

Минпросвещения России  
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения  
высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»

Факультет художественного образования  
Кафедра художественного образования

Работа допущена к защите  
Зав. кафедрой ХО  
\_\_\_\_\_/И. П. Кузьмина/  
«06» февраля 2026 г.

### **Выпускная квалификационная работа**

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ**

(бакалаврская работа)

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование,  
профиль «Художественное образование  
(музыкально-театральное искусство)»

Исполнитель:  
студентка группы  
Нт-505МТИ

\_\_\_\_\_  
/подпись/

Гайнанова Ирина  
Локмановна

Руководитель:  
доцент кафедры ХО

\_\_\_\_\_  
/подпись/

Садриева  
Анастасия Николаевна,  
кандидат культурологии

Рецензент:  
доцент кафедры ХО

\_\_\_\_\_  
/подпись/

Миронов  
Алексей Владимирович,  
кандидат филологических  
наук

Нормоконтролер:  
доцент кафедры ХО

\_\_\_\_\_  
/подпись/

Садриева  
Анастасия Николаевна,  
кандидат культурологии

Нижний Тагил  
2026

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |    |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....  | 3  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ<br>МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С<br>ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА<br>МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ.....   | 8  |
| 1.1. Межличностное общение как психологический феномен в дошколь-<br>ном возрасте.....   | 8  |
| 1.2. Специфика развития навыков общения у детей с ограниченными воз-<br>можностями здоровья.....   | 11 |
| 1.3. Возможности музыкальных занятий в развитии навыков межлич-<br>ностного общения у дошкольников с ограниченными возможностями здоро-<br>вья.....  | 16 |
| Выводы по первой главе.....  | 20 |
| ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО<br>РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У<br>ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ<br>ЗДОРОВЬЯ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ.....                                     | 21 |
| 2.1. Диагностика исходного уровня развития навыков межличностного об-<br>щения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....  | 21 |
| 2.2. Разработка и реализация программы музыкальных занятий, направлен-<br>ных на развитие навыков межличностного общения у дошкольников с огра-<br>ниченными возможностями здоровья на базе БМАДОУ «Детский сад<br>№19»..... | 25 |
| 2.3. Сравнительный анализ результатов исследования.....  | 31 |
| Выводы по второй главе.....  | 36 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....  | 37 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....   | 41 |

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Дошкольное детство является уникальным и самоценным периодом в жизни человека, на протяжении которого закладываются фундаментальные основы личности, формируется отношение к миру, к другим людям и к самому себе. Ключевую роль в этих процессах играет межличностное общение. Именно в диалоге со сверстниками и взрослыми ребенок учится понимать чужие эмоции и выражать свои, осваивает социальные нормы и правила, развивает речь, воображение и мышление. Как отмечала М. И. Лисина, общение является не просто одним из видов деятельности, а сквозным процессом, пронизывающим всю жизнь ребенка и определяющим его психическое развитие [Лисина, 1997, с. 384].

Особую остроту и значимость проблема развития коммуникативных навыков приобретает в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Вне зависимости от характера и степени выраженности нарушения (речевого, интеллектуального, сенсорного или двигательного), у данной категории детей практически всегда наблюдаются вторичные отклонения в развитии эмоционально-волевой и коммуникативной сфер. Трудности в установлении контактов, неумение вступать в диалог и поддерживать его, бедность вербальных и невербальных средств общения, повышенная тревожность или, наоборот, агрессивность — все это существенно затрудняет процесс их социальной адаптации и интеграции в общество сверстников.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) одним из ключевых направлений развития и образования детей определяет «социально-коммуникативное развитие», направленное на «развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками» и «становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий» [Приказ №1155, 2013].

Это требование в полной мере относится и к детям с ОВЗ, для которых создание специальных педагогических условий, способствующих преодолению коммуникативных барьеров, становится первостепенной задачей.

В связи с этим возникает необходимость поиска наиболее эффективных, здоровьесберегающих и привлекательных для ребенка средств коррекционно-развивающей работы. Одним из таких мощных средств, обладающим уникальным психотерапевтическим и развивающим потенциалом, является музыка. Музыкальное искусство, обращенное непосредственно к эмоциональной сфере человека, способно преодолевать вербальные барьеры, снимать психоэмоциональное напряжение, создавать атмосферу доверия и принятия. Совместная музыкальная деятельность (хоровое пение, игра в оркестре, музыкально-ритмические движения, хороводы) естественным образом моделирует ситуации социального взаимодействия, требуя от участников умения слушать друг друга, координировать свои действия, сопереживать и радоваться общему результату.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена наличием **противоречий** между:

- высокой социальной значимостью проблемы развития навыков межличностного общения у дошкольников с ОВЗ как основы их успешной социализации и требованиями ФГОС ДО;

- богатым коррекционно-развивающим потенциалом музыкальной деятельности для решения данной проблемы;

- недостаточной разработанностью конкретных методик и программ использования музыкальных занятий, целенаправленно ориентированных на формирование именно коммуникативных навыков у данной категории детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: разработка методики проведения музыкальных занятий, способствующей эффективному развитию навыков межличностного общения у старших дошкольников с ОВЗ?

**Объект исследования** — процесс развития навыков межличностного общения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

**Предмет исследования** — возможности музыкальных занятий в развитии навыков межличностного общения у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

**Цель исследования** — теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность специально разработанной программы музыкальных занятий, направленной на развитие навыков межличностного общения у старших дошкольников с ОВЗ.

В основу исследования была положена **гипотеза**: развитие навыков межличностного общения у старших дошкольников с ОВЗ будет проходить более эффективно, если в образовательный процесс будет включена специально разработанная программа музыкальных занятий, основанная на интеграции разных видов музыкальной деятельности и включающая в себя:

- музыкально-коммуникативные игры, направленные на установление эмоционального контакта;
- парные и групповые формы работы (танцы, игра в оркестре), способствующие формированию навыков сотрудничества и согласованности действий;
- упражнения на развитие эмпатии и понимания эмоционального содержания музыки.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы были определены следующие **задачи** исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития межличностного общения в дошкольном возрасте.
2. Выявить специфику развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ.
3. Раскрыть коррекционно-развивающий потенциал музыкальных занятий в формировании навыков общения у дошкольников.

4. Провести диагностику исходного уровня развития навыков межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

5. Разработать и апробировать программу музыкальных занятий «Музыкальная страна Дружбы», направленную на развитие коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы.

6. Провести контрольную диагностику и оценить эффективность реализованной программы путем сравнительного анализа результатов в экспериментальной и контрольной группах.

**Методологическую основу** исследования составили:

– положения Л. С. Выготского о культурно-историческом развитии психики, единстве аффекта и интеллекта, о первичных и вторичных дефектах в развитии;

– теория развития общения М. И. Лисиной и ее учеников;

– концепции музыкального воспитания Н. А. Ветлугиной, К. Орфа, А. И. Бурениной.

Для решения поставленных задач использовался комплекс **методов исследования**:

– *теоретические*: анализ научной литературы, синтез, обобщение, моделирование;

– *эмпирические*: педагогическое наблюдение, беседа, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), анализ продуктов детской деятельности;

– *методы обработки данных*: количественный и качественный анализ полученных результатов, их наглядное представление в виде таблиц и диаграмм.

**Опытно-экспериментальная база исследования**: БМАДОУ «Детский сад №19». В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, разделенные на экспериментальную и контрольную группы по 10 человек в каждой.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что разработанная и апробированная программа музыкальных занятий «Музыкальная страна Дружбы» может быть использована в практике работы музыкальных руководителей, воспитателей, учителей-дефектологов и психологов ДООУ для повышения эффективности работы по социально-коммуникативному развитию детей с ОВЗ.

**Структура работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы. Во введении обосновывается актуальность темы, определяются цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования. В первой главе представлены теоретические аспекты проблемы. Во второй главе описывается ход и результаты опытно-экспериментальной работы. В заключении подводятся итоги исследования, формулируются основные выводы.

**База исследования:** БМАДОУ «Детский сад №19».

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ**

## **1.1. Межличностное общение как психологический феномен в дошкольном возрасте**

Формирование личности человека невозможно представить вне социального контекста, ключевым элементом которого является общение. Именно в процессе взаимодействия с другими людьми ребенок усваивает социальные нормы, культурные ценности, развивает самосознание и учится понимать окружающий мир. Дошкольный возраст в этом отношении является сензитивным, то есть наиболее благоприятным периодом для становления основ коммуникативной культуры. В эти годы закладывается фундамент, на котором будет строиться вся дальнейшая система взаимоотношений человека с обществом. Как отмечал Л. С. Выготский, развитие высших психических функций, включая мышление и речь, происходит именно через общение, которое является не просто условием, а движущей силой психического развития ребенка [Выготский, 2005, с. 512].

Межличностное общение представляет собой сложный, многогранный процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, а также восприятие и понимание другого человека. Для ребенка-дошкольника общение — это не просто обмен словами, а целостная деятельность, пронизывающая все сферы его жизни: игру, познание, бытовые процессы.

Отечественная психология, в частности, школа М. И. Лисиной, рассматривает общение как самостоятельный вид деятельности, имеющий свою структуру: предмет, потребности, мотивы, действия и операции. Предметом общения является другой человек, партнер по взаимодействию, а основной

потребностью, побуждающей к общению, выступает стремление к познанию себя и других людей [Лисина, 1997, с. 384].

Именно эта потребность толкает ребенка на установление контактов со взрослыми и сверстниками.

Развитие межличностного общения в дошкольном возрасте проходит несколько качественных этапов, которые М. И. Лисина назвала «формами общения». Каждая форма характеризуется определенным содержанием коммуникативной потребности, ведущими мотивами и специфическими средствами общения.

Первая форма — ситуативно-личностное общение (первое полугодие жизни). На этом этапе главным и единственным партнером по общению для младенца является взрослый. Основная потребность ребенка — это потребность во внимании и доброжелательности со стороны взрослого. Ведущим мотивом становится личностный мотив, а главным содержанием общения — обмен положительными эмоциями. Средства общения здесь носят исключительно невербальный, экспрессивно-мимический характер: улыбка, взгляд, гуление, двигательное оживление. Успешное прохождение этого этапа закладывает у ребенка базовое доверие к миру и формирует чувство эмоциональной привязанности, которое станет основой для всех последующих социальных связей.

Вторая форма — ситуативно-деловое общение (от 6 месяцев до 3 лет). С развитием предметной деятельности и двигательных навыков меняется и характер общения. Ребенок начинает активно осваивать мир предметов, и взрослый становится для него не только источником ласки, но и партнером по игре, экспертом в обращении с предметами. Ведущим мотивом становится деловой мотив — стремление к сотрудничеству. Общение разворачивается на фоне совместных практических действий. Ребенок просит взрослого помочь, показать, как действовать с игрушкой, и радуется совместному результату. Наряду с невербальными средствами (жесты, позы) активно начинает разви-

ваться речь. Первые слова ребенка, как правило, связаны именно с предметной деятельностью и обращены к взрослому [Мамайчук, 2001, с. 220].

Третья форма — внеситуативно-познавательное общение (3–5 лет). Этот этап знаменует собой важнейший прорыв в развитии ребенка: общение выходит за рамки непосредственно воспринимаемой ситуации. Ребенка начинает интересовать мир за пределами его комнаты, абстрактные явления и связи между ними. Наступает возраст «почемучек». Взрослый теперь выступает в роли эрудита, источника знаний, способного ответить на бесконечные вопросы. Ведущим мотивом становится познавательный мотив. Главным средством общения становится речь. Ребенок учится строить сложные предложения, рассуждать, делать выводы. Именно в этот период закладываются основы теоретического мышления, а диалог со взрослым становится главным инструментом познания мира [Зацепина, 2008].

Четвертая форма — внеситуативно-личностное общение (6–7 лет). К старшему дошкольному возрасту мир человеческих взаимоотношений, социальных норм и правил начинает интересовать ребенка не меньше, чем мир физических явлений. Содержанием общения становятся события из жизни людей, их поступки, моральные оценки. Ведущим мотивом вновь становится личностный мотив, но уже на новом, более высоком уровне: ребенка интересует внутренний мир другого человека, его чувства и переживания. Взрослый выступает как носитель социальных норм, как друг, с которым можно поделиться своими секретами и переживаниями. Ребенок стремится к взаимопониманию и сопереживанию. Эта форма общения является высшим достижением дошкольного периода и готовит ребенка к сложным социальным взаимодействиям в школе [Смирнова, Холмогорова, 2005, с. 160].

Важно отметить, что наряду с общением со взрослым, в дошкольном возрасте стремительно развивается и общение со сверстниками. Если в раннем возрасте контакты с другими детьми носят эпизодический характер, то к 4–5 годам сверстник становится предпочитаемым партнером по общению, особенно в игре. Общение со сверстниками имеет свою специфику. Оно от-

личается высокой эмоциональной насыщенностью, непосредственностью, отсутствием строгих норм и правил. В контактах с ровесниками ребенок учится отстаивать свою точку зрения, разрешать конфликты, договариваться, сопереживать, проявлять инициативу. Именно в этих, на первый взгляд, хаотичных взаимодействиях и оттачиваются важнейшие коммуникативные навыки [Феофанов и др., 2020, №5, с. 128–150].

Таким образом, к концу дошкольного периода у ребенка в норме формируется сложная и многоуровневая система межличностного общения. Он владеет как вербальными (речь), так и невербальными (мимика, жесты, интонация) средствами коммуникации, способен вступать в диалог как со взрослыми, так и со сверстниками, преследуя при этом разные цели — от получения информации до установления близких дружеских отношений.

Успешность формирования этих навыков напрямую зависит от множества факторов: стиля семейного воспитания, опыта посещения детского сада, индивидуальных особенностей ребенка. Гармонично развитые навыки межличностного общения являются залогом успешной социальной адаптации, влияют на самооценку ребенка, его эмоциональное благополучие и познавательную активность. Однако данный процесс, имеющий свою четкую логику и последовательность, может претерпевать значительные искажения и трудности у детей с ограниченными возможностями здоровья, что будет подробно рассмотрено в следующем параграфе.

## **1.2. Специфика развития навыков общения у детей с ограниченными возможностями здоровья**

Если в предыдущем параграфе мы рассмотрели процесс становления межличностного общения как естественный и последовательный путь, который проходит ребенок в норме, то для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) этот путь сопряжен со значительными трудностями. Категория «дети с ОВЗ» является крайне неоднородной и включает в себя дошколь-

ников с различными нарушениями в развитии: речевыми, интеллектуальными, сенсорными, двигательными, эмоционально-волевыми. Однако, несмотря на разнообразие первичных дефектов, практически для всех детей этой группы характерны вторичные нарушения в развитии коммуникативной сферы [Приказ №373, 2020].

Специфика развития навыков общения у детей с ОВЗ обусловлена сложным переплетением биологических и социальных факторов. С одной стороны, первичное нарушение (например, недоразвитие речевых зон коры головного мозга или поражение слухового анализатора) напрямую ограничивает возможности ребенка в использовании тех или иных средств коммуникации. С другой стороны, негативный опыт взаимодействия, гиперопека со стороны взрослых или социальная изоляция могут приводить к формированию устойчивых психологических барьеров, пассивности, страху перед общением и, как следствие, к еще большему отставанию в развитии [Нищева, 2003, с. 528].

Рассмотрим специфические трудности в формировании межличностных навыков у детей с различными видами нарушений.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Для этой группы детей проблемы в общении являются наиболее очевидными, поскольку речь — основной инструмент вербальной коммуникации — у них грубо нарушена. При общем недоразвитии речи (ОНР) страдает не только звукопроизношение, но и словарный запас, грамматический строй, связная речь. Ребенок не может точно и полно выразить свою мысль, построить диалог, рассказать о событии. Это неизбежно ведет к коммуникативным неудачам: его не понимают сверстники, переспрашивают взрослые. В результате у многих детей с ТНР формируется «речевой негативизм» — сознательное избегание речевого общения, замкнутость, застенчивость. Они предпочитают молчать, чтобы не демонстрировать свой дефект [Овчинникова, 2015, №2, с. 189–197].

Кроме того, их общение часто носит ситуативный, произвольный характер. Они могут быть инициативны в знакомой, эмоционально комфортной ситуации, но теряются в новых условиях, требующих развернутого речевого

высказывания. Их невербальные средства общения (жесты, мимика) могут быть бедны и невыразительны, что еще больше затрудняет взаимопонимание. В общении со сверстниками они часто занимают пассивную, ведомую позицию или, наоборот, проявляют агрессию как защитную реакцию на непонимание [Алямовская, 2008, №5, с. 21–26].

Дети с нарушениями интеллекта. У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью трудности общения обусловлены в первую очередь незрелостью познавательных процессов: мышления, памяти, внимания, восприятия. Им сложно понять скрытый смысл высказывания, уловить подтекст, предвидеть реакцию собеседника. Их общение, как правило, привязано к конкретной, наглядной ситуации. Они испытывают трудности в построении внеситуативного общения, особенно познавательного и личностного. Их вопросы чаще всего носят характер простой констатации («Что это?») и редко направлены на выяснение причинно-следственных связей («Почему?»).

Эмоционально-волевая незрелость приводит к тому, что их общение импульсивно, подвержено резким сменам настроения. Они с трудом усваивают социальные нормы и правила поведения, могут быть излишне навязчивы или, наоборот, безразличны к партнеру по общению. Потребность в общении со сверстниками у них снижена, они предпочитают либо играть в одиночестве, либо взаимодействовать с взрослым, который организует и направляет их деятельность [Смирнова, Холмогорова, 2005, с. 160].

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Специфика нарушения общения у этой группы детей является центральной в структуре дефекта. У них нарушена сама потребность в коммуникации, особенно в установлении эмоционального контакта. Они испытывают колоссальные трудности в понимании социальных сигналов: не улавливают интонацию, мимику, жесты собеседника, не понимают юмор, метафоры, воспринимают речь буквально. Для них характерно отсутствие или значительное снижение зрительного контакта («глаза в глаза»).

Их собственная речь также имеет ряд особенностей: она может быть скандированной, «механической», лишенной эмоциональной окраски. Часто наблюдаются эхолалии — автоматическое повторение слов или фраз, услышанных от других. Дети с РАС редко используют речь для установления социального взаимодействия, предпочитая общению стереотипные, аутостимулирующие занятия. Взаимодействие со сверстниками для них крайне затруднительно, так как непредсказуемое и эмоциональное поведение других детей вызывает у них тревогу и сенсорную перегрузку. Они не стремятся к совместной игре, а если и находятся рядом с другими детьми, то, как правило, «играют рядом, но не вместе» [Нищева, 2003, с. 528].

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). У этой категории детей первичный дефект не связан напрямую с интеллектуальной или речевой сферой. Однако ограничение двигательной активности и, как следствие, сужение круга социальных контактов приводят к возникновению вторичных проблем в общении. Такие дети часто лишены богатого опыта совместных подвижных игр со сверстниками, который является важнейшей школой коммуникации в дошкольном возрасте.

Физический дефект может приводить к формированию таких черт личности, как неуверенность в себе, тревожность, повышенная ранимость, зависимость от взрослых. Гиперопека со стороны родителей также не способствует развитию самостоятельности и инициативности в общении. В результате ребенок с НОДА может занимать пассивную, выжидательную позицию, боясь проявить инициативу и получить отказ или насмешку. Как отмечают исследователи, их коммуникативное развитие часто идет по пути «вербализма» — они могут много знать и хорошо говорить, но испытывают трудности в практическом, реальном взаимодействии [Картушина, 2004, с. 192].

Таким образом, несмотря на разную природу первичного нарушения, можно выделить общие закономерности в нарушении развития межличностного общения у детей с ОВЗ:

1. Снижение мотивационно-потребностного компонента: у многих детей снижена или искажена сама потребность в общении, особенно со сверстниками.

2. Несформированность операционально-технического компонента: дети испытывают трудности в использовании как вербальных, так и невербальных средств общения. Их коммуникативный арсенал беден и негибок.

3. Нарушение регулятивного компонента: дети с трудом усваивают и соблюдают социальные нормы и правила диалога, им сложно управлять своим поведением и эмоциями в процессе взаимодействия.

Эти системные нарушения приводят к тому, что ребенок с ОВЗ оказывается в ситуации социальной депривации, его опыт межличностных отношений обеднен, что негативно сказывается на всем процессе его личностного становления [Алямовская, 2008, №5, с. 21–26].

Преодоление этих трудностей невозможно без целенаправленной, систематической коррекционно-развивающей работы. Традиционные методы, основанные преимущественно на вербальном обучении, часто оказываются недостаточно эффективными. Это обуславливает необходимость поиска таких форм и средств работы, которые бы воздействовали не только на речь или мышление, но и на эмоциональную сферу ребенка, создавали бы безопасную и мотивирующую среду для общения. Одним из наиболее мощных и универсальных средств, отвечающих этим требованиям, является музыкальное искусство, коррекционно-развивающие возможности которого мы рассмотрим в следующем параграфе.

### **1.3. Возможности музыкальных занятий в развитии навыков межличностного общения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья**

Трудности в развитии межличностного общения у детей с ОВЗ, рассмотренные в предыдущем параграфе, требуют применения особых, недирективных и эмоционально насыщенных методов коррекции. Традиционные подходы, основанные на словесных инструкциях и многократных повторениях, часто оказываются малоэффективными, так как наталкиваются на речевой негативизм, познавательную пассивность или эмоциональные барьеры ребенка. В этой связи педагоги и психологи все чаще обращаются к искусству как к универсальному языку, способному достигать до внутреннего мира ребенка, обходя его первичный дефект. И среди всех видов искусств именно музыка обладает уникальным коррекционно-развивающим потенциалом [Алямовская, 2008, №5, с. 21–26].

Музыкальное искусство воздействует на человека на самых глубинных, довербальных уровнях. Ритм, мелодия, гармония способны вызывать сильный эмоциональный отклик, минуя сознательный контроль и интеллектуальную оценку. Для ребенка с ОВЗ, чей вербальный канал коммуникации может быть заблокирован или нарушен, музыка становится «обходным путем», альтернативным способом выражения себя и понимания других. Как подчеркивал В. И. Петрушин, музыкальная психотерапия эффективна именно потому, что она апеллирует к эмоциям, а не к разуму, создавая безопасное пространство для самовыражения и катарсиса [Петрушин, 2000, с. 176].

Коррекционно-развивающие возможности музыкальных занятий обусловлены несколькими ключевыми факторами:

Эмоциональное воздействие. Музыка способна моделировать и вызывать широкий спектр эмоций — от радости и воодушевления до спокойствия и грусти. На занятиях ребенок учится не только распознавать эти эмоции в музыке, но и соотносить их со своим собственным состоянием, а также с переживаниями других детей. Совместное прослушивание музыки или пение со-

здает общее эмоциональное поле, атмосферу эмпатии и единения, что является важнейшим условием для развития межличностных отношений [Екжанова, Стребелева, 2005, с. 272].

1. Ритмическая организация. Ритм является стержнем музыки. Он упорядочивает движения, речь и даже внутренние психические процессы. Для детей с ОВЗ, многим из которых свойственны импульсивность, расторможенность или, наоборот, вялость и пассивность, ритмические упражнения имеют огромное организующее значение. Совместное отстукивание ритма, маршировка под музыку, ритмичные игры учат ребенка координировать свои действия с действиями других, чувствовать темп группы, быть частью единого целого. Этот опыт синхронизации и слаженности напрямую переносится на сферу межличностного общения [Лисина, 1997, с. 384].

2. Невербальная коммуникация. Музыкальное занятие предоставляет богатейшие возможности для отработки невербальных средств общения. В музыкальных играх и танцах ребенок учится использовать жесты, мимику, позы для передачи определенного образа или настроения. Игра на детских музыкальных инструментах в ансамбле требует умения слушать партнера, вовремя вступать и замолкать, то есть вести невербальный диалог. Это особенно ценно для детей с тяжелыми нарушениями речи, для которых такая форма взаимодействия является единственно доступной [Феофанов и др., 2020, №5, с. 128–150].

Идеи использования музыки в коррекционных целях имеют глубокие корни как в отечественной, так и в зарубежной педагогике.

В отечественной педагогике основы системного подхода к музыкальному воспитанию были заложены Н. А. Ветлугиной. Она рассматривала музыкальную деятельность (слушание, пение, музыкально-ритмические движения, игра на инструментах) как средство всестороннего развития личности ребенка, включая его познавательные, эмоциональные и социальные аспекты [Ветлугина, 1968, с. 415].

Особое место занимает направление, известное как логопедическая ритмика (логоритмика). Основываясь на работах В. А. Гринер и Н. С. Самойленко, Г. А. Волкова разработала целостную систему использования музыки, слова и движения для коррекции речевых нарушений. В рамках логоритмических занятий дети не просто поют и двигаются, а выполняют специальные упражнения, направленные на развитие речевого дыхания, артикуляции, темпо-ритмической стороны речи и координации. Музыка и ритм здесь выступают организующим началом, которое помогает автоматизировать правильные речевые и двигательные навыки в увлекательной игровой форме [Волкова, 2002, с. 272].

Похожие идеи реализуются и в современных программах, например, в «Ритмической мозаике» А. И. Бурениной, где акцент делается на развитии эмоциональной выразительности и творческой свободы ребенка через движение под музыку [Буренина, 2000, с. 220].

Зарубежный опыт также богат системами музыкального воспитания, обладающими мощным коррекционным потенциалом. Наиболее известной и широко применяемой в работе с детьми с ОВЗ является система Карла Орфа («Orff-Schulwerk»). Ее ключевой принцип — «элементарное музицирование», то есть творческий процесс, в котором музыка, движение и слово существуют в неразрывном единстве. Орф-педагогика не ставит целью воспитание профессиональных музыкантов. Главное — дать возможность каждому ребенку, независимо от его способностей, почувствовать радость от совместного творчества. Для этого используются специальные, простые в освоении инструменты (ксилофоны, металлофоны, перкуссия), которые позволяют детям сразу же включиться в ансамблевую игру. Большое внимание уделяется импровизации — речевой, двигательной, инструментальной. Это раскрепощает ребенка, снимает страх ошибки и стимулирует спонтанное коммуникативное поведение [Orff, Keetman, 1976].

Еще одна влиятельная система — ритмика Эмиля Жака-Далькроза. В ее основе лежит идея развития чувства ритма через движение всего тела. Дети

учатся «проживать» музыку через движение, физически ощущая ее темп, динамику, структуру. Это способствует развитию не только музыкального слуха, но и внимания, памяти, координации, а также способности к быстрой реакции и взаимодействию с партнерами в пространстве.

Обобщая отечественный и зарубежный опыт, можно заключить, что музыкальные занятия, построенные с учетом коррекционной направленности, способны решать целый комплекс задач по развитию навыков межличностного общения у детей с ОВЗ:

– Снятие психоэмоционального напряжения и создание мотивации к общению: музыка создает атмосферу доверия и принятия, в которой ребенок не боится проявлять себя [Алямовская, 2008, №5, с. 21–26].

– Развитие эмпатии и умения понимать эмоциональное состояние другого: через восприятие музыки и совместные переживания дети учатся сочувствовать и сорадоваться.

– Формирование навыков сотрудничества и взаимодействия: совместное пение, танцы, игра в оркестре требуют умения слушать друг друга, уступать, действовать согласованно.

– Обогащение коммуникативного арсенала: дети осваивают разнообразные средства общения — от интонационной выразительности голоса до языка жестов и танцевальных движений.

– Развитие произвольной регуляции поведения: структура музыкальных произведений и правила музыкальных игр учат детей соблюдать очередность, контролировать свои импульсы, подчиняться общим правилам.

Таким образом, музыкальное искусство является не просто приятным дополнением к коррекционной работе, а мощным педагогическим инструментом. Его интегративный характер, опора на эмоциональную сферу и невербальные формы взаимодействия делают его незаменимым средством для формирования и развития навыков межличностного общения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Именно на этих теоретических по-

ложениях и будет строиться опытно-экспериментальная работа, описанная во второй главе данного исследования.

### **Выводы по первой главе**

Таким образом, межличностное общение в дошкольном возрасте — это сложная и многоуровневая система вербальных (речь) и невербальных (мимика, жесты, интонация) средств коммуникации, благодаря которым дошкольник способен вступать в диалог как со взрослыми, так и со сверстниками, преследуя при этом разные цели — от получения информации до установления близких дружеских отношений.

Выделяют общие закономерности в нарушении развития межличностного общения у детей с ОВЗ: снижение мотивационно-потребностного компонента: у многих детей снижена или искажена сама потребность в общении, особенно со сверстниками; несформированность операционально-технического компонента: дети испытывают трудности в использовании как вербальных, так и невербальных средств общения; нарушение регулятивного компонента: дети с трудом усваивают и соблюдают социальные нормы и правила диалога, им сложно управлять своим поведением и эмоциями в процессе взаимодействия.

Преодоление этих системных нарушений у детей с ОВЗ невозможно без целенаправленной, систематической коррекционно-развивающей работы. Одним из наиболее мощных и универсальных средств, отвечающих этим требованиям, является музыкальное искусство. Его интегративный характер, опора на эмоциональную сферу и невербальные формы взаимодействия делают его незаменимым средством для формирования и развития навыков межличностного общения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

## **ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ**

### **2.1. Диагностика исходного уровня развития навыков межличностного общения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья**

Теоретический анализ, проведенный в первой главе, позволил нам прийти к выводу о том, что музыкальные занятия обладают значительным коррекционно-развивающим потенциалом для формирования навыков межличностного общения у дошкольников с ОВЗ. Для практического подтверждения данного тезиса нами была организована и проведена опытно-экспериментальная работа на базе БМАДОУ «Детский сад №19».

Целью нашего исследования явилось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности специально разработанной программы музыкальных занятий, направленной на развитие навыков межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи исследования:

1. Подобрать и адаптировать диагностический инструментарий для оценки исходного уровня развития навыков межличностного общения у детей-участников эксперимента.

2. Провести констатирующий этап эксперимента с целью выявления начального уровня сформированности коммуникативных навыков у детей контрольной и экспериментальной групп.

3. Разработать и апробировать программу формирующего этапа эксперимента, основанную на использовании коррекционно-развивающих возможностей музыкальной деятельности.

4. Провести контрольный срез для оценки динамики в развитии коммуникативных навыков и проанализировать эффективность проведенной работы.

Организация и база исследования. Исследование проводилось в период с сентября 2023 года по май 2024 года. В нем приняли участие 20 воспитанников старших групп компенсирующей направленности в возрасте 5–6 лет. Из них были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ), по 10 человек в каждой. В состав групп вошли дети с такими диагнозами, как общее недоразвитие речи (ОНР III уровня) и задержка психического развития (ЗПР). Группы были выровнены по гендерному составу, возрасту и результатам первичной психолого-педагогической диагностики.

Исследование включало в себя три основных этапа:

1. Констатирующий этап (сентябрь 2023 г.) — диагностика исходного уровня развития навыков межличностного общения у детей обеих групп.

2. Формирующий этап (октябрь 2023 г. — апрель 2024 г.) — реализация разработанной нами программы музыкальных занятий с детьми экспериментальной группы. Дети контрольной группы в этот период посещали музыкальные занятия по стандартной программе ДООУ.

3. Контрольный этап (май 2024 г.) — повторная диагностика коммуникативных навыков в ЭГ и КГ для определения эффективности проведенной работы.

Диагностический инструментарий констатирующего этапа. Для получения объективной и всесторонней оценки уровня развития коммуникативных навыков мы использовали комплекс методик, включающий в себя наблюдение, создание диагностических игровых ситуаций и беседу с педагогами. За основу были взяты критерии, выделенные Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой, которые позволяют оценить отношение ребенка к сверстнику и характер взаимодействия с ним [Смирнова, Холмогорова, 2005, с. 160].

Метод 1. Наблюдение. Наблюдение проводилось в процессе свободной игровой деятельности детей, на прогулке и во время режимных моментов. Фиксировались следующие показатели:

– Инициативность в общении: как часто ребенок сам обращается к сверстникам, предлагает поиграть, задает вопросы.

- Использование средств общения: преобладание вербальных/невербальных средств, их адекватность ситуации.
- Эмоциональная отзывчивость: способность сопереживать, радоваться успехам другого, утешать в случае неудачи.
- Способность к сотрудничеству: умение договариваться, соблюдать правила, уступать, действовать согласованно.
- Способы разрешения конфликтных ситуаций: агрессия, уход от конфликта, плач, попытка договориться.

Например, во время наблюдения за свободной игрой в уголке конструирования мы отмечали, как дети делят детали. Ребенок с низким уровнем развития коммуникативных навыков (например, Артем К.) молча выхватывал нужный ему кубик из рук другого, не пытаясь договориться. Ребенок со средним уровнем (например, Даша П.) мог сказать: «Дай мне», но в случае отказа терялся и прекращал взаимодействие.

Метод 2. Диагностические игровые ситуации. Для выявления скрытых аспектов межличностных отношений мы использовали две проблемные ситуации, адаптированные для детей с ОВЗ.

Ситуация «Совместное рисование». Двум детям предлагался один лист бумаги и одна коробка карандашей. Давалась инструкция: «Нарисуйте вместе красивый домик для зайчика». Цель: пронаблюдать, как дети будут организовывать совместную деятельность в условиях ограниченных ресурсов.

Пример анализа: В паре Кирилл С. и Максим В. (оба из будущей ЭГ) возник конфликт. Кирилл сразу взял единственный коричневый карандаш для крыши, а Максим хотел им же нарисовать ствол дерева. Максим начал плакать и пытаться вырвать карандаш. Кирилл, в свою очередь, отвернулся и продолжил рисовать один. Это свидетельствует о неумении договариваться и находить компромиссное решение. В другой паре дети смогли устно договориться об очередности использования карандаша, что указывало на более высокий уровень коммуникации.

Ситуация «Помоги другу». Ребенку предлагалось построить башню из кубиков. В самый ответственный момент педагог «случайно» задевал постройку, и она рушилась. Рядом находился другой ребенок (партнер по диагностике). Фиксировалась реакция партнера на неудачу товарища.

Пример анализа: когда у Оли Р. рассыпалась башня, ее партнерша по игре, Лена Т., никак не отреагировала и продолжила заниматься своими делами, демонстрируя безразличие. В другой паре, когда у Саши М. случилось то же самое, его товарищ Матвей П. подошел, сказал: «Не плачь, давай вместе построим новую, еще лучше!» и начал помогать. Это яркий показатель наличия или отсутствия эмпатии и готовности к оказанию помощи.

Метод 3. Беседа с воспитателями группы. Беседа проводилась по заранее составленному опроснику и позволяла уточнить данные, полученные в ходе наблюдения. Воспитателям задавались вопросы: «С кем из детей чаще всего общается ребенок?», «Является ли он инициатором общения или чаще отвечает на обращения других?», «Как ведет себя в ссоре?», «Проявляет ли сочувствие, если другой ребенок плачет?».

На основе анализа данных, полученных в ходе констатирующего этапа, мы выделили три уровня развития навыков межличностного общения:

– Высокий уровень: Ребенок легко вступает в контакт, проявляет инициативу. Умеет договариваться, уступать. Проявляет сочувствие и готовность помочь. В конфликтах ищет компромисс. Активно использует как вербальные, так и невербальные средства общения.

– Средний уровень: Ребенок вступает в общение, но чаще по инициативе других. Взаимодействие носит ситуативный характер. Способен к сотрудничеству в парах под руководством взрослого, но в группе сверстников теряется. Эмоциональная отзывчивость проявляется не всегда. В конфликтах может уступать или обращаться за помощью к взрослому.

– Низкий уровень: Ребенок избегает контактов со сверстниками, предпочитает играть один. Общение носит преимущественно невербальный, примитивный характер. Не проявляет интереса к делам и настроению других де-

тей. Не умеет сотрудничать и договариваться. В конфликтных ситуациях проявляет агрессию, плач или уходит от контакта.

Проведенная диагностика показала, что у большинства детей обеих групп (как ЭГ, так и КГ) преобладает низкий и средний уровни развития навыков межличностного общения. Это подтвердило актуальность нашего исследования и необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы, которая и составила содержание формирующего этапа эксперимента. Результаты констатирующего этапа будут представлены в виде диаграмм и таблиц в параграфе 2.3.

## **2.2. Разработка и реализация программы музыкальных занятий, направленных на развитие навыков межличностного общения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья на базе БМАДОУ «Детский сад №19»**

На основе теоретического анализа и результатов констатирующей диагностики, показавшей недостаточный уровень развития навыков межличностного общения у детей экспериментальной группы, нами была разработана специальная программа музыкальных занятий «Музыкальная страна Дружбы».

Цель программы: развитие навыков межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ средствами музыкальной деятельности.

Задачи программы:

1. Образовательные:
  - Обогащать представления детей об эмоциональном содержании музыки.
  - Формировать умение соотносить характер музыки с собственными движениями и эмоциями.
  - Обучать элементарным навыкам игры на детских музыкальных инструментах в ансамбле.

2. Коррекционно-развивающие:

- Развивать невербальные средства общения (мимику, пантомимику, жесты).
- Стимулировать речевую активность в процессе музыкальной деятельности (подпевание, проговаривание текстов, участие в диалогах).
- Развивать эмпатию, способность понимать эмоциональное состояние другого человека и адекватно на него реагировать.
- Развивать навыки сотрудничества, согласованности действий, умения договариваться и соблюдать общие правила.
- Способствовать развитию произвольной регуляции поведения и внимания.

### 3. Воспитательные:

- Воспитывать доброжелательное отношение к сверстникам, желание и готовность к совместной деятельности.
- Создавать положительный эмоциональный настрой, снимать психо-эмоциональное напряжение и коммуникативные барьеры.
- Формировать чувство принадлежности к группе, коллективу.

Методические основы программы. Программа «Музыкальная страна Дружбы» носит интегративный характер и опирается на ведущие отечественные и зарубежные концепции музыкального воспитания. Методической основой послужили:

- Принципы «элементарного музицирования» Карла Орфа, предполагающие единство музыки, речи и движения, а также активное использование импровизации [Картушина, 2004, с. 192].
- Элементы логоритмики по системе Г. А. Волковой для развития темпо-ритмической стороны речи и координации движений [Волкова, 2002, с. 272].
- Идеи программы «Ритмическая мозаика» А. И. Бурениной, направленные на развитие эмоциональной выразительности и творческого самовыражения в движении [Буренина, 2000, с. 220].

Принципы построения программы:

– Принцип системности: занятия проводились регулярно, материал подавался в определенной последовательности, от простого к сложному.

– Принцип индивидуализации: учитывались индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка, предлагались задания разного уровня сложности.

– Принцип создания ситуации успеха: для каждого ребенка создавались условия, в которых он мог почувствовать себя успешным, что способствовало повышению самооценки и мотивации к общению.

– Принцип комплексного воздействия: на каждом занятии использовались разные виды музыкальной деятельности (слушание, пение, игра на инструментах, движение под музыку).

– Принцип наглядности и игровой мотивации: все задания подавались в увлекательной игровой форме с использованием наглядных пособий, игрушек, элементов костюмов.

Структура и содержание программы. Программа была рассчитана на 7 месяцев (с октября по апрель) с периодичностью занятий 2 раза в неделю по 25–30 минут. Каждое занятие имело гибкую трехчастную структуру:

1. Вводная часть (ритуальная, настроечная). Цель: создание положительного эмоционального фона, объединение детей, настройка на совместную деятельность.

2. Основная часть (развивающая). Цель: решение основных коррекционно-развивающих задач занятия через комплекс игр и упражнений.

3. Заключительная часть (рефлексивная). Цель: снятие эмоционального и мышечного напряжения, подведение итогов, закрепление позитивного опыта взаимодействия.

Содержание программы было организовано в виде тематических блоков, которые логически сменяли друг друга на протяжении учебного года.

Тематический блок 1. «Давайте познакомимся!» (Октябрь — ноябрь)

Задачи: Установление эмоционального контакта, развитие интереса друг к другу, снятие коммуникативных барьеров.

Примеры упражнений:

Музыкальное приветствие «Здравствуйте, ладошки!» Дети сидят в кругу. Под музыку они по очереди поворачиваются к соседу справа, улыбаются и пропевают: «Здрав-ствуй, (имя)!», сопровождая это хлопком в ладоши. Это простое упражнение учило устанавливать зрительный контакт, обращаться к сверстнику по имени и создавало ритуал начала занятия.

Коммуникативная игра «Передай улыбку». Дети стоят в кругу. Первый ребенок поворачивается к соседу, улыбается и «передает» ему воображаемый теплый шарик. Тот «принимает» шарик, улыбается в ответ и передает дальше. Упражнение развивало невербальную коммуникацию и эмоциональную отзывчивость.

Игра «Музыкальное эхо». Педагог прохлопывает или простукивает на бубне простой ритмический рисунок, а дети по очереди его повторяют. Постепенно роль ведущего передавалась детям. Это учило внимательно слушать партнера и точно воспроизводить его действия.

Тематический блок 2. «Вместе весело играть» (Декабрь — январь)

Задачи: Развитие навыков сотрудничества, умения действовать согласованно в паре и в группе.

Примеры упражнений:

Парный танец «Найди себе пару». Дети свободно двигаются под музыку. Когда музыка останавливается, каждый должен найти себе пару и выполнить простое танцевальное движение (например, покружиться, взявшись за руки). Постепенно игра усложнялась: нужно было найти пару по определенному признаку (например, в одежде одинакового цвета). Это развивало быстроту реакции и умение вступать в кратковременное взаимодействие.

Игра в оркестре «Лесные музыканты». Использовались инструменты Орф-набора (ксилофоны, барабаны, маракасы). Дети делились на группы. Каждая группа играла на своих инструментах под руководством «дирижера» (сначала педагога, потом ребенка). Главное правило — вступать и замолкать

по знаку дирижера. Это упражнение прекрасно развивало произвольное внимание и умение подчиняться общим правилам.

Игра-драматизация «Теремок». Дети с помощью музыкальных инструментов озвучивали персонажей сказки (мышка — треугольник, лягушка — коробочка, медведь — барабан). Кульминацией было совместное «строительство» нового большого теремка, когда все инструменты звучали вместе в общем ритме. Это учило распределять роли и объединять усилия для достижения общей цели.

Тематический блок 3. «Учимся понимать друг друга» (Февраль — март)

Задачи: Развитие эмпатии, умения понимать эмоциональное состояние другого человека через музыку и движение.

Примеры упражнений:

Слушание и обсуждение музыки. Детям предлагались контрастные по характеру произведения (например, «Болезнь куклы» и «Новая кукла» П. И. Чайковского). После прослушивания проводилась беседа: «Какая музыка? Грустная или веселая? Что вы чувствовали, когда слушали? Какому сказочному герою подошла бы эта музыка?». Ответы детей поощрялись, даже если они не совпадали с общепринятыми.

Музыкально-двигательный этюд «Зеркало». Дети разбивались на пары. Один ребенок («человек») под медленную музыку выполнял плавные движения, а второй («зеркало») должен был в точности их повторять. Затем они менялись ролями. Упражнение требовало максимальной концентрации на партнере и развивало наблюдательность и способность к сопереживанию.

Игра «Угадай настроение». Один ребенок с помощью мимики и жестов показывал эмоцию (радость, грусть, удивление, страх), а остальные дети должны были угадать и подобрать подходящий по характеру музыкальный инструмент для ее озвучивания (радость — бубенчики, грусть — медленный удар по металлофону).

Тематический блок 4. «Наш дружный хоровод» (Апрель)

Задачи: Закрепление полученных коммуникативных навыков, формирование чувства единства и позитивного отношения к группе.

Примеры упражнений:

Сочинение «Песенки дружбы». На простую, знакомую мелодию дети все вместе придумывали слова о своей группе, о дружбе. Педагог записывал все предложения, а затем из них составлялся общий текст, который разучивался и исполнялся. Это способствовало развитию чувства «мы», коллективной идентичности.

Хороводные игры («Каравай», «Ровным кругом»). Традиционные хороводные игры, где каждый ребенок по очереди оказывается в центре внимания, а остальные говорят или поют ему добрые слова, создавали теплую, поддерживающую атмосферу.

Итоговое занятие-концерт «Подари музыку другу». Дети готовили небольшие музыкальные номера (индивидуальные, парные, групповые) и показывали их друг другу. Это было не соревнование, а праздник совместного творчества, где главным было поддержать выступающего аплодисментами и доброй улыбкой.

Таким образом, реализация программы «Музыкальная страна Дружбы» представляла собой целостную систему работы, где каждый элемент был направлен на последовательное и планомерное развитие коммуникативной сферы детей с ОВЗ. Игровой характер занятий, опора на эмоционально-привлекательную музыкальную деятельность и создание поддерживающей атмосферы позволили сделать этот процесс естественным и радостным для каждого ребенка. Эффективность данной программы была оценена на контрольном этапе исследования.

### **2.3. Сравнительный анализ результатов исследования**

Заключительным этапом нашей опытно-экспериментальной работы стал контрольный срез, проведенный в мае 2024 года. Его целью было определение динамики в развитии навыков межличностного общения у детей экс-

периментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп, а также оценка эффективности реализованной программы музыкальных занятий «Музыкальная страна Дружбы».

Диагностика на контрольном этапе проводилась с использованием того же комплекса методик, что и на констатирующем этапе: наблюдение в свободной деятельности, проведение диагностических игровых ситуаций («Совместное рисование», «Помоги другу») и беседа с воспитателями. Это позволило обеспечить сопоставимость полученных данных и объективно отследить произошедшие изменения.

Для анализа результатов мы использовали как количественные, так и качественные методы.

На основе данных, полученных в ходе повторной диагностики, все дети были вновь распределены по трем уровням развития навыков межличностного общения: низкий, средний и высокий. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Сравнительные данные уровней развития навыков межличностного общения в ЭГ и КГ (%)

| Уровень развития | Экспериментальная группа (ЭГ, n=10) | Контрольная группа (КГ, n=10) |
|------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
|                  | На начало (конст.)                  | На конец (контр.)             |
| Высокий          | 0% (0 чел.)                         | 40% (4 чел.)                  |
| Средний          | 40% (4 чел.)                        | 60% (6 чел.)                  |
| Низкий           | 60% (6 чел.)                        | 0% (0 чел.)                   |

Для наглядности представим полученные данные в виде диаграммы (рис. 1)

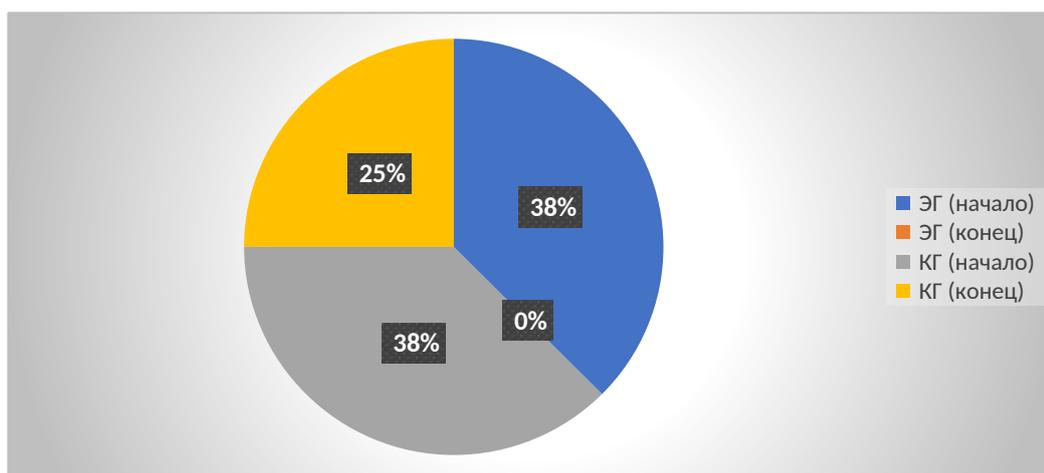


Рисунок 1 — Динамика уровней развития навыков межличностного общения в ЭГ и КГ

Анализ количественных данных позволяет сделать следующие выводы:

1. В экспериментальной группе наблюдается ярко выраженная положительная динамика. Наиболее значимым результатом является полное отсутствие детей с низким уровнем развития коммуникативных навыков на конец эксперимента (было 60 %). Эти дети перешли на средний и высокий уровни. Число детей со средним уровнем увеличилось с 40 % до 60 %. Самое важное, что в группе появилось 40 % детей (4 человека), достигших высокого уровня, которого на начальном этапе не было зафиксировано ни у одного ребенка. Эти изменения свидетельствуют о высокой эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы.

2. В контрольной группе значительных изменений не произошло. Хотя количество детей с низким уровнем несколько сократилось (с 60 % до 40 %), эти изменения не носят качественного характера. В основном произошел незначительный сдвиг с низкого уровня на средний, что можно объяснить общим возрастным развитием и стандартной образовательной программой детского сада. Появление одного ребенка (10 %) с высоким уровнем можно рассматривать как результат индивидуальных темпов развития, а не системной работы.

Таким образом, количественный сравнительный анализ убедительно показывает, что целенаправленная работа по развитию коммуникативных навы-

ков на музыкальных занятиях в рамках программы «Музыкальная страна Дружбы» привела к статистически значимым положительным изменениям в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе динамика была минимальной.

Количественные данные подкрепляются результатами качественного анализа, полученными в ходе наблюдения и проведения диагностических ситуаций. Изменения проявились в поведении, эмоциональных реакциях и способах взаимодействия детей экспериментальной группы. Рассмотрим наиболее яркие примеры.

Изменения в ходе наблюдения: на констатирующем этапе для многих детей ЭГ было характерно неумение и нежелание вступать в контакт. Они либо игнорировали сверстников, либо вступали в конфликты. Например, Артем К. ранее демонстрировал агрессивные способы получения желаемого (выхватывал игрушки). На контрольном срезе в аналогичной ситуации в строительном уголке он обратился к сверстнику с вербальной просьбой: «Дай, пожалуйста, мне синий кубик. Я быстро построю и отдам». Это свидетельствует о появлении у него социально приемлемых способов взаимодействия.

Многие дети стали проявлять инициативу в общении. Если раньше Даша П. ждала, когда ее пригласят в игру, то теперь она сама стала ее организатором: «Девочки, давайте поиграем в «больницу»? Я буду врачом!». Это говорит о возросшей уверенности в себе и появлении мотивации к общению [Картушина, 2004, с. 192].

Изменения в диагностической ситуации «Совместное рисование»: Эта ситуация наглядно продемонстрировала формирование у детей ЭГ навыков сотрудничества. Вспомним пару Кирилла С. и Максима В., которые на начальном этапе не смогли договориться из-за одного карандаша, что привело к плачу и прекращению деятельности. На контрольном этапе их поведение кардинально изменилось. Столкнувшись с той же проблемой, Кирилл не стал забирать карандаш себе, а предложил решение: «Давай я сначала быстро нарисую крышу, а ты пока рисуй травку зеленым, а потом я тебе отдам коричневый для

дерева». Максим согласился, и они смогли успешно выполнить задание вместе. Это яркий пример того, как дети научились вести диалог, планировать совместные действия и находить компромисс. Мы связываем это с опытом, полученным в ходе парных и групповых упражнений на музыкальных занятиях, таких как парный танец или игра в оркестре, где согласованность действий была ключом к успеху.

Изменения в диагностической ситуации «Помоги другу»: В этой ситуации мы оценивали развитие эмпатии и отзывчивости. На констатирующем этапе Лена Т. проявила полное безразличие к неудаче своей партнерши по игре. На контрольном срезе, когда у Оли Р. снова рассыпалась башня, Лена прервала свою игру, подошла к Оле, погладила ее по плечу и сказала: «Не расстраивайся, это не страшно. Давай вместе соберем, она будет еще крепче!». Такое поведение свидетельствует о качественном скачке в развитии эмоциональной сферы. Ребенок не просто заметил переживания другого, но и смог выразить сочувствие и предложить конструктивную помощь. По нашему мнению, этому способствовали упражнения из блока «Учимся понимать друг друга», в частности, прослушивание контрастной по настроению музыки и игра «Угадай настроение», которые учили детей распознавать и вербализовать эмоции [Екжанова, Стребелева, 2005, с. 272].

Анализ беседы с воспитателями: Воспитатели экспериментальной группы также отметили значительные положительные изменения в поведении детей. По их словам, общая атмосфера в группе стала более дружелюбной и спокойной. Значительно уменьшилось количество конфликтов и жалоб. Педагоги подчеркнули, что дети стали чаще использовать в речи «вежливые слова» («пожалуйста», «спасибо», «извини»), научились договариваться при распределении ролей в сюжетно-ролевых играх. Воспитатель ЭГ отметила: «Дети стали как будто слышать друг друга. Раньше каждый был сам по себе, а теперь они — команда. Особенно это видно после музыкальных занятий, они выходят оттуда такие воодушевленные и дружные».

Таким образом, качественный анализ подтверждает и углубляет выводы, сделанные на основе количественных данных. У детей экспериментальной группы произошли существенные сдвиги в развитии всех компонентов межличностного общения:

Мотивационно-потребностного: возрос интерес к сверстникам, появилось желание вступать в совместную деятельность.

– Операционально-технического: обогатился арсенал коммуникативных средств, дети стали активнее использовать речь для решения проблемных ситуаций, их невербальные реакции стали более адекватными и выразительными.

– Регулятивного: повысился уровень самоконтроля, дети научились соблюдать очередность, правила игры, находить компромиссные решения в конфликтах.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет нам сделать вывод об эффективности разработанной и реализованной программы музыкальных занятий «Музыкальная страна Дружбы» для развития навыков межличностного общения у дошкольников с ОВЗ. Сравнительный анализ результатов в экспериментальной и контрольной группах убедительно доказал, что целенаправленное использование средств музыкальной деятельности (коммуникативных игр, парных танцев, игры в оркестре, слушания музыки) в коррекционно-развивающей работе способствует снятию коммуникативных барьеров, развитию эмпатии, формированию навыков сотрудничества и, как следствие, успешной социальной адаптации детей. Полученные результаты подтверждают выдвинутую нами гипотезу и позволяют рекомендовать разработанную программу для использования в практике работы музыкальных руководителей и дефектологов в ДОУ компенсирующего вида.

### **Выводы по второй главе**

Таким образом, с целью теоретического обоснования и экспериментальной проверки эффективности специально разработанной программы музы-

кальных занятий, направленной на развитие навыков межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ на констатирующем этапе исследования осуществлено диагностику исходного уровня развития навыков межличностного общения у дошкольников с ОВЗ.

Результаты данного этапа исследования свидетельствуют, что у большинства детей обеих групп преобладали низкий и средний уровни развития коммуникации, что проявлялось в замкнутости, неумении инициировать и поддерживать контакт, частых конфликтах и слабом проявлении сочувствия к сверстникам.

На основе результатов констатирующей диагностики разработана специальная программа музыкальных занятий «Музыкальная страна Дружбы», направлена на развитие всех компонентов коммуникативной деятельности у детей экспериментальной группы.

Полученные результаты на контрольном этапе эксперимента доказали эффективность проведенной нами работы. В экспериментальной группе произошли значительные качественные и количественные изменения, присутствует положительная динамика развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Итак, результаты проведенной экспериментальной работы подтверждают эффективность использования музыкальных занятий в работе по развитию навыков межличностного общения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития навыков межличностного общения у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья является одной из наиболее актуальных в современной коррекционной педагогике и специальной психологии. Успешная социализация, полноценное личностное развитие и дальнейшая интеграция ребенка в общество напрямую зависят от его способности устанавливать контакты, понимать других людей и эффективно взаимодействовать с ними. Дети с ОВЗ в силу особенностей своего психофизического развития часто испытывают значительные трудности в коммуникативной сфере, что требует поиска наиболее эффективных и гуманных путей коррекционно-развивающей работы. Одним из таких путей, обладающим уникальным потенциалом, является музыкальная деятельность.

Проведенное нами теоретическое и практическое исследование было направлено на изучение и экспериментальное подтверждение эффективности использования музыкальных занятий как средства развития навыков межличностного общения у старших дошкольников с ОВЗ.

В ходе первой главы нашего исследования был проведен всесторонний анализ психолого-педагогической литературы. Мы установили, что межличностное общение в дошкольном возрасте является ведущим фактором психического развития ребенка, в процессе которого формируются его личность, самосознание и образ мира. Была рассмотрена специфика развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ, которая характеризуется снижением мотивации к общению, ограниченностью вербальных и невербальных средств, трудностями в понимании эмоционального состояния сверстников и неумением выстраивать конструктивное взаимодействие.

Теоретический анализ позволил нам обосновать огромный коррекционно-развивающий потенциал музыкальных занятий. Музыка, как универсальный язык эмоций, способствует развитию эмпатии и эмоциональной отзывчивости. Ритмическая основа музыки помогает упорядочить движения и речь.

Совместная музыкальная деятельность (пение в хоре, игра в оркестре, участие в хороводах и парных танцах) естественным образом создает условия для формирования навыков сотрудничества, согласованности действий, умения слушать партнера и подчиняться общим правилам. Изучение отечественного и зарубежного опыта (в частности, системы К. Орфа) подтвердило, что интеграция музыки, речи и движения является эффективным методом в работе с детьми, имеющими различные нарушения в развитии.

Вторая, опытно-экспериментальная, глава была посвящена практической проверке выдвинутых теоретических положений. На констатирующем этапе исследования с помощью комплекса диагностических методик мы выявили исходный уровень развития навыков межличностного общения у детей экспериментальной и контрольной групп. Результаты диагностики подтвердили актуальность проблемы: у большинства детей обеих групп преобладали низкий и средний уровни развития коммуникации, что проявлялось в замкнутости, неумении инициировать и поддерживать контакт, частых конфликтах и слабом проявлении сочувствия к сверстникам.

На основе полученных данных нами была разработана и реализована авторская программа музыкальных занятий «Музыкальная страна Дружбы». Программа была построена на принципах системности, индивидуализации, создания ситуации успеха и игровой мотивации. Через специально подобранные музыкально-коммуникативные игры, парные и групповые упражнения, элементы логоритмики и игры на детских музыкальных инструментах мы целенаправленно работали над развитием всех компонентов коммуникативной деятельности у детей экспериментальной группы.

Результаты контрольного этапа эксперимента убедительно доказали эффективность проведенной работы. В экспериментальной группе произошли значительные качественные и количественные изменения. Мы зафиксировали ярко выраженную положительную динамику: полностью исчезли дети с низким уровнем развития коммуникативных навыков (с 60 % до 0 %), а число детей с высоким уровнем выросло с 0 % до 40 %. Качественный анализ пока-

зал, что дети стали более инициативными и открытыми в общении, научились использовать вербальные способы решения конфликтных ситуаций, стали проявлять живой интерес, сочувствие и готовность помочь своим сверстникам. В контрольной группе, где занятия проводились по стандартной программе, динамика была незначительной и не носила системного характера, что подтверждает решающую роль целенаправленной коррекционной работы.

Таким образом, цель нашего исследования — теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности программы музыкальных занятий — была полностью достигнута. Задачи, поставленные в начале работы, были успешно решены.

Результаты проведенной работы полностью подтвердили выдвинутую нами гипотезу: целенаправленное и систематическое использование специально разработанной программы музыкальных занятий, включающей коммуникативные игры, парные и групповые формы работы, действительно способствует эффективному развитию навыков межличностного общения у старших дошкольников с ОВЗ.

Проведенное исследование имеет не только теоретическую, но и практическую значимость. Разработанная и апробированная программа «Музыкальная страна Дружбы» может быть рекомендована для широкого использования в практике работы музыкальных руководителей, воспитателей, учителей-дефектологов и психологов в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего и комбинированного вида.

В заключение хочется отметить, что музыка является не просто фоном или развлечением, а мощнейшим инструментом в руках педагога. Она способна стать тем «золотым ключиком», который открывает дверь во внутренний мир ребенка с особыми потребностями, помогает ему преодолеть барьеры в общении, почувствовать себя принятым, нужным и успешным в коллективе сверстников. Создание на музыкальных занятиях атмосферы радости, доверия и совместного творчества является залогом не только музыкального, но и полноценного личностного развития каждого ребенка.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) // Собрание законодательства РФ. — 2012. — № 53 (ч. 1). — Ст. 7598. — Текст : электронный. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.04.2025).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 (зарег. в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета. — 2013. — № 265. — Текст : электронный. — URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 15.04.2025).

3. Об организации и осуществлении образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования : Приказ Министерства просвещения РФ от 31.07.2020 № 373 // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008250018> (дата обращения: 15.04.2025).

4. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. — Москва : Просвещение, 1968. — 415 с. — Текст : непосредственный.

5. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва : Эксмо, 2005. — 512 с. — Текст : непосредственный.

6. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. — Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. — 384 с. — Текст : непосредственный.

7. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика / В. И. Петрушин. — Москва : ВЛАДОС, 2000. — 176 с. — Текст : непосредственный.

8. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика: программа по ритмической пластике для детей / А. И. Буренина. — Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2000. — 220 с. — Текст : непосредственный.
9. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учебник для студентов высших учебных заведений / Г. А. Волкова. — Москва : ВЛАДОС, 2002. — 272 с. — Текст : непосредственный.
10. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — Москва : Просвещение, 2005. — 272 с. — Текст : непосредственный.
11. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — Москва : ВЛАДОС, 2005. — 160 с. — Текст : непосредственный.
12. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебное пособие / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — Москва : Академия, 2001. — 248 с. — Текст : непосредственный.
13. Специальная педагогика: учебник для бакалавров / О. Г. Приходько, А. А. Дмитриев, Т. Г. Богданова. — Москва : Юрайт, 2019. — 421 с. — Текст : непосредственный.
14. Аксанова, Л. И. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. И. Аксанова. — Москва : Академия, 2009. — 400 с. — Текст : непосредственный.
15. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — Санкт-Петербург : Речь, 2001. — 220 с. — Текст : непосредственный.
16. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. — Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. — 528 с. — Текст : непосредственный.

17. Алямовская, В. Г. Профилактика психоэмоционального напряжения детей средствами музыки / В. Г. Алямовская. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 5. — С. 21-26.

18. Овчинникова, Т. С. Музыкальное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / Т. С. Овчинникова. — Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2015. — № 2. — С. 189-197.

19. Феофанов, В. Н. Особенности межличностных отношений дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками в условиях инклюзивного образования / В. Н. Феофанов, Н. П. Константинова, Ю. А. Королева. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2020. — № 5. — С. 128-150.

20. Зацепина, М. Б. Музыкальное воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации / М. Б. Зацепина. — Москва : Мозаика-Синтез, 2008. — 89 с. — Текст : электронный. — URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0379> (дата обращения: 15.04.2025).

21. Картушина, М. Ю. Логоритмические занятия в детском саду / М. Ю. Картушина. — Москва : Сфера, 2004. — 192 с. — Текст : электронный. — URL: [https://www.studmed.ru/kartushina-m-yu-logoritmicheskie-zanyatiya-v-detskom-sadu\\_d7c1f5c1277.html](https://www.studmed.ru/kartushina-m-yu-logoritmicheskie-zanyatiya-v-detskom-sadu_d7c1f5c1277.html) (дата обращения: 15.04.2025).

22. Радынова, О. П. Музыкальное развитие детей: в 2 ч. Ч. 1 / О. П. Радынова. — Москва : ВЛАДОС, 1997. — 608 с. — Текст : электронный. — URL: <https://www.twirpx.com/file/259772/> (дата обращения: 15.04.2025).

23. Orff, C. The Orff Music Therapy: Active Furthering of the Development of the Child / C. Orff, G. Keetman. — London : Schott Music, 1976. — 230 p. — Text : electronic. — URL: <https://openlibrary.org/books/OL21235535M> (date of access: 15.04.2025).