопольская, Т.А. Развитие организационной культуры учреждения дополнительного образования детей: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Антопольская Татьяна Аникеевна. – Москва, 2010. – 39 с.
7. Антопольская, Т.А. Психологическое сопровождение образовательного процесса в негосударственных учреждениях дополнительного образования детей / Т.А. Антопольская // Реалии и перспективы психологической науки и практики : материалы всеросс. науч.-практической конф. – Набережные Челны, 2005. – С. 272 – 275.
8. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании / Богданова Т.Г., Журавлева Ж.И., Медведева Е.А., Павлова А.С., Комиссарова Л.Н. Учебник. – Москва, 2019. Сер. 68. Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп). – 274 с.
9. Асмолов, А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение / А.Г. Асмолов // Образовательная политика, 2012. – № 2 (64). – С. 2 – 6.

10. Асмолов, А.Г. Педагогика достоинства: идеология дошкольного и дополнительного образования / А.Г. Асмолов // Образовательная политика, 2014. – № 3 (65). – С. 3 – 8.
11. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 367 с.
12. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2006. – № 4. – С. 38 – 45.
13. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. М.: ООО «Школьная Пресса», 2012. – № 1. – С. 23 – 31.
14. Бабкина, Н.В. Основные направления и содержание коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2016. – № 2. – С. 53 – 59.
15. Бабкина, Н.В. Выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 2. – С. 16 – 22.
16. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Баева Ирина Александровна. – СПб., 2002. – 44 с.
17. Баряева, Л.Б. Полифункциональная среда в системе образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / Л.Б. Баряева // В сборнике: Современные тенденции в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья сборник материалов научно-практической конференции. Государственное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования». 2011. – С. 33 – 37.

18. Баряева, Л.Б. Средства дополнительной и альтернативной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина // В сборнике: Специальное образование: методология, теория, практика. Сборник научно-методических трудов с международным участием. Санкт-Петербург, 2017. С. 56 – 60.

19. Баряева, Л.Б. Изучение социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / Л.Б. Баряева, Вечканова И.Г., Лопатина Л.В. // В книге: Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы. Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Галлямова Ю.С., Ивлева М.Г., Кондратьева С.Ю., Лебедева И.Н., Лопатина Л.В., Макоедова Г.В., Яковлева Н.Н. Коллективная монография. – Москва, 2018. – С. 38 – 76.

20. Бахтин, М.М. Искусство и ответственность / М.М. Бахтин // Вопросы литературы. – 1977. – № 6. – С. 307 – 308.

21. Белова, Н.А. Музыкально-творческое развитие учащихся в детских учебных заведениях на основе ассоциативных связей различных видов искусства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Белова Наталия Александровна. – Москва, 2009. – 26 с.

22. Белова, Н.А. К проблеме творческого развития учащихся ДМШ // Актуальные проблемы высшего музыкального образования: Материалы международной научно-практической конференции аспирантов, соискателей и преподавателей / Н.А. Белова. – Вып. 10. – Нижний Новгород, 2008. – С. 266 – 272.

23. Белякова, Т.С. Психолого-педагогическое сопровождение педагога дополнительного образования: автореф. дис. ... к.п.н: 13.00.01 / Белякова Тамара Семеновна. – Москва, 2012. – 24 с.

24. Белянина, О.А. Развитие творческих способностей учащихся в учреждении дополнительного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Белянина Ольга Александровна. 13.00.01. – Иркутск, 2004. – 21 с.

25. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-центр, 2009. – 192 с.
26. Белопольская, Н.Л. Экспериментально-психологические исследования личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр. – 2013. – 32 с.
27. Бердяев, Н.А. Философия творчества, культуры и искусства / Н.А. Бердяев: в 2-х т. – М.: Искусство, 1994. – Т. 1. – 217 с.
28. Березина, В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: учебно-методическое пособие / В.А. Березина. – М., 2007. – 512 с.
29. Берладина, Е.Л. Психологическое сопровождение развития личности учащихся в условиях профильного обучения / Е.Л. Берладина // Развитие личности как стратегия гуманизации образования. – Москва-Армавир, 2003 – С. 20 – 21.
30. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
31. Бехтерев, В.М. Избранные произведения / В.М. Бехтерев. – М., 1968. – 528 с.
32. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство. – 298 с.
33. Битянова, М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / М.Р. Битянова. – М., 1997. – 298 с.
34. Блонский, П.П. Педология / П.П. Блонский / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2000. – 287 с.
35. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – С. 272.
36. Богданова, Т.Г. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья как основа организации инклюзивного

обучения / Т.Г. Богданова // В сборнике: Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования сборник научных статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара / Составители Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, Н.Ш. Тюрина. – М., 2015. – С. 14 – 22.

37. Богданова, Т.Г. Проблемы психологического сопровождения инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.Г. Богданова // В сборнике: Ребенок с ОВЗ в современном инклюзивном образовательном пространстве: проблемы, пути помощи, перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. под общ. ред. О.Р. Ворошниковой; Перм. гос. гуманитар. – пед. ун-т. Пермь, 2014. – С. 8 – 15.

38. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – 2-е изд., перераб. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

39. Божович, Л.И. Личность и общение / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.

40. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности : избранные труды / Л.И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 2001. – 349 с.

41. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека, культуры и нравственности / Е.В. Бондаревская. – Ростов-н/Д.: РГПИ, 1993. – 32 с.

42. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М. : Педагогика, 1995.

43. Борев, Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Борев. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1988. – 496 с.

44. Боровик, О.В. Развитие воображения: методические рекомендации / О.В. Боровик. – М. : ООО «ИГЛ «РОН», 2000. – 112 с.

45. Борякова, Н.Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде / Н.Ю. Борякова // В сборнике: Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Под редакцией И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – М., 2014. – С. 58 – 62.

46. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.

47. Бруднов, А.К. Современные ориентиры дополнительного образования детей / А.К. Бруднов // Организация опытно-экспериментальной работы по проблемам развития системы дополнительного образования детей: Приложение к журналу «Внешкольник». – М., 1997. – Вып. 3. – 47 с.

48. Брушлинский, А.В. Российские реформы и менталитет (о психологии индивидуального и группового субъекта) / А.В. Брушлинский // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОЖЭК», 2000. – С. 108 – 110.

49. Буданова, Г.П. Дополнительное образование детей: путь к себе / Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова. – М.: Чистые пруды, 2010. – 32 с.

50. Буйлова, Л.Н. Как организовать дополнительное образование детей в школе? Практическое пособие / Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова. – М.: АРКТИ, 2005. – 288 с.

51. Буланова, О.Е. Модель психолого-педагогического и медико-социального сопровождения учащихся / О.Е. Буланова // Сб-к «Проблемы комплексного сопровождения детей-сирот в системе службы практической психологии образования». – М.: Школьная книга, 2005. – С. 112 – 115.

52. Буторина, О.Ю. Роль учреждений дополнительного образования в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / О.Ю. Буторина // Вестник ТПГУ, 2009. – № 5 (83).

53. Вачков, И.В. Групповые методы в работе школьного психолога / И.В. Вачков. – М.: МГППУ. – 3-е изд., стер. – М.: Ось-89, 2009. – 223 с.
54. Ветлугина, Н.А. Методы эстетического отношения и художественного обучения / Н.А. Ветлугина // Основы дошкольной педагогики. – М.: Педагогика, 1980. – С. 200 – 208.
55. Вильшанская, А.Д. Организация и содержание специальной педагогической помощи младшим школьникам с задержкой психического развития / Вильшанская А.Д. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 18.
56. Вильшанская, А.Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в общеобразовательной школе / А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. М., 2008. – № 1. – С. 47 – 54.
57. Вильшанская, А.Д. Взаимодействие специалистов школьного ПМПК в процессе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе / А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 6. – С. 32.
58. Витвар, О.И. Деятельность учреждения дополнительного образования детей по социальной адаптации детей-инвалидов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Витвар Оксана Ивановна. – Москва, 2001. – 22 с.
59. Волков, А.М. Туристско-краеведческая деятельность как ресурс дополнительного образования учащихся с нарушением слуха: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Волков Алексей Михайлович. – Санкт-Петербург, 2010. – 24 с.
60. Волкова, С.Н. Психологическая поддержка развития личности первоклассника на этапе адаптации к школьному обучению: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Волкова Светлана Николаевна. – Ставрополь, 2004. – 22 с.
61. Волковская, Т.Н. Психологическое сопровождение как компонент системы психолого-педагогической помощи детям с недостатками речи / Т.Н.

Волковская Т.Н. // В сборнике: Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями материалы VIII международного теоретико-методологического семинара. М., 2016. – С. 118 – 123.

62. Волковская, Т.Н. Реализация междисциплинарного подхода в системе психолого-педагогического сопровождения детей с недостатками речи // В сборнике: Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии материалы IX Международного теоретико-методологического семинара. М.: МГПУ, 2017. – С. 56 – 62.

63. Володько, Н.В. Психолого-педагогическое пространство психологического центра как служба сопровождения детского развития: монография / Н. В. Володько. – Саров, Нижегородская обл., 2009. – 349 с.

64. Волошина, В.П. Социокультурное развитие учащихся в учебном процессе на основе синтеза видов искусств: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волошина Вера Петровна. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2010. – 23 с.

65. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1999. – 224 с.

66. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / Под ред. В.В. Давыдова.– М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

67. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1987. – 344 с.

68. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 507 с.

69. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Издательство «Лань», 2003. – 656 с.

70. Гаврилушкина, О.П. Особенности воображения дошкольников с нормальным и сниженным интеллектом / О.П. Гаврилушкина, Н.В.

Красавская // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – Саранск, 1998. – С. 27 – 32.

71. Гайфуллина, Л.К. Личностно-ориентированная коррекция эмоциональных проявлений у младших школьников с задержкой психического развития: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Гайфуллина Ляля Кашфулловна. – М., 2004. – 16 с.

72. Галигузова, Л.Н. К вопросу о происхождении и специфике потребности общения со сверстниками у детей раннего возраста / Л.Н. Галигузова // Новые исследования в психологии. 1980. – № 2 (23). – С. 31 – 36.

73. Гальперин, Б.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / Б.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова. – М.: Педагогика, 1978. – 424 с.

74. Галямова, Ю.С. Особенности формирования межличностных отношений со взрослыми и сверстниками у детей 5–7 лет с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Галямова Юлия Сергеевна. – СПб., 2000. – 24 с.

75. Ганина, С.А. Развитие личности младшего школьника в системе дополнительного образования детей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ганина Светлана Александровна. – Москва, 2007. – 39 с.

76. Гарькина, Е.Н. Формирование способностей младших школьников к музыкально-творческой деятельности в условиях учреждений дополнительного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гарькина Екатерина Николаевна. – Пенза, 2008. – 18 с.

77. Герасимова, А.Ю. Активизация личностного роста младших школьников в музыкально-творческой деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Герасимова Анна Юрьевна. – Хабаровск, 2003. – 26 с.

78. Глухов, В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. Тезисы доклада / В.П. Глухов. – М., 1983. – 46 с.

79. Голованов, В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования / В.П. Голованов. – М., 2004. – 239 с.
80. Голованов, В.П. Становление и развитие региональной системы дополнительного образования детей в современных социокультурных условиях / В.П. Голованов. – М., 2001. – 220 с.
81. Голованов, В.П. Педагогика дополнительного образования детей: Учебное пособие / В.П. Голованов. – Йошкар-Ола, 2006. – 500 с.
82. Головчиц, Л.А. Психолого-педагогическое изучение дошкольников с нарушениями слуха, имеющих задержку психического развития / Л.А. Головчиц // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 1 (62). С. 65 – 70.
83. Головчиц, Л.А. Система коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с недостатками слуха в структуре комплексных нарушений развития: Монография / Л.А. Головчиц. – Москва.: МПГУ, 2015. – 180 с.
84. Гончарова, Е.Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста / Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 45 – 49.
85. Гончарова, Е.Л. Подбор образовательной среды, адекватной новым возможностям ребенка, и его дальнейшее сопровождение / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО, 2015. – № 21-1 (21). – С. 38 – 41.
86. Горский, В.А. Концепция дополнительного образования детей / В.А. Горский // Внешкольник. – 1996. – №1. – С. 6 – 11.
87. Гусейнова, А.А. Педагогические аспекты сопровождения дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в инклюзивном образовательном пространстве / А.А. Гусейнова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета, 2017. – № 2. – С. 142.

88. Грабовская, Л.В. Образ «Я» ребенка в мире культуры / Л.В. Грабовская // Ребенок в мире культуры. – Ставрополь, 1998. – С. 95 – 145.
89. Грибанова, Г.В. Диагностические и социально-психологические аспекты проблем личностного развития младших школьников с задержкой психического развития / Г.В. Грибанова // Диагностика и коррекция аномалий психического развития у детей. АПН. – М., 1988. – 144 с.
90. Григоренко, Н.Ю. Формирование основ общения у детей первых лет жизни с нормальным и аномальным развитием. Монография / Н.Ю. Григоренко // под ред. Ю.Е. Вятлевой. – М.: Логомаг, 2020. – 336 с.
91. Грошенков, И.А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе / И.А. Грошенков. – М., 1982. – 168 с.
92. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
93. Дашкова, Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности образовательной среды школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Дашкова Наталья Владимировна. – Самара, 2005. – 26 с.
94. Дзукоева, Е.Г. Особенности личности и их проявления в поведении подростков с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Дзукоева Елена Германовна. – М., 2000. – 22 с.
95. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Я.Л. Коломенский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус и др. – Мн., 1997. – 237 с.
96. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2004. – 224 с.
97. Дикаева, Е.С. Социальная адаптация дошкольников с церебральным параличом в учебно-воспитательном процессе детской школы искусств: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дикаева Елена Сергеевна. – Омск, 2007. – 20 с.

98. Дикаева, Е.С. Условия успешности обучения детей с особыми образовательными потребностями на музыкальном отделении в детской школе искусств // Искусство и образование. 2007. № 1(45). С. 31 – 39.
99. Дмитриев, А.А. Специальная (коррекционная) педагогика: Учебное пособие / Дмитриев А.А. – М.: Высшая школа, 2010. – 295 с.
100. Дмитриев, А.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Дмитриев А.А. – М.: МГОУ, 2017. – 259 с.
101. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних стадиях онтогенеза (монография) / Е.Е. Дмитриева. – Нижний Новгород, 2004. – 258 с.
102. Дмитриева, Е.Е. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская. – М.: ООО «Флинта», 2017. – 136 с.
103. Дмитриева, Е.Е. Социально-личностная готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе / Е.Е. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 5. – С. 33 – 38.
104. Дмитриева, С.А. Психологические особенности эмоциональной сферы воспитанников детского дома младшего школьного возраста с задержкой психического развития: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Дмитриева Светлана Алексеевна. – Нижний Новгород, 2007. – 22 с.
105. Дополнительное образование детей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. О.Е. Лебедева. – М., 2000. – 256 с.
106. Дополнительное образование детей: Словарь-справочник / Автор-составитель Д.Е. Яковлев. – М.: АРКТИ, 2002. – 112 с.
107. Дробахина, И.К. Модель муниципальной комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья: автореф.

дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Дробахина Инна Константиновна. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.

108. Дубровина, И.В. Психологическая служба образования: организация и управление: [на примере Москвы] / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 1 (10). – С. 56 – 63.

109. Дубровина, И.В. Семья и школа в контексте психологической службы / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2008. – № 1 (14). – С. 4 – 6.

110. Дюг, Л.Т. Управление интеграцией основного и дополнительного образования в школе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дюг Леонид Трофимович. – Москва, 2003. – 22 с.

111. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование в школе: в поисках смыслов и ценностей: практико-ориентированная монография / Е.Б. Евладова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. – 186 с.

112. Евладова, Е.Б. Теоретические основы и практика развития дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Евладова Елена Борисовна. – Москва, 2004. – 40 с.

113. Евтушенко, А.И. Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья на различных возрастных этапах / А.И. Евтушенко, И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 156.

114. Евтушенко, И.В. Роль дополнительного образования в социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья / И.В. Евтушенко, Е.В. Чернышкова, Е.А. Евтушенко // В сборнике: Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации. Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции / Под общей редакцией О.Н. Усановой. – 2020. – С. 92 – 97.

115. Екжанова, Е.А. Формирование изобразительной деятельности у детей с задержкой психического развития / Е.А. Екжанова // Дефектология, 1984. – № 4. – 72 с.

116. Екжанова, Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2001. – № 1. – С. 8 – 16.

117. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 288 с.

118. Жигорева, М.В. Междисциплинарный характер психолого-педагогической помощи детям с множественными нарушениями развития / М.В. Жигорева // В сборнике: Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии. материалы IX Международного теоретико-методологического семинара. – М.: МГПУ, 2017. – С. 130 – 137.

119. Журавлева, Ж.И. Исследование творчества детей с нормальным и нарушенным развитием в отечественной психологии / Ж.И. Журавлева // В сборнике: Специальная педагогика и специальная психология Сборник научных статей участников V международного теоретико-методологического семинара. – М., 2013. – С. 40 – 45.

120. Журавлева, Ж.И. Развитие детского творчества в онтогенезе и дизонтогенезе / Ж.И. Журавлева // Специальное образование, 2016. – № 3. – С. 22 – 29.

121. Заболотских, О.П. Педагогические условия коррекции детей с задержкой речевого развития средствами искусства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Заболотских Ольга Павловна. 13.00.01. – Йошкар-Ола, 2004. – 22 с.

122. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение детей и подростков с умственной отсталостью в условиях инклюзивного обучения / Забрамная С.Д. // В сборнике: Образование в

современном мире: горизонты и перспективы. Сборник научных статей. – Гродно: ООО «ЮрСаПринт», 2018. – С. 321 – 324.

123. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. / А.В. Запорожец – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – С. 320.

124. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие / О.В. Заширинская. – Спб.: Речь, 2007. – 168 с.

125. Зейгарник, Б.В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь. – М.: МГУ, 1980. – 156 с.

126. Зеленина, Н.Ю. Развитие самоотношения у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Н.Ю. Зеленина. – Москва, 2011.

127. Зинченко, В.П. Образование. Мышление. Культура / В.П. Зинченко // Новое педагогическое мышление Под. ред. В. Петровского. – М., 1989. – С. 97.

128. Зинченко, В.П. Проблемы психологии развития / В.П. Зинченко // Вопросы психологии, 1991. – № 4. – С. 6.

129. Золотарёва, А.В. Дополнительное образование детей: теория и методика социально-педагогической деятельности / А.В. Золотарева. – Ярославль, 2004. – 304 с.

130. Золотарева, А.В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Золотарева Ангелина Викторовна. – Ярославль, 2006. – 42 с.

131. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей России в XXI веке: методическое пособие / А.В. Золотарева. – Прага-Ярославль: ЕАІСУ-ЯГПУ, 2013. – 140 с.

132. Зыков, С.А. Проблемы сурдопедагогики / С.А. Зыков. – М.: «Загрой», 1997. – 232 с.

133. Зыкова, Т.С. Обучение глухих школьников планированию предметно-практической деятельности: методические рекомендации / Т.С. Зыкова. – М.: НИИД АПН СССР, 1978. – 28 с.

134. Иванова, Т.В. Театральное творчество как фактор личностного становления и развития учащихся с нарушением слуха / Т.В. Иванова, Г.Н. Пенин // В сборнике: Ребенок с особыми образовательными потребностями в мире искусства материалы XV Международной конференции, 2008. – С. 121–123.

135. Ильенков, Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 263 с.

136. Ильенков, Э.В. Что же такое личность? / Э.В. Ильенков // С чего начинается личность. – М.: Политиздат, 1979, 1984. – 360 с.

137. Ильина, И.Б. Формирование социокультурной направленности общения младших школьников с задержкой психического развития средствами арттехнологий: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / И.Б. Ильина. – Нижний Новгород, 2009. – 25 с.

138. Ильина, И.Б. Психологические аспекты диагностики коллективного общения младших школьников с задержкой психического развития в условиях художественной деятельности / И.Б. Ильина // В сборнике: Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научных статей. – Москва, 2010. – С. 64 – 70.

139. Инденбаум, Е.Л. К вопросу о критериях эффективности психологического сопровождения детей с трудностями развития / Е.Л. Инденбаум // Тез. участников Всерос. съезда практ. психологов образования 28-29 мая 2003 г. «Практическая психология в условиях модернизации образования». – М., 2003. – С. 306 – 307.

140. Интеграция общего и дополнительного образования: Практическое пособие / под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотарёвой, С.Л. Паладьева. – М., 2006. – 296 с.

141. Йокубаускайте, И.К. Психологические особенности агрессивного поведения детей 7-9 лет с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / И.К. Йокубаускайте. – Н. Новгород, 2006. – 432 с.
142. Каган, М.С. Социальные функции искусства / М.С. Каган. – Л.: Знание, 1978. – 34 с.
143. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 353 с.
144. Казакова, Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб, 1998. С. 4 – 8.
145. Казакова, Е.И. Диалог на лестнице успеха. Школа на пороге нового века / Е.И. Казакова, А.П. Тряпицина. – СПб, 1997. – 160 с.
146. Калинина, Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Калинина Наталья Валентиновна. – Самара, 2009. – 42 с.
147. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
148. Каргина, З.А. Практическое пособие для педагога дополнительного образования / З.А. Каргина. – М., 2008.
149. Катунова, М.Р. Формирование образовательной среды клуба учреждения дополнительного образования детей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Катунова Мария Ренгольдовна. – Санкт-Петербург, 1998. – 21 с.
150. Кизим, С.Ю. Развитие творческой активности школьников в учреждениях дополнительного образования детей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кизим Светлана Юрьевна. – Нижний Новгород, 2010. – 21 с.
151. Князева, Т.Н. Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с задержкой психического развития к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду: дис. ...

д-ра психол. наук: 19.00.10 / Князева Татьяна Николаевна. – Н. Новгород. – 2005. – 392 с.

152. Коданева, К.Н. Творческая самореализация учащихся учреждений дополнительного образования в музыкальной деятельности на основе интеграции искусств: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коданева Кира Николаевна. – Чебоксары, 2013. – 22 с.

153. Козырева, Е.А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей / Е.А. Козырева // Школьный психолог. – 2001. – № 33. – С. 7 – 15.

154. Колягина, В.Г. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения в начальной школе / В.Г. Колягина // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. № 4 (70). – С. 77 – 81.

155. Колягина, В.Г. Арт-терапия в реализации задач инклюзивного обучения / В.Г. Колягина // Практическая дефектология, 2018. – № 3 (15). – С. 62 – 66.

156. Колягина, В.Г. Психолого-педагогическое сопровождения детей с ТМНР и их семей / Колягина В.Г., Шохова О.В. // В сборнике: Наука на благо человечества – 2020. Материалы Международной научной онлайн-конференции молодых учёных (статьи преподавателей и аспирантов). Отв. редактор и составитель Е.А. Певцова, 2020. – С. 162 – 171.

157. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества / Т.С. Комарова. – М.: Мнемозина, 1995. – 106 с.

158. Комарова, Л.Н. Проблемы реализации социально-культурных функций детской школы искусств в современном городском образовательном пространстве / Л.Н. Комарова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств Научный журнал. – М, 2009. – №2. – С. 170 – 173.

159. Кондаков, И.М. Психологический иллюстрированный словарь / И.М. Кондаков. – М., 2005. – 512 с.

160. Константинова, И.С. Музыкальные занятия как средство психолого-педагогической помощи детям с множественными нарушениями развития: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / И.С. Константинова. – Москва, 2011. – 26 с.

161. Кораблева, Л.В. Творческая деятельность младших школьников с нарушением слуха в семье / Л.В. Кораблева, Г.Н. Пенин // В сборнике: Семья и здоровье ребенка. Ребенок в современном мире. Семья и дети материалы XII международной конференции Ребенок в современном мире. Семья и дети. ЮНЕСКО, М-во образования и науки РФ, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Северо-Западное отделение РАО, Комитет по образованию и науке Гос. Думы РФ, Комитет по науке и высш. шк. адм. Санкт-Петербурга, С.-Петербур. акад. детства, Петров. акад. и наук и искусств, факультет философии человека РГПУ им. А. И. Герцена, Герценовское философское общество, 2005. – С. 118 – 125.

162. Коробейников, И.А. Нарушение развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников / М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.

163. Коробейников, И.А. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием // И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – 2009. – № 5. – С. 22 – 28.

164. Коробейников, И.А. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2016. – № 1. – С. 20 – 23.

165. Корсунская, Б.Д. Не говори ребенку – ты плохо: о воспитании ребенка для педагогов и родителей: по опубл. и неопубл. работам / Б.Д. Корсунской и воспоминаниям о ней / Авт.-сост. Э.А. Корсунская. – М.: Классикс Стиль, 2003. – 95 с.

166. Кравцова, Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е.Е. Кравцова. – М.: Просвещение, 1996. – 158 с.

167. Кузнецова, Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Кузнецова Людмила Вениаминовна. – М., 1986. – 22 с.
168. Кулагина, И.Ю. Младшие школьники: особенности развития / И.Ю. Кулагина. – М.: Эксмо, 2009. – 176 с.
169. Куприянов, Б.В. Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. – Кострома, 2011. – 44 с.
170. Кучер, И.В. Психологическое сопровождение развития личности подростков в социальном приюте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кучер Ирина Владимировна. – Ставрополь, 2006. – 24 с.
171. Лазарь, Е.А. Художественная среда формирования личности: автореф. дисс. ...канд. филос. наук / Е.А. Лазарь. – Куйбышев, 1988. – 20 с.
172. Лебедев, О.Е. Образование как фактор развития личности / О.Е. Лебедев // Дополнительное образование детей – фактор развития творческой личности. – СПб., 1998. – С. 9 – 18.
173. Левченко, И.Ю. Концепция системы психологической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования / И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская, Г.А. Ковалева. – Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования. Сборник научных статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара. Составители Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, Н.Ш. Тюрина. Москва, 2015. – С. 23 – 30.
174. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – Москва, 2008. – 239 с.
175. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – Москва, 2008. – 160 с.

176. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь в специальном образовании: Учебник / И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская, Г.А. Ковалева. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 314 с.
177. Леонгард, Э.И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова. М., 1991. – 319 с.
178. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Издательство МГУ, 1981. – 584 с.
179. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с.
180. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
181. Логинова, Е.Т. К вопросу развития внеурочной деятельности как средству социальной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Е.Т. Логинова // В сборнике: Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. Материалы IX Международной научно-практической конференции. – Череповец: ЧГУ, 2015. – С. 144 – 146.
182. Логинова, Л.Г. Методология управления качеством дополнительного образования детей / Л. Г. Логинова. – М. : АПК и ПРО, 2004.
183. Лосев, А.Ф. Искусство и творческая деятельность / А.Ф. Лосев. – Киев, 1979. – 312 с.
184. Лубовский, В.И. Адаптация детей с особыми образовательными потребностями / В.И. Лубовский // Социально-психологическая поддержка адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде города. Сборник научных статей. – М., 2011. – С. 5 – 7.
185. Лубовский, В.И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития / В.И. Лубовский // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 3. – С. 3 – 6.

186. Лубовский, В.И. Психодиагностика нарушений развития у детей / В.И. Лубовский // Специальная психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 499 – 521.
187. Лубовский, В.И. Особые образовательные потребности / В.И. Лубовский // Специальная психология. Гл. 10. § 4, 2013. – С. 61 – 66.
188. Малофеев, Н.Н. Актуальные проблемы специального образования / Н.Н. Малофеев // Дефектология. 1994. – № 6. – С. 3 – 10.
189. Малофеев, Н.Н. Современный этап развития специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2001. – Вып. 1. – Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/sovremennyj-etap-v-razvitii-sistemy>.
190. Малофеев, Н.Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2010. – № 5. – С. 14 – 20.
191. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2008. – 224 с.
192. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2010. – 400 с.
193. Маркевич, И.Д. Эстетическое воспитание детей с ограниченными физическими возможностями средствами музыкально-ритмической деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Маркевич Ирина Дмитриевна. – Великий Новгород, 2007. – 25 с.
194. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу / Пер. с англ. СПб., 2003. – 352 с.
195. Медведева, Е.А. Пути формирования предпосылок и элементов творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх / Е.А. Медведева // Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 53 – 60.

196. Медведева, Е.А. Изучение особенностей социокультурного становления личности ребенка с задержкой психического развития средствами искусства / Е.А. Медведева // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 49 – 54.

197. Медведева, Е.А. Изучение творческого компонента социокультурного становления личности детей с задержкой психического развития в условиях взаимодействия с искусством / Е.А. Медведева // Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 10 – 18.

198. Медведева, Е.А. Образовательное пространство «полихудожественная среда» как условие социокультурного становления личности ребенка с легкими формами психического недоразвития / Е.А. Медведева // Коррекционная педагогика, 2007. – № 3 (21). – С. 15 – 26.

199. Медведева, Е.А. Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве / Е.А. Медведева. – М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2009. – 269 с.

200. Медведева, Е.А. Общение как феномен культуры, искусства и способ социализации личности в онтогенезе и дизонтогенезе / Е.А. Медведева // Сб. материалов Международного теоретико-методологического семинара «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии». – М.: МГПУ. – 2012. – С. 69 – 76.

201. Медведева, Е.А. Теоретико-методологические основы и концептуальная модель социокультурного становления личности ребенка с проблемами в развитии средствами искусства в образовательном пространстве / Е.А. Медведева // Сб. материалов научно-практической конференции, проводимой в рамках мероприятия «Дни науки МГПУ-2014» «Современные тенденции образования лиц с ОВЗ». Часть 1. – М., 2014. – С. 101 – 114.

202. Медведева, Е.А. Формирование социокультурных компонентов личности детей с ОВЗ средствами искусства (теория, диагностика, практика): учебно-методическое пособие / Е.А. Медведева, Ж.И. Журавлева. – М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 41 с.

203. Медведева, Е.А. Исторический обзор использования искусства в лечении и коррекции проблем в развитии личности // Сб. материалов Международного теоретико-методологического семинара «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии» / Е.А. Медведева. – М.: МГПУ. – 2015. – С. 130 – 135.

204. Медведева Е.А. Формирование диадного общения младших школьников с задержкой психического развития средствами арттехнологий (теория, диагностика, практика) : монография / Е.А. Медведева, И.Б. Ильина. Москва, 2010. Сер. Специальная педагогика и психология. – М.: Компания Спутник+. – 105 с.

205. Медведева, Е.А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства. Монография / Е.А. Медведева. – Москва, 2015. – Часть 1. – 170 с.

206. Медведева, Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурного становления личности ребенка с задержкой психического развития средствами искусства / Е.А. Медведева. – М.: Перо, 2017. – 140 с.

207. Медведева, Е.А. Дополнительное образование художественного направления как ресурс социокультурного развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Медведева // Казанский педагогический журнал, 2017. – № 3 (122). – С. 132 – 138.

208. Медведева, Е.А. Познание мира культуры ребенком с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Медведева. – М.: Юрайт, 2017. – 82 с.

209. Медведева Е.А. Теоретические основы и методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии / Е.А. Медведева, Г.Р. Шашкина, Л.Н. Комиссарова, Ж.И. Журавлева, А.С. Павлова / под ред. Медведевой Е.А. – М.: Издательство Юрайт, 2018. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп). – 217 с.

210. Медведева, Е.А. Артпедагогические технологии социокультурного развития ребенка с ограниченными возможностями

здоровья, используемые в семье / Е.А. Медведева, Л.Н. Комиссарова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2018. – № 59-4. – С. 71 – 74.

211. Медынский, Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника / Е.Н. Медынский. – М.: Наука, 1918. – 288 с.

212. Межуев, В.М. Культура и история / В.М. Межуев. – М.: Политиздат, 1977. – С. 199.

213. Метелькова, Е.И. Психологическая служба как ресурс развития современного образования: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.13 / Е.И. Метелькова. – М., 2010. – 276 с.

214. Мубинова, Р.Д. Социальная адаптация младших школьников средствами искусства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мубинова Римма Джаудатовна. – Ульяновск, 2004. – 24 с.

215. Мудрик, А.В. Социализация человека: Учебное пособие для студентов высш. учебных заведений / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.

216. Мудрик, А.В. Развитие дополнительного образования как один из приоритетов XXI века / А.В. Мудрик // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: Материалы третьей международной конференции, 3-9 мая 2005 г., Калининград-Варшава. – М.: МАНПО, 2005. – С. 119 – 121.

217. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

218. Мухина, В.С. К проблеме социального развития личности / В.С. Мухина // Психологический журнал. – 1980 – Т. 1. – № 5. – 64 с.

219. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: ЛГУ, 1960. – 426 с.

220. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Вестник Московского

городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. – № 3. – С. 8 – 18.

221. Назарова, Н.М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия. Монография. Научное издание / Н.М. Назарова. – М.: Издательство «Перо», 2018. – 240 с.

222. Никольская, О.С. Особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра в период начального школьного образования / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 2. – С. 9 – 17.

223. Носкова, Л.П. Педагогические и лингвистические основы обучения глухих детей языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Носкова Людмила Петровна. – Москва, 1992. – 34 с.

224. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М., 1995. – 360 с.

225. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Р.В. Овчарова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 445 с.

226. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.

227. Ожегов, С.И. Словарь русского языка С.И. Ожегов. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 842 с.

228. Павлова, С.В. Становление эмоционально-волевой сферы младших школьников на занятиях изобразительного искусства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Павлова Светлана Владимировна. – Чебоксары, 2006. 19 с.

229. Пальтов, А.Е. Техническое обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями / А.Е. Пальтов // В сборнике: Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми

образовательными потребностями // материалы VIII международного теоретико-методологического семинара. – М., 2016. – С. 71 – 77.

230. Пенин, Г.Н. Образовательное и коррекционно-воспитательное значение внеклассной творческой деятельности школьников с нарушением слуха / Г.Н. Пенин // В книге: Медико-биологические и коррекционно-педагогические проблемы детского творчества. Тезисы докладов и сообщений VII международной конференции. Главный редактор К.В. Султанов. 2000. – С. 35 – 37.

231. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Издательство МГУ, 1998 – 348 с.

232. Петровский, А.В. Введение в психологию / А.В. Петровский. – М., 1995. – 496 с.

233. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Изд. полит, литер, 1982. – 255 с.

234. Петровский, В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В.А. Петровский // Вопросы психологии. 1995. № 4. С. 22.

235. Пиаже, Ж. Избранные труды / Ж. Пиаже. – М., 1969 – 659 с.

236. Пиаже, Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии, 30-60 годы XX века. Тексты / Ж. Пиаже / ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М., 1986. – 232 – 292 с.

237. Пиаже, Ж. Теория, эксперименты, дискуссии / Ж. Пиаже / Под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. – М., 2001. – 624 с.

238. Плаксина, Л.И. Коррекционно-воспитательная работа по развитию пространственных представлений у детей с амблиопией и косоглазием / Аномалии развития и коррекционно-воспитательная работа при глубоком нарушении зрения у детей / Л.И. Плаксина. – М., 1980. – С.18.

239. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая реабилитация инвалидов средствами творческой деятельности / Л.И. Плаксина / Фестивали

творчества инвалидов. Опыт и перспективы. Составитель В.И. Ломакин. – М., 2000. – С. 21 – 33.

240. Полещук, О.К. Развитие межличностного общения младших школьников средствами изобразительного искусства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.02. / Полещук Олеся Константиновна. – Санкт-Петербург, 2006. – 22 с.

241. Потапова, Е.В. Психологическое сопровождение личности в особых условиях жизнедеятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Потапова Екатерина Вадимовна. – Красноярск, 2010. – 21 с.

242. Приходько О.Г., Назарова Н.М., Ушакова Е.В., Гусейнова А.А., Афанасьева Ю.А., Браткова М.В., Григоренко Н.Ю., Еремина А.А., Журавлева Ж.И., Караневская О.В., Семаго М.М., Титова О.В. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство. – М. МГПУ, 2014. – 102 с.

243. Приходько, О.Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.03 / Приходько Оксана Георгиевна. – М.: 2009. – 350 с.

244. Приходько, О.Г. Комплексное сопровождение детей с ОВЗ на различных возрастных этапах / О.Г. Приходько // В сборнике: Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование. Сборник научных статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Составители: О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, А.А. Гусейнова, О.В. Титова, Н.Ш. Тюрина. 2014. С. 62 – 68.

245. Приходько, О.Г. Развитие ранних форм общения ребенка в онтогенезе / О.Г. Приходько // В сборнике: Коммуникативный подход в системе специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. сборник научных статей по материалам

Межрегиональной научно-практической конференции. – М., 2019. – С. 218 – 224.

246. Приходько, О.Г. Проблема социализации ребенка с нарушениями в развитии на ранних возрастных этапах / О.Г. Приходько // В сборнике: Современный научный аппарат изучения, обучения и социализации человека с ограниченными возможностями. Материалы X Международного теоретико-методологического семинара. – М., 2018. – С. 40 – 47.

247. Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / В.В. Ткачева, Е.В. Устинова, Н.П. Болотова / под ред. В.В. Ткачевой. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 191 с.

248. Разенкова, Ю.А. Служба ранней помощи как форма оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи семьям с проблемными детьми младенческого и раннего возрастов / Ю.А. Разенкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 2. – С. 35 – 44.

249. Речицкая, Е.Г. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушениями слуха. Монография / Е.Г. Речицкая. – М.: МГПУ, 2011. – 188 с.

250. Роджерс, К. К науке о личности // История зарубежной психологии: Тексты / К. Роджерс / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М., 1986. – С. 200 – 231.

251. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М., 1957. – 288 с.

252. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – С. 488; Т.2 – С. 140

253. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. С. 373, 423.

254. Рукавицин, М.С. Модель психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с минимальными

нарушениями слуха / М.С. Рукавицин // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2017. – № 54-7. – С. 150 – 160.

255. Семаго, Н.Я Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.

256. Семаго, М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2005. – 338 с.

257. Серякова, С.Б. Основные этапы психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования / С.Б. Серякова, Т.С. Белякова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т. 9. – № 3-2. – С. 189 – 196.

258. Серякова, С.Б. Психолого-педагогическое сопровождение формирования компетентности педагога дополнительного образования / С.Б. Серякова, Т.С. Белякова // Преподаватель XXI век. –2013. – Т. 1. – № 3. – С. 82 – 88.

259. Слепович, Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте : автореф. дис . . . д-ра психол. наук: 19.00.10 / Слепович Елена Самойловна. – М., 1994. – 37 с.

260. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков. – М.: Новые ценности образования: Культурные модели школ, 1997. – С. 177 – 185.

261. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 421 с.

262. Слободчиков, В.И. Дополнительное образование детей в системе развивающего образования В.И. Слободчиков // Стенограмма межрегионального совещания- семинара по проблеме «Повышение уровня

управления развитием дополнительного образования детей». Петрозаводск, 13-15 марта 1996 г. – Петрозаводск. – 1996. – С. 61 – 67.

263. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста /Л.И. Солнцева. – М.,1999. – 124 с.

264. Солнцева, Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста / Л.И. Солнцева. – М.,1980. – 192 с.

265. Соловьева, И.Л. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей после КИ дошкольного возраста / И.Л. Соловьева // В сборнике: Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ. Сборник научных статей по материалам региональной научно-практической конференции. – М.: ООО «Юкод», 2018. С. 281 – 286.

266. Соловьева, И.Л. Социализация обучающихся с нарушениями слуха средствами внеурочной деятельности в системе непрерывного образования. Монография / Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей / И.Л. Соловьева. – М.: ООО «Новое образование», Санкт-Петербург, 2017. №2. – 80 с.

267. Соловьева, Т.А. Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду. Монография / Соловьева Т.А. – Москва, 2018. – 160 с.

268. Сорокоумова, С.Н. Подготовка педагогов к психолого-педагогическому сопровождению детей в инклюзивном обучении // Приволжский научный журнал, 2010. – №4. – С. 268 – 272.

269. Сорокоумова, С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дисс. ... д. психол. наук: 19.00.10 / Сорокоумова Светлана Николаевна. – Нижний Новгород, 2011. – 43 с.

270. Сорокоумова, С.Н. Организация психологической помощи в условиях инклюзивного образования // Приволжский научный журнал, 2011. – №3. – С. 214 – 218.
271. Столович, Л.Н. Жизнь-творчество-человек: функции художественной деятельности / Л.Н. Столович. – М., 1985. – 415 с.
272. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. Учебник. – Москва, 2020. Сер. Высшее образование: Бакалавриат. – 184 с.
273. Стребелева, Е.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка раннего возраста с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. Пособие для педагога-дефектолога и родителей – Москва, 2014. – 72 с.
274. Субботина, О.Г. Взаимодействие учреждения дополнительного образования детей и школы в развитии социокультурных компетенций учащихся: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Субботина О.Г. – Ростов-на-Дону, 2007. – 24 с.
275. Теоретические основы и методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии / Медведева Е.А., Шашкина Г.Р., Комиссарова Л.Н., Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Учебное пособие / Москва, 2018. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп). – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 217 с.
276. Теплов, Б.М. Избранные психологические труды / Б.М. Теплов. – М., 1985. – 652 с.
277. Ткачева, В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Ткачева Виктория Валентиновна. – Нижний Новгород, 2005. – 46 с.

278. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник / В.В. Ткачева. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 281 с.

279. Ткачева, В.В. Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб.-методич. пособие / В.В. Ткачева, Е.В. Устинова, Н.П. Болотова ; под ред. В.В. Ткачевой. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 191 с.

280. Тостопятова, О.А. Психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития интеллектуально одаренных детей в условиях дополнительного общего образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тостопятова Ольга Анатольевна. – Ставрополь, 2004. – 28 с.

281. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.

282. Турик, Л.А. Образовательное пространство учреждения дополнительного образования детей как среда личностного развития обучающегося: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Турик Людмила Андреевна. – Ростов-на-Дону, 2004. – 24 с.

283. Ульenkова, У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульenkова. – Н. Новгород, 1994. – 230 с.

284. Ульenkова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульenkова, О.В. Лебедева. – М., 2002. – 173 с.

285. Ульenkова, У.В. Теоретико-прикладная модель психологической помощи детям с ЗПР / У.В. Ульenkова, Е.Е. Дмитриева, Н.В. Шутова // Высшее образование в России. – 2012. – № 2. – С. 105 – 109.

286. Унарoва, С.Н. Современная социокультурная среда как психологический фактор развития ценностных ориентаций личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Унарoва, Сардана Николаевна. – Москва, 2003. – 22 с.

287. Федорова, Ю.П. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников в частной школе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Федорова Юлия Павловна. – Курск, 2004. – 18 с.

288. Федоскина, О.В. Педагогические средства социокультурного развития младших школьников в образовательном процессе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Федоскина Ольга Владимировна. 13.00.01. – Тюмень, 2004. – 22 с.

289. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

290. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: избранные труды: В 2 т. / Д.И. Фельдштейн. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – Т. 2. – 454 с.

291. Филатова, М.Н. Социокультурное развитие учащихся в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Филатова Марина Николаевна. – Москва, 2013. – 24 с.

292. Филатова, М.Н. Теоретические основы модели социокультурного развития учащихся в учреждении дополнительного образования / М.Н. Филатова // Мир науки, культур, образования. – № 5 (30). – 2011. – 214 – 218 с.

293. Фомина, А.Б. Социокультурная и социально-педагогическая деятельность учреждений дополнительного образования детей. Методическое пособие / Под научной ред. Фоминой А.Б. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 272 с.

294. Фрейд, А. Норма и патология детского развития / А. Фрейд / Пер. с нем. Я.Л. Обуховой. – М., 1990.

295. Хмелькова, М.А. Психологическое сопровождение педагогического процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Хмелькова Марина Анатольевна. – Москва, 2012. – 19 с.

296. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1974. – 175 с.
297. Чеков, М.О. Теория и практика дополнительного образования детей в России: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук: / Чеков Максим Олегович. – Самара, 2003. – 36 с.
298. Чижова, К.И. Социокультурное развитие детей в процессе музыкального воспитания: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Чижова Карина Игоревна. – Москва, 2002. – 24 с.
299. Чумичева, Р.М. Ребенок в мире культуры / Р.М. Чумичева. – Ставрополь, 1998. – 558 с.
300. Шалагинова, К.С. Системное психологическое сопровождение как эффективная технология работы с агрессивными младшими школьниками / К.С. Шалагинова // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4. – С. 115 – 127.
301. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения / С.Т. Шацкий. В двух томах. – Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с.
302. Шевченко, С.Г. Особенности знаний и представлений о ближайшем окружении у первоклассников с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко // Дефектология. – 1974. – № 1. – С. 26 – 29.
303. Шипицына, Л.М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л.М. Шипицына, Л.С. Волкова // Дефектология. – 1993. – №4. – С. 8 – 12.
304. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.А. Жданова. – Владос, 2003. – 528 с.
305. Шипицына, Л.М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. вузов / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М.: Владос, 2004. – 367 с.

306. Шипицына, Л.М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте: монография / Л.М. Шипицына, О.В. Защиринская. – СПб.: Речь, 2009. – 128 с.

307. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании, 2002. – С. 58 – 62.

308. Шутова, Н.В. Интегрированный подход к изучению и коррекции психического развития детей с задержкой психического развития / Шутова Н.В. // В сборнике: ОСОБЫЕ ДЕТИ В ОБЩЕСТВЕ. Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов / Под редакцией О.Г. Приходько, И.Л. Соловьёвой. – Ставрополь: Ставролит, 2015. – С. 264 – 267.

309. Щетинская А.И. Педагогическое управление деятельностью учреждением дополнительного образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Щетинская Анна Ивановна. – М., 1995. – 158 с.

310. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

311. Югова, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей первых лет жизни с отклонениями в развитии / Югова О.В. // В сборнике: Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. сборник научно-практических статей участников Четвертого Международного теоретико-методологического семинара, проходящего на факультете специальной педагогики ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»: в 2-х томах. – 2012. – С. 178 – 182.

312. Югова, О.В. Модель раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи / Югова О.В. // В сборнике: Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии в современном образовательном пространстве. Сборник научных статей по

материалам международной научно-практической конференции. Составители: О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, Е.В. Ушакова. – М.: 2013. – С. 184 – 190.

313. Юнг, К.Г. Феномен духа в искусстве и науке К.Г. Юнг / Пер с нем. – Собр. соч.: в 19-ти т. – М.: Ренессанс, 1992. – Т. 15. – С. 320.

314. Яacobсон, П.М. Психология чувств и мотивации: монография / П.М. Яacobсон. – Москва - Воронеж, МОДЭК, 1998. – 304 с.

315. Яковлева, А.Д. Образовательная среда интегративного комплекса «общеобразовательная школа – школа искусств» как условие эффективного развития личности младшего школьника: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Анна Дмитриевна. – Нижний Новгород, 2005. – 22 с.

316. Яковлева, И.М. Педагогические технологии инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / Яковлева И.М. // Начальная школа. – М., 2019. – № 7. – С. 61 – 64.

317. Ясвин, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

## Приложения

### Приложение 1

#### **Практический материал, используемый в процессе психологического сопровождения детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления**

##### **Работа психолога с младшими школьниками с ЗПР**

##### **1.1 Психологические технологии, направленные на коррекцию коммуникативной компетентности младших школьников с ЗПР**

###### **Цель и задачи:**

- преодоление трудностей коммуникации в искусстве;
- развивать способность слышать и слушать другого, формировать целенаправленность на объект совместной со сверстниками и взрослыми коммуникации в процессе взаимодействия в искусстве и художественной деятельности;
- использовать разнообразные речевые конструкции в диалоге, подкрепляя устойчивыми, доброжелательными выразительными интонациями, развернутой речью, обращением по имени, невербальной формой выражения (улыбка, рукопожатие и др.);
- развивать стремление к соучастию с миром другого, потребность в вербальной коммуникации по поводу художественных произведений (живописных, литературных, театральных и др.).

###### **«Мир невербальных и вербальных знаков коммуникации»**

###### **Имитационные игры**

###### ***Задание 1. «Живые руки» (общение в паре)***

***Вариант 1. Психолог предлагает:*** 1. Показать с помощью жестов «Познакомьтесь с партнером», «Боритесь руками», «Миритесь руками», «Прощайтесь руками». 2. *Обсуждение* с детьми телесных ощущений невербального общения.

*Вариант 2. Психолог предлагает с помощью жестов ребенку выполнить задание в паре с психологом или по выбору ребенка конкретного упражнения в паре со сверстником.*

***Задание 2. «Разговор через стекло»***

*Вариант 1. Психолог предлагает: 1. С помощью жестов одному ребенку договориться о чем-либо друг с другом – «Позвонить ему по телефону», «Показать, что болит зуб», «Предложить написать письмо» и т.д., а другому ребенку понять его жесты. 2. Обсуждение с детьми правильности выполнения и придумывания новых вариантов невербального общения.*

*Вариант 2. Психолог предлагает с помощью жестов ребенку выполнить задание в паре с психологом или по выбору задание с партнером.*

***Задание 3. «Диалог между ожившими персонажами»***

*Психолог предлагает двум детям провести диалог за изображенных персонажей картин В.А. Серова «Девочка с персиками», Э. Мурильо «Мальчик с собакой», Ф. Хальса «Смеющиеся мальчики» и др.*

*Вариант 1. Представьте, что «ожили» персонажи. Попробуйте в их образе поговорить с ними, задать им вопросы и ответить то, что они могли бы сказать.*

*Вариант 2. «Спроси своего партнера о чем-либо, что изображено на картине». «Назови слова, определяющие состояние природы и ее настроение». «Произнеси добрые слова, используемые в сказке, рассказе». Репертуар: Л.Н. Толстой «Два товарища», «Старый дед и внучек», В. Левановский «Разговор с котом», М.М. Пришвин «Как поссорились кошка с собакой». 2. Обсуждение с детьми содержания, их успехов и трудностей при выполнении заданий, оказание помощи при нахождении лучшего решения.*

***Задание 4. «Надежный друг»***

*Вариант 1. Психолог предлагает: 1. Каждому из подгруппы детей выбрать себе партнера и провести его через препятствия в пространстве с закрытыми глазами, держа друга за руку. Затем роли меняются. 2. Обсуждение*

состояния каждого ребенка в разных позициях, определяя, что каждый чувствовал (надежность друга, страх, недоверие ему и т.д.).

**Вариант 2.** Психолог предлагает каждому из подгруппы детей выбрать себе партнера и провести его через препятствия в пространстве, держа друга за руку с открытыми глазами. Затем роли меняются.

### **Задание 5. «Действия в паре»**

*Психолог предлагает:* 1. Двум детям передать действия с воображаемыми предметами и смоделировать парные взаимодействия между партнерами: «Намотать клубок пряжи на две руки», «Перенести бревно», «Распилить дерево». 2. *Обсуждение* ощущений при согласованности движений.

### **Соревновательные и диалоговые игры**

#### **Задание 1. «Преданный друг»**

**Вариант 1.** Психолог предлагает: 1. Ребенку или подгруппе детей диалог с психологом, в котором раскрывается тема верной дружбы и преданности по литературным произведениям (А. Гайдар «Тимур и его команда», С. Лагерлеф «Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями», А. Волков «Волшебник Изумрудного города», Р. Киплинг «Маугли»). В диалоге использовались следующие речевые конструкции: *диалоговая* «Давайте подумаем вместе», «Что ты думаешь по этому», «Предложи свой вариант», «Думаю твое предложение интересное» и т.д.; *информационная* «Расскажи об этом нам кратко», «Можешь ли ты нам рассказать о том, что умеешь?», «Как ты узнал об этом?»; *оценочная* «Что для тебя наиболее интересно в этом», «Как по твоему мнению»; *рефлексивная* «Как бы ты поступил?» «Каковы твои мысли об этом?»; *регулирующая* «Послушай меня, а потом я послушаю тебя», «Давай обсудим это вместе», «Я готов пойти навстречу твоему мнению». 2. *Обсуждается* поведение героев, сравниваются события с похожими из жизни самих детей, отмечаются позитивные и негативные стороны взаимодействия персонажей произведения. Кто больше включается в использование культурных речевых оборотов, получает медаль «за культуру общения».

**Вариант 2.** Психолог предлагает ребенку выбрать литературное произведение, по содержанию которого будет вести диалог с психологом. Психолог использует диалоговый «Давайте подумаем вместе», «Что ты думаешь по этому поводу?», регулирующей «Послушай меня, а потом я послушаю тебя», «Давай обсудим это вместе», «Я готов пойти навстречу твоему мнению» варианты речевых конструкций.

### **Задание 2. «Разговор на свободную тему»**

**Вариант 1.** Психолог предлагает: 1. Детям поговорить на темы: «о любимом фильме»; «о любимой телепередаче»; «о собаках»; «об интересной книге» и т.д., причем ставится задача использования культурных речевых обороты диалога. Кто больше их использует – получает «медаль культурной речи». 2. Обсуждение того, как все справились с заданием, что положительного и интересного узнали из диалога.

**Вариант 2.** Психолог предлагает ребенку вопросный план для активного участия в диалоге.

### **Театрализованно-ролевые игры**

#### **Задание 1. «Коммуникации на дне рождения»**

**Вариант 1.** Психолог предлагает разыграть по ролям первый вариант (сценку «На дне рождения друга») и передать приветствия, поздравление, вручение подарка, общение с гостями с позиции друга.

**Вариант 2.** (сценка «На моем дне рождения») Психолог предлагает: 1. Принять гостей, приветствие, принятие поздравления, подарка, благодарность и приглашение к столу или общению с другими гостями. 2. Обсуждение с детьми вариантов, успехов театрализации, сравнения с тем, как проходят их дни рождения.

### **Изотерапия**

#### **Задание 1. «Совместный проект»**

**Вариант 1.** Психолог предлагает: 1. Подгруппе детей выбрать тему для рисования, затем одному из детей начать рисунок, после чего по очереди другому ребенку продолжить раскрывать тему «Праздничная открытка»,

«Украшения к Новому году» и др. 2. *Обсуждение* результатов и что бы хотелось добавить, а также что помешало сразу изобразить намеченный сюжет. Оценить действия друг друга и что в следующий раз можно учесть и исправить.

**Вариант 2.** Предложить ребенку включиться в совместный проект на том этапе, когда он будет готов и выполнять рисунок с помощью психолога и после словесного обсуждения его плана и образа.

### **Задание 2. «Разговор красок».**

**Вариант 1. Психолог предлагает:** 1. Ребенку выбрать себе партнера для совместного рисования, определить с ним тему (дружба, космос, путешествие и т.д.) для изображения на одном листе А4, выбрать краски или цветные карандаши. Изобразить и отразить тему в форме «разговора красок» в различных формах или образах, выражая то, что он хотел бы рассказать своему партнеру молча, только изображением. Каждый старается вести свою линию «рассказа», но выдерживая общую тему и продолжая его. В изображении используются разные цветовые пятна, отражая общее настроение. 2. *Обсуждение.* Вербальное описание содержания каждым ребенком и анализ успешности отражения темы или ошибок, выяснения причин трудностей.

**Вариант 2. Психолог предлагает** до рисования обсудить совместно с детьми тему, детали, образы, средства изображения

### **Задание 3. «Рисование в пределах индивидуальных территорий и общих коммуникаций»**

**Вариант 1. Психолог предлагает:** 1. Подгруппе детей на большом листе бумаги разделенной на несколько пространственных частей нарисовать изображения на одну общую тему «город», «страна», «космос» «парк аттракционов» и др., изобразить в своей части рисунка тему и показать, чем эти части общего сюжета могут быть объединены (например, общей «железной дорогой» в стране, маршрутом самолетов, или рекой и движением теплоходов или др.). Дети должны придумать и изобразить образы этих

возможных связей. 2. *Обсуждение* выбранных вариантов объединения в рисунке частей, планирование новых вариантов и тем.

**Вариант 2.** *Психолог предлагает* обсудить с ребенком или подгруппой возможные образы «связей» между страной, городом и т.д.

**Задание 4. «Общение со сверстниками через коллективное рисование»**

**Вариант 1.** *Психолог предлагает:* 1. Нарисовать по выбору детей совместное панно на темы: «Цветочная поляна», «Ковер из осенних листьев», «Наш аквариум», «Подводный мир», «Волшебные сады Деда Мороза» и др. *На первом этапе* дети договариваются друг с другом работают рядом и общаются (с поддержкой психолога), *на втором* – начинают общаться друг с другом по поводу выполнения задания (психолог наблюдает, отмечает трудности общения, по ходу занятия корректирует взаимодействия, спрашивает, подсказывает, активизирует проявление радости от успеха детей, хвалит и пр. 2. *Обсуждение* удач и ошибок.

**Вариант 2.** *Психолог предлагает* совместно с ними обсудить и спланировать последовательность и форму выражения заданной темы.

**Задание 5. «Кто мой друг?»** (индивидуальное рисование)

**Вариант 1.** *Психолог предлагает:* 1. В рисунке отобразить тему на выбор «Мой лучший друг», «Любимые занятия моего друга», «Подарок моему другу». 2. *Обсуждение* отношений с другом, почему он его выбрал в друзья, что вас объединяет и т.д.

**Вариант 2.** *Психолог предлагает* план отражения темы «Кого из сказочных героев ты выбрал бы в себе в друзья?» по желанию ребенка и краткую беседу по ней.

**Задание 6. «Конфликт и его разрешение»**

**Вариант 1.** *Психолог предлагает:* 1. Двум детям, которые часто конфликтуют, изобразить его на одном листе, разделенном на две части. Одному ребенку изобразить на одной части конфликт в схематичном выражении, а другому его разрешение на другой части листа, как бы он это

видел. Потом дети меняются местами. 2. *Обсуждение* с детьми варианта разрешения конфликта изменения в рисунках и внесения элементов его разрешения.

**Вариант 2.** *Психолог предлагает* детям поговорить о конфликте с двумя детьми и только после того изобразить его в рисунке.

### **Танцетерапия.**

#### **Задание 1. Общение через танец «Зеркало»**

**Вариант 1.** *Психолог предлагает:* 1. Одному из членов группы в центре круга напротив выбранного им партнера выполнить танцевальные движения, выбранный ребенок должен отобразить движения партнера, «вживаясь» в его индивидуальный танец. Упражнение продолжается до тех пор, пока каждый не побывает в кругу. 2. *Обсуждение* с детьми ощущений, чувств, предложений по выбору движений и успехов детей.

**Вариант 2.** *Психолог предлагает* сначала всем выполнить простые движения, а потом исполнить танец как отражение в зеркале.

#### **Задание 2. «Ведущие и ведомые»**

**Вариант 1.** *Психолог предлагает:* 1. Детям под музыкальную аудиозапись выполнить роль лидера или ведомого в общении и почувствовать позицию другого. Дети берутся за руки, одни из детей ведет всю группу в разных направлениях в пространстве до сигнала психолога «стоп», затем становится в конец группы, второй ребенок становится ведущим и дает свой образец направления движения, и так все дети оказываются в разных ролях. 2. *Обсуждение* телесных ощущений в различных межличностных позициях. Что чувствовали участники, будучи ведущими или ведомыми? Когда участникам было более комфортно – когда повторяли движения других или когда сами были ведущие? Какая межличностная позиция – «ведущего» или «ведомого» – чаще используется ребенком в общении?

**Вариант 2.** *Психолог предлагает* более активным сначала быть лидером в качестве ведущего, а более застенчивым и неуверенным – потом действовать по образцу.

## **1.2 Психологические технологии, направленные на коррекцию самооценки младших школьников с ЗПР**

### **Цель и задачи:**

- развитие самооценки, анализа своих личностных качеств, умение выделять свои специфические черты, а также замечать особенности окружающих тебя людей;

- аргументированность высказываний о навыках, умениях, знаниях, достижениях в учебной и художественной деятельности;

- адекватность и самостоятельность суждений об отношении другого родителей, педагогов и одноклассников, оценка своего поведения.

### **Задание 1. «Знакомство»**

**Вариант 1.** Психолог предлагает: 1. Каждому ребенку подгруппы представить себя, не прибегая к словам, а пользуясь только изображением на рисунке, отражая свои интересы, ценности, занятия, друзей. 2. Обсуждение содержания рисунков каждого ребенка, форму выражение его интересов, занятий и т.д.

**Вариант 2.** Психолог предлагает с детьми обсудить, какие бывают интересы, что такое ценности, варианты занятий и т.д., а затем изобразить.

### **Задание 2. «Мой герб»**

**Вариант 1.** Психолог предлагает: 1. Попробуйте нарисовать свой герб, отражающий наиболее характерные свойства вашей личности. Раньше у каждого города был свой герб. Представьте, что решили возродить эту традицию. Причем сделать так, чтобы свой герб был не только у каждого города, но и у каждого из вас. 2. Обсуждение насколько изображенный герб отразил характер, интересы и особенности личности каждого ребенка.

**Вариант 2.** Психолог предлагает беседу о том, что такое герб, что в нем отражается и какими символами может быть это выражено.

### **Задание 3. «Автопортрет в натуральную величину»**

**Материалы:** Большие листы бумаги (примерно в рост ребенка: можно использовать обратную сторону обоев, старые газеты, но на них придется

рисовать яркими фломастерами), карандаши, краски, фломастеры, цветные картинки из старых журналов и книг, цветные куски бумаги, клей.

**Вариант 1.** Психолог предлагает: 1. Подгруппе детей из 4-5 человек предлагается нарисовать автопортрет в полный рост. (Объяснить слово «автопортрет»). *Первый способ:* лист бумаги прикрепляется к стене, ребенок прислоняется к нему, и кто-то обводит его контур карандашом или фломастером.

**Вариант 2.** Ребенок ложится на лист бумаги, и кто-нибудь обводит его контур.

**Вариант 3.** Посветить на ребенка лампой и обвести на бумаге его тень. Дети выбирают способ, который им больше нравится. Дети могут изобрести и другие способы. Рисуя контуры, дети работают по четыре человека (двое держат лист у стены, один прислоняется, один обводит), либо по двое (один лежит, другой обводит), либо по три человека (один лежит, двое обводят). После того, как контур нарисован, каждый может раскрасить его так, как он хочет: нарисовать себе одежду – самую красивую, самую модную, может быть – старинную. Детям предлагается посмотреть на себя в зеркало и нарисовать свое лицо – таким, каким бы они хотели его видеть. 2. *Обсуждение.* Портреты прикрепляются на стене и дети рассказывают о себе: как его зовут, кто его родители, где он живет, какой у него дом, что он любит.

#### **Задание 4. Я... (визуализация) индивидуальная работа**

**Вариант 1.** Психолог предлагает: 1. Определить, кто ребенок в жизни, какую роль исполняет, одна ли она у него? Нарисовать картинку, изображающую различные роли. «У всех нас множество ролей и различные отношения с разными людьми. Ты можешь быть дочкой или сыном, школьником/школьницей, старшим братом/сестрой, младшим братом/сестрой, внуком/внучкой, племянником/племянницей, двоюродным братом/сестрой, другом/подругой, няней, рабочим или членом команды.

**Вариант 2.** Подумай о своей жизни и обо всех ролях, которые ты исполняешь. Кто ты своим родителям? А кто ты в школе? Какие свои роли ты

еще можешь назвать? По-разному ли ты себя чувствуешь в разных ролях? Может, в каких-то ролях ты чувствуешь себя счастливее, чем в других? В каких ролях ты чувствуешь себя важным и взрослым? В каких – маленьким? Ты можешь найти способ показать, что ты делаешь в различных ролях или как ты себя чувствуешь?». 2. *Обсуждение* с ребенком особенностей выполнения его социальных ролей, коррекция неточностей понимания.

### **Задание 5. «Грани моего «Я»**

*Вариант 1. Психолог предлагает* 1. Каждому из подгруппы детей или одному ребенку изобразить себя в центре листа и разместить вокруг образы, отражающие разные грани своей личности в настоящем и будущем. Составление рассказа о себе по рисунку. 2. *Обсуждение* изображения граней его личности.

*Вариант 2.* Каждому из подгруппы детей или одному ребенку изобразить себя в центре листа и разместить вокруг образы, отражающие разные грани своей личности в настоящем.

### **Задание 6. «Как меня видят другие?»**

*Материалы:* Бумага, карандаши, фломастеры.

*Вариант 1. Психолог предлагает* 1. Каждому ребенку нарисовать три рисунка на тему: «Каким меня видят: друзья, родители, педагоги». Рисовать можно в любом варианте, в том числе изображать себя в виде животного или предмета. Рисовать нужно быстро, не задумываясь, первое, что придет в голову. Качество рисунка принципиального значения не имеет. Составить рассказ о том, как ко мне относятся другие. 2. *Обсуждение* изображения, его особенностей и проявлений, причин, путей изменений.

*Вариант 2. Психолог предлагает* один из вариантов изображения по желанию.

### **Задание 7. «Я и мой мир предметов»**

*Вариант 1. Психолог предлагает:* 1. Соотнеси свои действия, интересы с названием и принадлежностью предметов быта и искусства, которые

предлагаются ему в изображении. 2. *Обсуждение*. Почему ребенок их выбрал, в чем ты видишь связь.

**Вариант 2.** *Психолог предлагает* на основе разных показанных видов предметов бытовые, украшения, книг, музыкальные инструменты и др. соотнести их принадлежность и связь со своими интересами. Объяснить эту связь.

### **Соревновательные игры**

#### **Задание 1. «Портреты»**

**Вариант 1.** *Психолог предлагает:* 1. Подгруппа из 4-5 детей рисуют свой портрет и полоской из бумаги слегка заклеивает на уровне глаз и не подписывая его. Далее портреты передаются по кругу и каждый пишет имя предполагаемого автора. 2. *Обсуждение*. Какие черты заметили в другом? Проводится подсчет правильных ответов, при этом выявляется самый наблюдательный и тот, кто наиболее верно передал свои особенности. Награждаются медалями «самый наблюдательный»

**Вариант 2.** *Психолог предлагает.* 1. Части детей нарисовать свой портрет, и не подписывая его, передать по кругу и узнать и написать имя предполагаемого автора. 2. *Обсуждение*. Какие черты заметили в другом? Проводится подсчет правильных ответов, при этом выявляется самый наблюдательный и тот, кто наиболее верно передал свои особенности. Награждаются медалями «самый внимательный».

#### **Задание 2. «Мои желания»**

*Психолог предлагает:* 1. Подгруппе детей изобразить предмет, которым ребенок хотел бы обладать. 2. *Обсуждение*. По изображению предмета дети определяют, кто тот ребенок из группы? Награждается медалью «самый внимательный» кто больше определил детей по предметам.

### **Диалоговые игры**

#### **Задание 1. «Диалог с самим собой»**

*Психолог предлагает:* 1. Ребенку нарисовать то, что волнует и вместе найти вариант ее разрешения. Содержанием может быть: «Мне грустно и

я.....», « Мне страшно и .....», «Больше всего я люблю», «Я ненавижу...» и т.д. 2. *Обсуждение* проблемы через рисунок, внесение новых элементов в изображение меняющий содержание и показывающий путь решения.

### **Задание 2. «Хорошее – плохое»**

**Вариант 1.** *Психолог предлагает:* 1. Детям изобразить положительные и отрицательные черты образа «Я», затем сочинить и воспроизвести разговор между ними. 2. *Обсуждение* разных качеств личности ребенка и их проявление в конкретных ситуациях в жизни.

**Вариант 1.** *Психолог предлагает:* 1. Ребенку изобразить положительные и отрицательные черты образа «Я», затем по вопросному плану с помощью психолога воспроизвести разговор между ними. 2. *Обсуждение* разных качеств личности ребенка и их проявление в конкретных ситуациях в жизни.

### **Изотерапия**

#### **Задание 1. «Моя карта»**

**Вариант 1.** *Психолог предлагает:* 1. Неуверенному в себе ребенку нарисовать картинку, изображающую различные аспекты своей личности. Как выглядит его испуганная или смелая стороны личности? У нас множество сторон личности. Ты можешь изобразить различные стороны своей личности как угодно». 2. *Обсуждение.* Какую из сторон ему больше нравится в себе, а какая нет? Выясняет предполагаемые причины и обстоятельства появления разных сторон его личности. Вместе с ребенком в рисунке предлагает изменить негативные стороны личности, добавив новый элемент, который бы помог показать путь изменений в его поведении.

**Вариант 2.** *Психолог предлагает:* 1. Ребенку с завышенной самооценкой изобразить различные стороны своей личности как может в отношениях со сверстниками, в деятельности (по желанию). 2. *Обсуждение.* Какую из сторон ему больше нравится в себе, а какая нет? Выясняет предполагаемые причины и обстоятельства появления разных сторон его личности. Вместе с ребенком в рисунке предлагает изменить негативные

стороны личности, добавив новый элемент, который бы помог показать путь изменений в его поведении

## **Задание 2. «Воображаемый зверь»**

**Вариант 1. Психолог предлагает:** 1. Детям нарисовать воображаемое животное, представить себя этим зверем, рассказать о себе, используя всего пять слов. 2. *Обсуждение* положительных или отрицательных особенностей образа воображаемого зверя, как они проявляются в ребенке, чтобы он хотел изменить.

## **Задание 3. «Мой портрет в лучах солнца»**

**Вариант 1. Психолог предлагает:** 1. Ребенку нарисовать солнце, а в центре солнечного круга – свой портрет. Затем нарисовать лучи и вдоль лучей напиши свои достоинства, все хорошее, что ты о себе знаешь. Постараться, чтобы лучей было как можно больше. 2. *Обсуждение.* Как много хорошего в ребенке, и что еще могло бы появиться в его жизни.

**Вариант 2. Психолог предлагает:** 1. Ребенку нарисовать солнце, а в центре солнечного круга написать имя. Затем нарисовать лучи и вдоль лучей напиши свои достоинства, все хорошее, что ты о себе знаешь. Постараться, чтобы лучей было как можно больше. 2. *Обсуждение.* Как много хорошего в ребенке, и что еще могло бы появиться в его жизни.

## **Задание 4. «Портреты того, что внутри/снаружи»**

**Психолог предлагает:** 1. Нарисовать два своих портрета: один, изображающий тебя снаружи, другой – изнутри». Можно использовать и комбинировать любые стили изображения. Например, люди думают, что ты смелый, но внутри ты можешь быть напуганным, или люди могут подумать, что ты слабый, но ты знаешь, что внутри ты сильный. Другие люди могут видеть тебя спокойным и счастливым, но внутри ты можешь чувствовать себя иначе. 2. *Обсуждение.* Что видят люди, когда они смотрят на тебя? Как они тебя видят? Что ты им показываешь? Как ты себя чувствуешь внутри? Это отличается оттого, что видят другие?

## **Танцетерапия**

### **Задание 1. «Танец с самим собой»**

*Психолог предлагает:* 1. Каждому из подгруппы детей (4-5 человек) под спокойную музыку в аудиозаписи выполнить движения перед зеркалом, всматриваясь в свое отражение и представить, что видите себя впервые, совершать спонтанные движения головой, руками, телом, следите за чувствами и внутренним ритмом. Танцуйте и совершайте новые движения, экспериментируйте. 2. *Обсуждение.* Как вы к нему относитесь? Что отличает вас от других? Назовите ваш собственный танец.

### **Задание 2. «Индивидуальный танец»**

*Психолог предлагает:* 1. Музыка по выбору детей. Дети садятся в круг. Один выходит в центр круга и начинает спонтанно танцевать, выражая себя в движениях, может взаимодействовать с кем-либо из детей. Упражнение продолжается до тех пор, пока каждый желающий не исполнит свой танец. 2. *Обсуждение* с детьми насколько понравился танец другого.

## **Куклотерапия**

### **Задание 1. «Кукла «Я»**

*Психолог предлагает:* 1. Детям или одному ребенку совместно с психологом сделать куклу, которая отражает его «Я» сегодня или таким как «Я» хочу быть». В процессе изготовления корректируются чувства ребенка, трудности отражения его «Я» в материале, находятся решения преодоления их в процессе изготовления «Куклы-Я». 2. *Обсуждение* с детьми насколько их куклы отражают их «Я», чтобы хотелось изменить.

## **Сказкотерапия**

### **Задание 1. «Сказка про самого себя»**

*Психолог предлагает:* 1. Назвать свое имя и на ту букву, с которой начинается это имя, быстро вспомнить и громко назвать животное, и сочинить сказку из этих двух слов. «Марина и медведь». Пример. Жила была девочка Марина. Она очень боялась медведей. И вот однажды ей приснился сон: к ней

в гости пожаловал медведь..... 2. *Обсуждение* содержания сюжета, планирование новых сказок про друзей.

### **1.3. Психологические технологии, направленные на коррекцию эмоционально-чувственных проявлений младших школьников с ЗПР**

#### **Цель и задачи:**

- понимание языка эмоций, выраженных в жизнедеятельности и отражение их в искусстве;

- учить проявлять разнообразные чувства в общении в социуме и при восприятии художественных произведений, адекватными способами их выражения: мимики, жесты, выразительных движений, уметь образно вербально высказываться о них;

- развивать самостоятельность в проявлении эмоционально-личностного отношения к художественному образу.

#### **«Передача эмоции в жизни человека и в искусстве»**

**Задание 1.** Изображение в рисунке различных эмоциональных состояний человека,

**Задание 2.** Изображение настроения ребенка в данный конкретный момент через образ « бабочки» (монотипия).

**Задание 3.** Изображение природы (монотипия), цветными пятнами, линиями, точками (пуантилизм). «Веселое лето», «Зимняя сказка», «Золотая осень», «Радость», «Нежность» и т.д. «Окружающая среда»

**Задание 4.** Коллаж – вырезание из журнала самого ребенка, а затем рисование вокруг него пространства, предметов, передающих его определенное эмоциональное состояние.

**Задание 5.** «Маски». Изготовление маски, изображающей определенное эмоциональное состояние ребенка.

#### **Музыкотерапия**

#### **Задание 1. Звучащие пиктограммы (вариант 1)**

*Материалы:* пиктограммы с изображением эмоциональных выражений (радость, печаль, ярость, нежность и т.д.) и фрагменты музыки в аудиозаписи в соответствии выражению различных эмоций.

*Психолог раздает* детям пиктограммы с изображением эмоционального выражения (радость, печаль, ярость, нежность и т.д.). Ребенок должен, прослушав музыкальное произведение, самостоятельно выложить пиктограмму, которая соответствует характеру данного музыкального произведения. 2. *Обсуждение* правильности выполнения, трудностей выбора.

### **Задание 2. Звучащие пиктограммы (вариант 2)**

*Материалы:* карточки со словами обозначающие эмоциональные выражения (радость, печаль, ярость, нежность и т.д.) и фрагменты музыки в аудиозаписи в соответствии выражению различных эмоций.

*Психолог предлагает:* 1. Детям раздаются карточки с написанными на них словами, отражающими эмоциональные выражения (радость, печаль, ярость, нежность и т.д.). Ребенок должен, прослушав музыкальное произведение, самостоятельно выложить карточку с написанным словом, которое соответствует характеру данного музыкального произведения. 2. *Обсуждение* правильности выполнения, трудностей выбора.

### **Задание 3. «Цвета эмоций»**

*Психолог предлагает:* 1. Карточки со словами, обозначающие эмоциональные выражений (радость, печаль, ярость, нежность и т.д.), цветные карточки и фрагменты музыки в аудиозаписи в соответствии выражению обозначенных эмоций. Прослушав фрагмент музыки, дети подбирают соответствующее словесное и цветное обозначение эмоции. 2. *Обсуждение* с детьми наличие у эмоции цветного выражения.

### **Задание 4. «Эмоции, которые живут во мне»**

**Вариант 1.** *Психолог предлагает:* 1. Ребенку передать в рисунке свое эмоциональное состояние (добро или зло, радость или печаль) на одном листе бумаги, разделенном на две части и отразить это в цвете или образах. «Доброе и злое дерево», «Добрая и злая Фея», и т.д. 2. *Обсуждение* того, что и как

можно уменьшить в себе зло и стать добрее, что для того сделать. Как это выражать в отношениях? Как изменить цвета чтобы то отразить.

**Вариант 2. Психолог предлагает:** 1. Ребенку передать эмоцию в виде «бабочки», которая сейчас живет в нем и изобразить ее в технике «монотипия» (цветовые пятна на листе, согнутом пополам на линии сгиба). Закрыв полученные цветовые пятна второй половиной этого же листа, разгладить его поступательными и круговыми движениями, получив тем самым отпечаток цветочных пятен как крылья бабочки. 2. *Обсуждение* и обозначение эмоции и ее соответствие выбранному цвету образа.

### **Имитационные игры**

#### **Задание 1. «Говорим движениями»**

*Психолог предлагает:* 1. В подгруппе детей – одним, передать различные эмоциональные состояния, в виде невербальных пантомимических сообщений: «Пойми меня» «Передай сообщение», «Встреча друзей» и т.д., а другим – понять, определить и включиться в невербальную реакцию на эмоцию. 2. *Обсуждение* трудностей и успехов.

#### **Задание 2. «Тело и эмоции»**

*Психолог предлагает:* 1. Передать телом движения и осознать свои телесные ощущения: «Свободный танец», «Танец огня», «Зеркальный танец», «Танец морских волн». 2. *Обсуждение* того, что было легко делать, а что тяжело, о том, как можно говорить «языком тела».

#### **Задание 3. «Танец пяти движений»**

*Психолог предлагает:* 1. Фрагменты в аудиозаписи музыкальных произведений, отражающих разное настроение. Дети движениями передать настроение музыки и отразить различные эмоциональные состояния.

А) «Течение реки» – плавная музыка, текучие, мягкие движения.

Б) «Переход через чащу» – импульсивная музыка, четкие резкие движения, прыжки.

В) «Сломанная кукла» – хаотичный набор звуков, незаконченные движения.

Г) «Полет бабочек» – лирическая, плавная музыка, изящные движения.

Д) «Покой» – спокойная, тихая музыка или звуки леса, шум прибоя, отсутствия движений, «слушаем свое тело». 2. *Обсуждение* с детьми, какие движения легче было выполнять, их ощущения, в чем трудности.

### **Танцетерапия**

#### **Задание 1. «Свободный танец»**

*Психолог предлагает:* 1. На свободное выразить свои эмоций,, придумать свой танец под названием «Мой самый тяжелый день», «Я радуюсь летнему дождю» и т.д. 2. *Обсуждение* трудностей в передаче эмоций телом, экспериментирование в поисках лучшим варианта для их передачи.

### **Куклотерапия**

#### **Задание 1. «Какая эмоция живет во мне»**

*Психолог предлагает:* 1. Изготовить куклу (марионетку), отражающую определенное эмоциональное состояние самого ребенка, как одного из персонажей театрального действия. Наделение именем его отражающего «Неудовольствие», «Обида», «Радость», «Любовь» и др. 2. *Обсуждение* по ходу изготовления куклы, помощь в возможности трансформации в новое состояние. *Представление куклы в кругу других, изготовленных кукол, знакомство.*

### **Сказкотерапия**

#### **Задание 1. «Преодолеваем трудности через сказку»**

Работа со сказками, помогающими в коррекции: драчливости, страхов, хвастовства, капризности и т.д. «Изгой в классе», «Проблема драчливости» и т.д.

*Психолог предлагает:* 1. Вхождение в мир сказки (слушание музыкального фрагмента, помогающего погрузиться в сказочную обстановку одному ребенку или подгруппе детей). Прослушать психотерапевтическую сказку. 2. *Обсуждение* о действиях персонажей, перенос подобных событий и действий героев в реальную жизнь детей. Поиск правильного решения в трудной ситуации в реальности.

## **Задание 2. «Медитативные сказки»**

Способствующие концентрации внимания на себе, на своих ощущениях. Работа на осознание себя в настоящем «Здесь и сейчас», «Об идеальных отношениях между людьми» и др. «Сказка для хвастунов»

*Психолог предлагает:* 1. Содержание сказки, которое раскрывается через героя, близкого ребенку по возрасту, характеру. Описывается жизнь героя в сказке так, чтобы она была похожа на жизнь ребенка, помещение героя в проблемную ситуацию, схожую с ребенком, с его переживаниями, обозначение выхода из создавшегося положения, герой понимает свои ошибки и вместе с ребенком изменяет ситуацию. 2. *Обсуждение.* Чем похож герой на ребенка, его события, и обозначение решение ситуации.

## **Изотерапия**

### **Задание 1. «Мандала – взгляд внутрь себя»**

*Психолог предлагает:* 1. Детям передать в круге (мандале) на бумаге А4 символически свое внутреннее состояние, настроение, мысли, переживания. Первый этап: подготовка обстановки, рисование круга, подбор красок, цветных карандашей; второй этап – под музыку медитация, настрой ребенка на определение своего состояния; третий – изображение на бумаге образов, мыслей ребенка в рисунке; четвертый – составление рассказа ребенком о том, что в символической форме отражено в своего рисунке; 2. *Обсуждение* чувств, мыслей, переживаний ребенка, его изменившихся ощущений.

### **Задание 2. Упражнение «Размываю обиду красками»**

*Психолог предлагает:* 1. Закройте глаза, расслабьтесь и попробуйте представить свою обиду в виде серого облачка внутри вас. Посмотрите, где находится это облачко? Через некоторое время вы можете почувствовать небольшой дискомфорт в каком-то определенном участке, ощутить легкое покалывание. На листе бумаги нарисуйте серой краской свое «облачко обиды». Затем, не дав краске высохнуть, тут же начинайте его размывать другой краской, более яркой (например, желтой), мысленно повторяя при этом: «Я размываю свою обиду, она теряет свою силу». Окунув кисть в воду,

начинайте смывать с листа бумаги образовавшееся пятно до тех пор, пока оно совсем не исчезнет. 2. *Обсуждение*. Мысленно выдохните его из себя и представить, как оно растворяется в воздухе и на бумаге.

#### **1.4. Психологические технологии, направленные на развитие творческих возможностей младших школьников с ЗПР**

##### **Цель и задачи:**

- формирование устойчивого интереса к творческой деятельности;
- умение переходить от одного способа творческого действия к другому, применять известное в новых ситуациях;
- использование разных способов творческого действия (изменении сюжетной линии сюжета, введении новых персонажей, использование развернутой диалоговой речи персонажей и др.);
- формирование самостоятельность в импровизации, оригинальность и при решении творческой задачи, при построении замысла художественного произведения.

##### **Имитационные игры**

###### **Задание 1. «Переход»**

*Психолог предлагает:* 1. Детям пройти «по тонкому льду» в пространстве, затем по «вспаханной земле», «босиком», «босиком по гравию», «по холодненькой траве с росой», «по углям», «по колено в снегу». 2. *Обсуждение* ощущений тела.

##### **Игровые упражнения на развитие творчества в изобразительной деятельности**

###### **Задание 1. «Волшебное яйцо»**

*Психолог предлагает:* 1. Каждому ребенку шаблон в виде яйца, который он обводит на листе бумаги. Затем ему предлагается дорисовать овал так, чтобы получился новый предмет. 2. *Обсуждение* замысла ребенка и возможных вариантов творчества.

## **Задание 2. «Фантик для конфеты»**

*Психолог предлагает:* 1. Детям представить, что вы художники, работающие на кондитерской фабрике. Ваша задача – придумывать и рисовать обертки для шоколадок, конфет, печенья. При этом ваши рисунки всегда должны соответствовать названию кондитерского изделия. Недавно вам поступил заказ – нарисовать фантики для новых конфет. Постарайтесь выполнить этот заказ, если известно, что новые конфеты называются: «Молочные»; «Ореховые»; «Ягодные»; «Фруктовые»; «Медовые». 2. *Обсуждение* соответствия заданной теме и изображения.

## **Задание 3. «Кляксография»**

*Психолог предлагает* 1. Ребенку на листе бумаги красками поставить кляксы, используя гуашь или жидкую акварельную краску, и, направляя лист бумаги, дать возможность краске растечься. Увидев образ, дорисовать его элементы (например, ушки, хвостик), придумать ему название. 2. *Обсуждение* успехов и трудностей, как их преодолеть.

## **Игровые упражнения на развитие творчества в литературной деятельности**

### **Задание 1. «Старая сказка с новым концом»**

*Психолог предлагает:* 1. Попробуйте придумать новое окончание таким известным народным сказкам, как «Курочка Ряба», «Колобок», «Репка», «Теремок», «Волк и семеро козлят». 2. *Обсуждение* вариантов приключений героев сказок.

### **Задание 2. «Современная сказка»**

*Психолог предлагает:* 1. Сочинить свою сказку, в которой герои известной сказки попали в наше время. У них может быть транспорт, телефон, компьютер и т.п. Как они себя ведут? Чем занимаются? 2. *Обсуждение* содержания, успехов в творчестве.

### **Задание 3. «Коллаж из сказок»**

*Психолог предлагает* 1. Историю «в одном доме в книжке сказок перепутались страницы. Первой сказкой была сказка «Царевна-лягушка».

Только собрался Иван-царевич в царство Кощея Бессмертного, как попал в совершенно другую сказку и нет у него помощников: зайца, медведя, утки. Как же помочь ему? Делать нечего пошел он по страницам других сказок. Не успел перешагнуть страницу как... Как ему помогли герои других сказок? Детям предлагается ее продолжить. 2. *Обсуждение* успехов детей.

### **Художественно – ручной труд и творчество**

#### **Задание 1. «Волшебные нитки»**

*Материалы:* 2 альбомных листа, нитки № 10 длиной 25-30 см (по 2-3 на каждого ребенка), гуашь.

*Психолог предлагает:* 1. Ребенку получить разноцветные нитки, опустив каждую из них в краску разного цвета, уложить их на лист бумаги (веером, зигзагом, по прямой, клубочком), и только кончики остаются вне листа. Затем лист с нитками закрыть вторым листом бумаги, придерживая который ребенок должен по очереди вытянуть нитки. Получившиеся цветные пятна ребенок должен довести до образа, дорисовав мелкие детали. 2. *Обсуждение* работы, успехов ребенка в творчестве.

### **Режиссерские игры и творчество**

#### **Задание 1. «Сказки из мусора»**

*Мусор:* пустые коробки, бумажные пакеты, кусочки цветных мелков, стружка от дерева, полиэтиленовые пакеты с дырочками, пластмассовые коробочки из-под варенья и т.д.

*Вариант 1. Психолог предлагает:* 1. Используя «Мусор», сочинить сказку о его второй жизни и послужить еще... И разыграть сказку по ролям. Сказка. Этот случай произошел зимой. Взбунтовался мусор. Холодно, голодно и скучно было ему лежать на свалке. И решили обитатели свалки сами друг другу помочь – пустые коробки превратились в театр, цветные мелки – в человечков, стружки помогли человечкам обрести волосы, полиэтиленовые пакеты стали красивыми салфетками, пластиковые коробочки зверятами. Начался пир на весь мир... 2. *Обсуждение* игры, успехов детей.

**Вариант 2.** Используя «Мусор» сочинить сказку о его второй жизни и послужить еще и нарисовать ее в картинках по линии сюжета.

### **Задание 2. Упражнение «Веселая история»**

**Вариант 1.** *Психолог предлагает:* 1. Из старых журналов и книг вырезать образы и предметы к инсценировке сказки на фланелеграфе и сочинив историю про «Ворону, которая любила кататься на велосипеде», «Щуку, которая играла на гитаре», «Майского жука, который очень боялся высоты», «Березу, которая хотела научиться плавать», показать ее на фланелевом экране. 2. *Обсуждение* содержания, удач ребенка в режиссерской игре.

**Вариант 2.** *Психолог предлагает* совместно с ребенком вырезать из старых журналов и книг вырезать образы и предметы, приклеить их на плотную бумагу для инсценировки сказки на фланелеграфе, сочинив историю показать на фланелеграфе.

### **Интегративная музыкотерапия**

#### **Задание 1. «Графическая музыка»**

*Психолог предлагает* ребенку под музыку, рисовать на бумаге линии в соответствии с восприятием мелодии. Найти в этих линиях образы и обвести их карандашами разного цвета. Одна и та же линия может использоваться в создании нескольких образов. Лучше использовать мелодию без текста.

#### **Задание 2. «Спонтанное рисование под музыку»**

**Вариант 1.** *Психолог предлагает:* 1. Детям рисовать все, что они захотят, пока звучит музыка. Ассоциации, рожденные музыкой, свободно выражаются ими на бумаге. Используются краски. Музыка яркая, эмоционально богатая, негромкая. 2. *Обсуждение* настроения музыки и его выраженности в цвете и образах в рисунке.

**Вариант 2.** *Психолог предлагает:* 1. Рисовать детям пока звучит музыка. Ассоциации, рожденные музыкой, свободно выражаются ими на бумаге. Используются карандаши, мелки. 2. *Обсуждение* настроения музыки и его выраженности в цвете и образах в рисунке.

### **Задание 3. «Музыкальное творчество»**

Детям предлагается конкретная музыка (например, пьеса П.И. Чайковского «Песня жаворонка» или любая другая из «Времен года»). После прослушивания музыки ребенку дается четыре краски: красная, зеленая, синяя, желтая. Он должен изобразить услышанную музыку с помощью этих красок и озаглавить. 2. *Обсуждение.* По окончании работы проведите конкурс полученных рисунков и заглавий к ним.

### **Сказкотерапия**

#### **Задание 1. «Спасательная сказка»**

**Цель.** Находить выход из трудных ситуаций, принимать решение в непредвиденных обстоятельствах.

*Психолог предлагает:* 1. Ребенку историю «однажды зайка решил поплавать. Заплыл он довольно далеко от берега. Вдруг началась буря, и он начал тонуть...» Как можно помочь зайке? Придумай вариант спасения зайки. У спасателя может быть: блюдце, ведро, деревянная палочка, воздушный шар, лист бумаги. Спасатели бросить палочку, но она стала тонуть, не выдержала. Зайка стал кричать «Ой, тону...» 2. *Обсуждение.* Если бы была такая ситуация в жизни, чтобы ты сделал?

### **Пример занятия «О дружбе и поиске друга»**

**Цель.** Формирование представлений о значении дружбы и о тех качествах, которые необходимо развивать в себе, чтобы быть достойным дружбы (преданность, надежность, готовность прийти на помощь, умение не только брать, но и давать, слушать, слышать и понимать другого).

*Материалы:* Бумага, фломастеры, ручки.

*Количество детей* – подгруппа или группа.

*Ход занятия. Часть первая.* Психолог задает детям вопрос, все ли они имеют друга и предлагает поговорить на тему о дружбе. Если друг есть, то значит этому человеку повезло. У кого-то много знакомых и приятелей, но не всегда из них можно выбрать того, кого можно назвать настоящим другом.

Обращаясь к детям, психолог говорит, что с этого момента он становится редактором газеты «Ищу друга». Каждый из вас может поместить в нашу газету объявление о поиске друга. Принимается любая форма. Можно изложить весь список требований к другу, можно рассказать о себе. Важно, чтобы оно привлекло внимание того, кто будет его читать.

*Часть вторая. Психолог предлагает* взять листы бумаги, фломастеры, ручки и написать объявления, не подписывая их. Затем развесить объявления на стене, после чего молча читать объявления друг друга и отметить красным кружком три из тех, которые привлекли их внимание. Затем психолог предлагает снять листы с объявлениями со стены, подсчитать количество красных кружков и по очереди назвать их количество.

*Часть третья. Обсуждение.* Чем характеризуется объявление, получившее наибольшее количество заинтересованных ответов? Почему есть объявления, не получившие красные кружки? Что помешало их выделить? Психолог проводит с детьми беседу о том, что ценится в дружбе на примере конкретных объявлений. Показывает, что больше выбирались объявления, где человек предлагает то, чем обладает сам, что готов отдать в «общий котел дружбы», готов к дружеским взаимоотношениям, предполагающим желание и умение давать, а не только брать. Вместе с детьми психолог находит примеры из жизни, из конкретного опыта детей – проявления человеческих качеств во взаимоотношениях друзей.

**Практический материал по сопровождению, направленного  
на познание культуры и художественного развития  
Работа педагога дополнительного образования с младшими  
школьниками с ЗПР**

**Цель и задачи:**

1. Обеспечить общее эстетическое и художественное развитие детей с ЗПР в процессе сопровождения;

2. Создать условия для влияния полифункциональности искусства на личность ребенка с ЗПР и удовлетворение его образовательных потребностей:

- познание ценностей культуры, (культурно-познавательных через знаки и символы в живописи, литературе, музыке и др.), *отраженных* в становление системы социальных представлений, обобщенных образов (*природы, человека, предметов*);

- нравственных понятий (о любви и ненависти, дружбе и предательстве и др.) отраженных в произведении искусства;

- эстетических идеалов, отраженных в художественных произведениях (живописи, литературы, театра, музыки).

3. Способствовать усвоению ребенком на когнитивном и эмоциональном уровне основ культуры (жанров, образов, знаков и символов) интериоризации и проявлении ценностей культуры в его поведении, ценностно-ориентационном развитии личности, отношении его с окружающим миром и становлении как субъекта культуры.

**Разнообразные формы и способы сопровождения ребенка с ЗПР и его художественного развития педагогом дополнительного образования**

*Пластообразная форма* организации сопровождения, представляет собой наложение художественно-эстетических, культурно-познавательных, игровых, коммуникативных *деятельностей*, содержание которых пронизано *одной ценностью или объектом познания* (понятие добра в красоте звука,

цвета, формы, человека, листа дерева и т.д.), которая познается, осмысливается и присваивается ребенком в разных видах искусства. Содержание деятельности может отражать в разных занятиях одну грань мира (образ природы или человека или предметов) или разнообразные, но ценность познается ребенком одна и всесторонне.

*Например, на художественном занятии* понятие добра будет осмысливаться ребенком через чередование пластов образовательного процесса (свое действие, по отношению к окружающему, слово в литературе, видимый образ в живописи, свое состояние, когда делаешь добро):

*в повседневной жизни* ребенка добро выражено в действиях и знаках (помощь, внимание, улыбка, доброе слово и т.д.), где уже есть его опыт.

*в литературном произведении* через образ другого, его действий, слов поступков, речи.

*в мире предметов из жизни ребенка* (игрушки, книжки, и др.).

*в изобразительном искусстве* (картины с отражением добра, нежности человека в разных жанрах: портрет, сюжет через цвет, композицию образов).

*в собственной продуктивной деятельности* (через жест и действие, эмоции, пантомимику и мимику, интонации голоса, отношение к другому, продукт деятельности).

***Спиральная форма*** сопровождения представляет собой переход в усвоении ценностей от частного к общему. Выбор пути педагогом будет зависеть от уровня познавательного развития детей в целом и особенностей развития мыслительной деятельности отдельного ребенка.

*Например, на занятии по живописи:*

А. Познать и оценить красоту пейзажа на основе восприятия красоты одного дерева (видеозапись) и затем перейти к пониманию красоты природы в произведениях искусства, в собственной эколого-охранительной деятельности ребенка и окружающих;

Б. *(На пленере)* соприкоснуться с красотой пейзажа, созданного творчеством художника, и лишь затем изобразить (словом, красками, звуками,

движением) красоту дерева и осуществить хозяйственную деятельность на участке вокруг (собрать листья осенью в букет, летом цветы).

**Контрастная форма** строится на диалоге и контрасте граней мира, на раскрытии ценности в ее противоположном значении (добро - зло, покой - движение в обмене суждениями, мнениями между педагогом и ребенком).

*Например, в занятии по живописи* раскрытие ценности любви и проявления ненависти в жизни человека в картинах художников.

*в литературном произведении* обсуждение любви в поступках, словах, действиях героев (сказки, рассказы, повести)

*в музыке* прослушивание нежной, агрессивной, тревожной, связанной с действием человека, образа природы.

*в театрализованную деятельность* через передачу образе персонажа.

*в самостоятельной деятельности* ребенка в общении с близкими и сверстниками. Детям важно донести, почему ценность со знаком «плюс», познаваемая ребенком через произведения искусства или его собственную деятельность, вызывает восхищение и уважение к нему, почему он сам радуется тому, что в мире произойдет, если эта ценность приобретет знак «минус».

**Творческая форма** организации сопровождения ориентирована на создание творческой самореализации как ребенка, так и педагога. Суть состоит в том, что педагог создает разнообразные эмоционально-личностные, пространственно-предметные, эмоционально-личностные и пространственно-предметные условия, побуждающие ребенка самостоятельно избирать деятельность, организовывать вокруг себя пространство-предметное взаимодействие. Исходя из того, педагог умело, тактично и адекватно вводит ценности в содержание деятельности ребенка, вступая с ним в сотворчество, контролирует, корректирует самооценку ребенка, учит его рефлексировать, стимулирует к коммуникации, сотворчеству со сверстниками. Педагог переводит ребенка из одного вида деятельности в другую, из одного пласта культуры в другой через продукт художественной деятельности (рисунок,

постройку, песню, сказку и др.). Педагог раскрывает значимость каждого ребенка через его продукт художественной деятельности.

*Например:* из рисунков можно создать композицию, коллаж, сказку можно играть и театрализовать, постройку можно изучать, усложнять и обыгрывать в сюжете, режиссерской игры.

Педагог, кроме того, оценивает развитие личности в художественной деятельности в пространстве и времени (вчера, через неделю, в другом виде деятельности). Так создается ситуация внешнего и внутреннего диалога ребенка с самим собой, создается возможность рефлексии. Основным принципом данной формы организационно-образовательного процесса является: индивидуализация и дифференциация, обеспечивающая учет мотивов, потребностей, уровня личностного, познавательного, коммуникативного, художественного и т.п. развития отдельного ребенка и группы детей в деятельности.

**Помощь психолога педагогам и родителям в организации  
дополнительного образования**

**Статьи, опубликованные в газетах организации дополнительного  
образования (для педагогов и родителей):**

- Артпедагогика и арттерапия в образовательном пространстве
- Влияние родительских директив на развитие личности ребенка
- Все побеждает любовь
- Все профессии нужны, все профессии важны
- Давайте устроим детям праздник!
- Детское творчество – удивительный мир каждого ребенка
- Дружить – это здорово!
- Каждый ребенок талантлив
- Как вести себя в общественных местах (культура поведения: театр, концертный зал)?
- Как помочь гиперактивному ребенку?
- Как помочь ребенку адаптироваться к обучению в школе?
- Легко ли быть самостоятельным?
- Мотивация – основное условие успешного обучения
- На пороге взрослой жизни
- На пороге школьной жизни
- Необходимый или бесполезный?
- Общение детей младшего школьного возраста в условиях коллективной художественной деятельности
- О разумности родительской любви
- Подростковый возраст. Почему этот период называется трудным?
- Правилам поведения – ДА! Их нарушителям – НЕТ!
- Предназначение

- Пример для подражания
- Развитие детского творчества - универсальный способ раскрытия таланта, заложенного природой
- Родителям первоклассников об особенностях адаптации в школе
- Роль семейного воспитания в развитии личности ребенка
- Самый бесценный подарок родителей своим детям – умение жить с любовью
- С тобой поделюсь самым главным секретом: ты – лучшая мама, ты знаешь об этом?
- Трудный ребенок
- Упрямый ребенок
- Хотеть вредно, вредно не хотеть
- Хочу или надо?
- Что важно знать о голосе?

**Темы выступлений психолога на заседаниях педагогического совета, семинарах, круглых столов для педагогов дополнительного образования**

- «Особенности обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья средствами искусства в условиях дополнительного образования»;
- «Адаптация программ дополнительного образования художественно-эстетической направленности для детей с нарушениями в развитии»;
- «Роль психолога в учреждениях дополнительного образования»;
- «Основы артпедагогики и арттерапии в системе дополнительного образования»;
- «Психологическая коррекция средствами искусства»;

- «Роль хорового пения в процессе обучения и воспитания детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья»;
- «Особенности развития личности детей младшего школьного возраста с проблемами в развитии»;
- «Особенности взаимодействия педагогов дополнительного образования с родителями детей с особыми образовательными потребностями»;
- «Эмоции и чувства как знак выражения внутреннего мира человека. Как уметь читать проявления эмоций ребенка?»;
- «Коллективное общение детей с проблемами в развитии со сверстниками в условиях дополнительного образования».

#### **Тренинги:**

- «Мой самый трудный ученик»;
- «Конфликтуем конструктивно»;
- «Как снять эмоциональное напряжение?».

#### **Круглые столы:**

- «Современные подходы в оказании психологической помощи семье»;
- «Творчество как условие оптимизации развития личности детей с проблемами в развитии».

#### **Мастер-класс:**

- «Социокультурное развитие ребенка с проблемами развития средствами фольклора».

#### **Семинары для родителей, выступления на родительских собраниях, родительском клубе:**

- «Каждый ребенок талантлив»;
- «Адаптация ребенка к условиям новой образовательной среды»;
- «Роль семейного воспитания в развитии личности ребенка»;

- «Общение детей младшего школьного возраста в условиях коллективной художественной деятельности»;
- «Особенности психического развития младшего школьника»;
- «Родители и дети» (родительские директивы, их позитивное и негативное влияние на формирование личности ребенка);
- «Дисгармоничность семейных отношений и их влияние на психологическое здоровье ребенка»;
- «Как помочь ребенку овладеть «языком эмоций» и адекватно его проявлять во взаимодействии с миром?»;
- «Гармонизации эмоционально-чувственных проявлений детей с проблемами в развитии»;
- «Учимся, играя, или играем, учась?»;
- «О влиянии искусства на развитие личности детей»;
- «Как научить ребенка общаться?».

### **Тест «Отношение к искусству» (для родителей и педагогов)**

А чем для вас является искусство? Каково ваше восприятие художественных произведений? Проверьте ваше отношение к искусству, оценив от 1 до 5 баллов предложенные утверждения:

1. Я серьезно отношусь к произведениям искусства (картинам, скульптуре, музыке и т. д.).
2. Я умею вдумчиво и серьезно слушать музыку, как классическую, так и легкую эстрадную.
3. Могу дать собственную оценку произведениям искусств.

### **Задания, направленные на профессиональное самосовершенствование педагога дополнительного образования**

У педагогов дополнительного образования встречаются личностно-профессиональные проблемы: личностная тревожность, нестабильность,

нарушения Я-концепции, неадекватная самооценка и уровень притязаний, склонность к авторитарному стилю общения и др. Решение этих проблем педагогам надо начинать с изменения отношения к себе, внимательного отношения к своим личностным потребностям, развития позитивного мышления.

### **Упражнение 1. Гуманистическое представление о человеке.**

Подумайте о том, что все люди разные, но каждый человек прекрасен, потому что он уникален; не следует смешивать человека и его поведение; у каждого имеется способность к росту и изменению.

### **Упражнение 2. Утверждение самооценности.**

В состоянии покоя и расслабления попытайтесь дать несколько ответов на вопрос «Кто я?». Затем в монологе для себя и других расскажите о своей уникальности. Начните со слов: «Я – это я. Все, чего я достиг сегодня, принадлежит мне: все мои печали и радости, победы и поражения...» Говорите далее все, что придет вам в голову для декларации вашей самооценности. Постарайтесь закончить монолог словами: «Я – это я. Я хочу быть только собой». После монолога проанализируйте, что вы почувствовали, как изменилось ваше самоощущение.

### **Упражнение 3. Контраргументы.**

Попробуйте немного разобраться в себе, своих достоинствах и ограничениях. Запишите их на одном листе бумаги. Старайтесь выразить то, что вы чувствуете «здесь и теперь», поставьте год, число, час заполнения листка и сохраните его. Подумайте о том, что вы принимаете в себе, чем вы лично недовольны. Периодически возвращайтесь к этому упражнению.

Анализируйте изменение ваших оценок и ваших чувств (принятие себя – недовольство собой).

### **Упражнение 4. Части моего «Я».**

Наше «Я» — это наше тело, наши мысли, чувства, ощущения, отношения, наша духовность. Мы существуем в определенном пространстве, питаемся определенной пищей. Каждая часть нашего «Я» играет свою роль,

но все они взаимодействуют друг с другом, создавая магический узор этого «Я». Живем ли мы полноценной жизнью? Прислушиваемся ли мы к своему организму? Своим ощущениям? Даем ли мы волю нашим чувствам и интеллекту? Довольны ли мы своими отношениями с окружающими?

Подумав над этими вопросами, прислушавшись к каждому «Я», спросите себя о его самочувствии и нарисуйте условный узор вашего «Я»:

- 1) нарисуйте узор «Я»;
- 2) прислушайтесь к каждому своему «Я»;
- 3) спросите его о самочувствии, роли и месте в этом условном узоре;
- 4) окрасьте в желательный для вас цвет;
- 5) задумайтесь над своим «Я», чувствами, которые он вызывает;
- 6) сохраните узор и сравните с другими узорами, которые вы нарисуете позже.

Для того чтобы быть здоровым и чувствовать полноту жизни, мы должны:

- оказывать внимание своему телу, любить его, заботиться о нем, развивать его;
- развивать свой интеллект, обучаться новому, окружая себя тем, что стимулирует мыслительную деятельность: книгами, работой, общением, посещением специальных курсов;
- учиться управлять своими чувствами;
- развивать наши ощущения, научиться тому, как заботиться об органах чувств, использовать их как дорогу жизни, соединяющую наш внутренний и внешний мир;
- научиться гармонично решать всевозможные проблемы;
- изучить наши физические потребности и научиться их удовлетворять;
- создать себе комфортное пространство из звуков, цвета, тепла, воздуха, чтобы чувствовать себя в нем уютно;
- развивать в себе способность чувствовать биение пульса

жизни, полностью раскрываться и проявлять себя.

### **Упражнение 5. Мои внутренние голоса или круг субличностей.**

1. Перечислите все свои желания. Запишите их (все, что придет в голову). Включите в этот список все, чем вы обладаете и что хотели бы иметь, но не более 20 желаний. Например: не болеть... и т. п.

2. Прочитайте список, сосредоточьтесь на том, что вы чувствовали, когда читали список. Выберите из двадцати 5—6 самых существенных (не включайте те, которые вызывают вопрос «А что подумают люди?»).

3. На листе нарисуйте два круга и разместите 5—6 желаний (субличностей).

4. Нарисуйте символы субличностей и дайте им имена, имеющие для вас смысл.

5. Раскрасьте свое «Я».

6. Повторяйте это упражнение периодически и сравнивайте ваши рисунки, представления и чувства.

### **Упражнение 6. Встреча с «саботажником».**

1. Подумайте о каком-нибудь деле, которое вы хотели бы успешно сделать. Представьте, что ваш план осуществлен.

2. Подумайте, что может помешать осуществлению вашего плана. Представьте эту картину.

3. Мысленно нарисуйте образ «саботажника» — силу, которая противодействует задуманному. Назовите его (депрессия, тревога, страх, неуверенность, застенчивость и т. п.).

4. Побудьте в роли «саботажника» и обдуманно помешайте осуществлению своего проекта; расскажите, какую выгоду вы извлекли из этого.

5. С точки зрения «Я» представьте встречу с «саботажником». Проведите с ним переговоры.

### **Упражнение 7. Оживление приятных воспоминаний.**

1. Вспомните то время жизни, когда вы были счастливы. Выберите какой-нибудь эпизод этого периода и заново переживите его (вы были счастливы... были охвачены творчеством... были влюблены... были на вершине подъема...).

2. Теперь попробуйте ответить самому себе, каковы самые существенные особенности этого переживания?

3. Что мешает вам испытать эти чувства сейчас?

Повторяйте это упражнение, когда вы ощущаете, что вам нужна психологическая поддержка.

### **Упражнение 8. Передача энергии.**

1. Вообразите перед собой какой-то источник энергии. Он согревает вас, он дает вам энергию. Постарайтесь ощутить, как энергия воздействует на переднюю часть вашего тела.

2. Вдохните ее. Представьте такой же источник энергии за своей спиной. Почувствуйте, как волны энергии скользят вниз и вверх по вашей спине.

3. Поместите энергию справа (слева). Ощутите ее воздействие на левую (правую) половину тела.

4. Вообразите источник энергии над головой. Почувствуйте, как энергия воздействует на голову.

5. Источник энергии под ногами. Почувствуйте, как энергией накаляются ступни ваших ног, потом энергия поднимается выше и распределяется по вашему телу.

6. Представьте, что вы посылаете энергию кому-то из ваших близких.

Делайте это упражнение, когда вы ощущаете упадок сил и энергии.

### **Упражнение 9. Маяк.**

1. Представьте маленький скалистый остров вдали от континента. На вершине острова маяк.

2. Вообразите себя этим маяком, стоящим на скале.

3. Ваши стены толстые, прочные, даже сильные ветра, постоянно дующие на острове, не могут вас покачать. Из окон верхнего этажа вы посылаете мощный пучок света, служащий ориентиром для судов. Помните об энергетической системе, которая поддерживает постоянство вашего света, являющегося символом безопасности.

4. Теперь постарайтесь ощутить внутренний источник света в себе, света, который никогда не гаснет.

Это упражнение хорошо помогает, когда вы чувствуете себя незащищенным и покинутым.

### **Упражнение 10. Уровень счастья.**

1. Сядьте удобно. Сделайте несколько полных вдохов и выдохов.

2. Спросите себя, каков ваш уровень счастья сейчас? Как обычно – 100%? Если да – примите мои поздравления.

3. Если нет – скажите, что вам мешает его иметь?

Вы тревожитесь о своем будущем?

Вас беспокоит что-то в прошлом?

Вы сравниваете себя с кем-то?

Вы чувствуете, что вас кто-то обидел?

Вы хотите кому-то отомстить?

Вы чувствуете, что все бесполезно, безнадежно?

4. Если вы ответили утвердительно на какие-то из вопросов, составьте список того, за что вы благодарите судьбу в данный момент (все, что стоит благодарности). Каков ваш уровень счастья сейчас?

Делайте это упражнение, если хотите повысить в себе ощущение счастья, особенно в те моменты, когда чувствуете себя несчастным человеком.

## Анкета для родителей

*Уважаемые родители!*

*Просим Вас ответить на вопросы, которые помогут нам, учитывая индивидуальные особенности Вашего ребенка, наиболее эффективно построить образовательный процесс.*

ФИО, возраст Вашего ребенка

---

Имеет ли кто-нибудь из членов Вашей семьи музыкальное, хореографическое, художественное, театральное образование?

---

Что Вы ждёте от занятий в школе искусств? (пронумеруйте ответы по степени важности для Вас от 1 (самый значимый) до 5 (совсем незначимый))

- Хочу, чтобы профессия моего ребенка была связана с искусством
  - Хочу, чтобы мой ребенок посещал школу искусств для развития своих способностей
  - Хочу, чтобы мой ребенок принимал участие в концертах, фестивалях, конкурсах
  - Хочу, чтобы мой ребенок в свободное время был чем-то занят
  - Другое
- 

На что бы Вы хотели обратить внимание педагогов при знакомстве с Вашим ребёнком?

---

Какие качества и способности Вашего ребенка Вы особенно цените?

---

В чём Вы видите наибольшие затруднения у Вашего ребёнка?

---

На какие физические особенности Вашего ребенка Вам хотелось бы обратить наше внимание? (нарушения зрения, слуха, осанки, хронические заболевания, аллергические реакции) \_\_\_\_\_

Ваши вопросы и предложения к педагогам и администрации школы искусств \_\_\_\_\_

*Спасибо, что Вы ответили на наши вопросы!*

### Анкета для родителей (для Дня открытых дверей)

**Нужна ли Вам помощь психолога?**

- Да
- Нет

**По какому вопросу Вы обратитесь к психологу в первую очередь?**

- Формирование готовности к школьному обучению
- Помощь в преодолении трудностей адаптационного периода (начало школьного обучения)
- Психолого-педагогическая диагностика детей дошкольного и младшего школьного возраста
- Коррекция детско-родительских отношений
- Коррекция нарушений детского развития (тревожность, страхи, упрямство, непослушание, агрессия)
- Трудности в общении со сверстниками и взрослыми
- Другое \_\_\_\_\_

**Ваши координаты** \_\_\_\_\_

### Тест «Как развита фантазия у вашего ребенка?»

		<b>ДА</b>	<b>НЕТ</b>
1	Увлекается ли ваш ребенок рисованием?	<b>2</b>	<b>1</b>
2	Часто ли он грустит?	<b>1</b>	<b>2</b>
3	Когда он рассказывает какой-нибудь подлинный случай, прибегает ли к вымышленным подробностям для украшения?	<b>1</b>	<b>0</b>
4	Проявляет ли он инициативу в учебе?	<b>2</b>	<b>1</b>
5	Размашистый ли у него почерк?	<b>1</b>	<b>0</b>
6	Спорит ли он с вами по поводу одежды, опираясь на собственный вкус?	<b>2</b>	<b>1</b>

7	Когда ему скучно, рисует ли он одни и те же фигурки «от скуки»?	0	1
8	Любит ли он импровизировать под музыку танцы или стихи?	1	0
9	Он пишет длинные сочинения по литературе?	2	1
10	Ему снятся необыкновенные сны?	1	0
11	Он легко ориентируется в обстановке, знакомой ему только по описанию?	1	0
12	Плачет ли он под впечатлением просмотренного фильма или прочитанной книги?	1	0

Посчитайте полученные очки. Если ваш ребенок набрал:

14–16 очков: у него буйная фантазия. Если ее умело направлять, то жизнь ребенка станет гораздо богаче и принесет много радости и ему и окружающим его людям.

9–12 очков: фантазия ребенка не из самых слабых, однако нуждается в тренировке и развитии.

5–8 очков: скорее всего, ваш ребенок реалист, он не витает в облаках. В определенной степени это обедняет его жизнь в данном возрасте. Вы можете ему помочь, грамотно стимулируя развитие его фантазии, в том числе и приемами, предлагаемыми в этой книге.

### **Советы родителям и педагогам при проведении совместных заданий с ребенком, направленных на развитие социально значимых свойств и образований личности**

Проводя занятия с детьми на развитие личности, необходимо учитывать следующие особенности ребенка.

- Внутренняя мотивация.
- Настойчивость в выполнении задания.

- Соревновательность.
- Уважение к другим.
- Эмпатическое отношение к людям.
- Терпимое отношение к критике.
- Чувство юмора.
- Адекватность самооценки.
- Терпимость к особенностям других людей.
- Готовность делиться вещами и идеями.
- Склонность к самоанализу.
- Чуткость к анализу нравственных проблем.
- Уверенность в своих силах и способностях.
- Особенности эмоционально-чувственных проявлений.
- Независимость в мышлении и поведении.
- Отсутствия нетерпения в ожидании похвалы, вознаграждения.

### **Советы педагогам для развития творческого воображения**

1. Прежде чем приступить к развитию у детей творческой деятельности, следует сформировать у них необходимые для этого речевые и мыслительные навыки.
2. Новые понятия должны вводиться только в знакомом содержании.
3. Содержание развивающих техник должно ориентироваться на личность ребенка и его взаимодействие с другими детьми.
4. В центре внимания должно быть овладение смыслом понятия, а не правилами грамматики.
5. Следует учить ребенка искать решение, учитывая прежде всего возможные последствия, а не абсолютные достоинства.
6. Стимулировать детей к высказыванию собственных идей по поводу решаемой проблемы.

## **Программа тренинга для родителей «Межличностные отношения в семье»**

### ***Занятие 1***

Цель: активизация и сближение группы, уменьшение напряжения, преодоление сопротивления отдельных участников, подготовка их к ролевым играм.

1. Психолог знакомит участников с основными правилами функционирования группы (избегать непосредственных оценок друг друга, общаться по имени и на «ты», открыто высказывать мысли и чувства, возникающие «здесь и теперь»).

2. Родители на круге общения рассказывают о себе и о своих трудностях, проблемах, запросах и целях участия в группе. Делается первая попытка обсуждения семейных проблем.

3. Психологические упражнения (изобразить «бросание мяча», «снежка», «брызгание водой», «передачу по кругу хлопков», «цветка», «благодарности», «чувства злости», «раздражения»).

4. Произнести (ласково, грубо) свое имя и имена своих детей — элемент драматизации.

5. Выработка ритуала группового прощания (для акцентуации чувства принадлежности к группе).

### ***Занятие 2***

Цель: ориентация системы психологических взаимодействий на изменение межличностных отношений в семье.

1. Основные темы групповых дискуссий: впечатление от первого занятия; индивидуальные цели участия в группе; цели группы; отрабатываются первые впечатления друг о друге (техника «ассоциаций», «горячий стул» – доверие к каждому участнику).

2. Невербальные психогимнастические приемы («движение в темноте», ролевая игра «Поводырь и слепец»), направленные на сплочение группы и знакомство с помощью тактильных контактов.

3. Обсуждение методом групповой дискуссии темы «Роль родительских ожиданий. Что они могут спровоцировать и породить у детей? Как наши страхи становятся страхами детей». Метод групповой дискуссии повышает психолого-педагогическую грамотность родителей, их общую сенситивность к ребенку, его проблемам, позволяет вызвать индивидуальные стереотипы воспитания.

Итог: согласие родителей и психолога в понимании проблемы (боли) семьи, которая является причиной внутриличностного конфликта детей.

4. Ритуал группового прощания.

### ***Занятие 3***

Цель: разрушение внутрисемейных стереотипов, создание атмосферы благополучия.

1. Обмен чувствами.

2. Обсуждение темы методом групповой дискуссии «Амбивалентность в общении с детьми. Оптимальная дистанция в общении с детьми».

3. Наши конфликты с детьми. Проигрывание анонимных (групповых) семейных конфликтов между родителями и детьми. Используется метод видеокоррекции. Ведется запись взаимодействия родителей с ребенком. Роль ребенка играет родитель, после проигрывания просматривается видеозапись и делается групповой анализ.

4. Ритуал группового прощания.

### ***Занятие 4***

Цель: закрепление новых способов общения родитель – ребенок, осознание и свободное принятие новых разнообразных способов взаимодействия.

1. Обмен внутренними чувствами – впечатлениями от занятий, об изменениях в отношениях родитель – ребенок.

2. Упражнение «Просьбы и требования».

- Сядьте вместе с вашим партнером, который согласится исполнять роль.
- Попросите его о чем-либо в требовательной форме.

- Что вы ощущаете, когда требуете?
- Выясните, что чувствует при этом ваш партнер.
- Теперь попросите о чем-нибудь, выражая свои чувства, спрашивая и выслушивая, что чувствует другой (партнер находится в роли ребенка).

3. Обсуждение рисунков «Родители в виде несуществующего животного».

4. Акцентирование чувств принадлежности к группе – ритуал группового прощания.