



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЧГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ
ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02 – «Психолого-педагогическое образование»**

**Профиль программы бакалавриата
«Психология и педагогика инклюзивного образования»**

Выполнила:
Студентка группы ОФ-410/ 098-4-1
Кузнецова Дарья Сергеевна

Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована

« ___ » _____ 2016 г.

зав. кафедрой ТиПП

_____ Кондратьева О.А.

Научный руководитель:
кандидат пед. наук, доцент кафедры
теоретической и прикладной психологии
ФГБОУ ВПО ЧГПУ
Капитанец Елена Германовна

**Челябинск
2016**

Оглавление

| | |
|---|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Коррекция межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения как психолого – педагогическая проблема..... | 6 |
| 1.1. Феномен межличностных отношений в психолого - педагогической литературе..... | 6 |
| 1.2. Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения..... | 14 |
| 1.3. Модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением зрения..... | 23 |
| Глава 2. Исследование межличностных отношений у детей старшего дошкольного с нарушением зрения..... | 33 |
| 2.1. Этапы, методы и методики исследования..... | 33 |
| 2.2. Характеристика выборки и результаты на констатирующем этапе исследования..... | 39 |
| Глава 3. Экспериментальная работа по коррекции межличностных отношений старших дошкольников..... | 46 |
| 3.1. Программа коррекции межличностных отношений старших дошкольников..... | 46 |
| 3.2. Анализ результатов экспериментальной работы по коррекции межличностных отношений старших дошкольников..... | 51 |
| 3.3. Психолого - педагогические рекомендации по коррекции межличностных отношений старших дошкольников..... | 56 |
| Заключение..... | 60 |
| Библиографический список..... | 63 |
| Приложение | 70 |

Введение

Актуальность проблемы межличностных отношений детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Одной из важных коррекционно – развивающих задач, которая стоит перед детским дошкольным образовательным учреждением для детей с нарушением зрения, является развитие межличностного взаимодействия. Отношение к другому человеку, к другим людям, составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. По словам Рубинштейна, сердце человека все соткано из его человеческих отношений к людям, с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Именно эти отношения рождают наиболее сильные переживания и главные человеческие поступки.

Актуальность этой задачи еще больше возрастает в связи с тем, что дошкольный период является сенситивным для формирования у ребенка коллективистических качеств, гуманного отношения к окружающим его людям. Отношение человека к людям – это та область, в которой этика соединяется с психологией, где душевное и нравственное неотделимы. Отношение к другому – является центром становления личности и во многом определяет нравственную ценность человека.

В детском возрасте межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются, поскольку с самого рождения ребенок живет среди людей и неизбежно вступает с ними в определенные отношения. Для дальнейшего развития личности ребенка, опять первых отношений, как со сверстниками, так и со взрослыми является фундаментом. Это первый опыт во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей.

Особую важность проблема приобретает в тех случаях, когда изначально нарушается нормальный ход развития ребенка. Неблагоприятный опять ранних социальных взаимоотношений, усваиваемых ребенком с

нарушением зрения в ситуации психолого-педагогической некомпетентности семьи, специалистов лечебных и образовательных учреждений и общества в целом, может привести к вторичным нарушениям, к социально – психологической дезадаптации его личности.

Межличностные отношения рассматриваются при этом как избирательные предпочтения детей в группе сверстников. В многочисленных исследованиях (Я. Л. Коломенский, В. Р. Кисловская, А. В. Кривчук, В. С. Мухина, Т. А. Репина и др.). Было показано, что на протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) стремительно увеличивается структурированность детского коллектива — одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого – педагогическую коррекцию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Объектом исследования является процесс общения у старших дошкольников с нарушением зрения.

Предмет исследования: психолого – педагогическая коррекция межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Гипотеза: межличностные отношения младших дошкольников с нарушением зрения изменится при проведении психолого – педагогической коррекции.

Задачи:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
2. Изучить особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений младших дошкольников с нарушением зрения.
4. Описать этапы, методы и методики исследования.
5. Дать характеристику выборке и проанализировать результаты исследования на констатирующем этапе исследования.
6. Разработать и реализовать программу психолого – педагогической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.
7. Проанализировать результаты исследования
8. Сформулировать выводы и рекомендации.

Для реализации комплекса поставленных задач, были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого – педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, моделирование.
2. Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперименты, тестирование по методикам «Два домика» И. Вандик, П. Экклад, «Капитан корабля» Романов А.А., методика «Секрет» Т.А.Репина.
3. Статистические : метод Т - Вилкоксона

Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 138 компенсирующего вида второй категории для детей с нарушением зрения г. Челябинска. В исследовании приняло участие 11 человек. Результаты исследования были апробированы в научно методическом журнале «Концепт».

Глава 1. Коррекция межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения как психолого – педагогическая проблема

1.1. Феномен межличностных отношений в психолого – педагогической литературе

Общение свойственно всем высшим живым существам, но на уровне человека оно приобретает самые совершенные формы, становясь осознанным и опосредованным речью.

Отношения человека, согласно В.Н. Мясищеву, представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях. В свою очередь они образуются и формируются в процессах деятельности. У Г. Гефдинга отношение – это связь и взаимодействие элементов внутри сознания, которые и делают возможным существование психического; они даны субъекту в переживании единства психического. Схожие взгляды имеются и у В. Вундта, для которого сущность психического – в отношениях, которые связывают элементы психического. Полагаем, что В. Вундт не исключает из рассмотрения взаимодействие субъекта с миром и другими объектами, на основании чего правомерно говорить о субъект- объектных и субъект - субъектных отношениях [цит. по28, с.12].

В социально – психологической литературе, прежде всего, межличностные отношения рассматриваются, относительно системы общественных отношений: в одном ряду, в основании или на самом верхнем уровне общественных отношений как отражение в сознании общественных отношений Андреева Г.М. утверждает, что природа межличностных отношений может быть правильно понята, в тех случаях, если их не ставить в один ряд с общественными отношениями, а увидеть в них особый ряд

отношений, которые возникают внутри каждого вида общественных отношений, не вне их.

В научно-психологической литературе исследуется не только сущность межличностных отношений, их значимость в жизни человека, но и их виды. Так, в социальной психологии даётся описание деловых и личностных видов межличностных отношений. Деловые связаны с учебной или общей трудовой деятельностью и определяются ею. Личные отношения могут быть оценочными (восхищение, популярность) и действенными (связанными с взаимодействием). Они обусловлены не только объективными условиями, сколько субъективной - потребностью в общении и удовлетворением этой потребностью. Ученые исследуют факторы, влияющие на межличностные отношения. Фактор-это причина, движущая сила какого-либо процесса, которая определяет его характер или отдельные его черты. К факторам формирования межличностных отношений относят в научно-психологической литературе - общество, семья, школа, социальная среда, совместная деятельность людей, их индивидуальные особенности [31, с. 35].

Термин "межличностные" указывает не только на то, что объектом отношения выступает другой человек, но и на их взаимную направленность.

Межличностные отношения – это те непосредственные связи и отношения, которые складываются в реальной жизни между мыслящими и чувствующими индивидами [47, с. 510].

Обобщая опыт исследовательской работы, Н. С. Глуханюк выделяет компоненты межличностных отношений. Ею отмечалось, что межличностные отношения охватывают значительный круг явлений, но все они могут быть квалифицированы с учетом трех компонентов взаимодействия:

- восприятие и понимание людьми друг друга (социально-перцептивная сторона общения);
- межличностная привлекательность (симпатии и притяжения);
- взаимовлияние и поведение (в частности, ролевое) [13, с.117].

Социальную перцепцию Н. С. Глуханюк определяет как восприятие внешних признаков человека, соотнесение их с его личностными характеристиками, интерпретацию и прогнозирование на этой основе его поступков. В ней обязательно присутствует оценка другого и формирование отношения к нему в эмоциональном и поведенческом плане. На основе внешней стороны поведения мы как бы «читаем» внутренний мир человека, пытаемся понять его и выработать собственное эмоциональное отношение к воспринятому.

Симпатия – эмоциональная положительная установка на субъект взаимодействия. Взаимная симпатия создает целостное внутригрупповое состояние удовлетворения [1, с. 59].

Притяжение является одной из составляющих межличностной привлекательности и в основном связано с потребностью человека быть вместе с другим конкретным человеком. Притяжение часто сопряжено с переживаемой симпатией (эмоциональным компонентом взаимодействия).

Функционально-ролевые отношения значимы при изучении «делового» общения и совместной деятельности. Такие отношения зафиксированы в специфических для данной общности сферах жизнедеятельности (трудовой, учебной, игровой и т.д.) и разворачиваются в ходе усвоения человеком норм и способов действия в группе [13, с.120-121].

Содержание межличностных отношений:

- 1) восприятие и понимание людьми друг друга;
- 2) межличностную привлекательность (притяжение и симпатия);
- 3) взаимодействие и поведение (в частности, ролевое).

Структура межличностных отношений:

1) когнитивный компонент ориентирован на познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной деятельности и взаимопонимание между людьми. Характеристиками взаимопонимания являются: а) адекватность - точность психического отражения

воспринимаемой личности; б) идентификация - отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида;

2) эмоциональный компонент включает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми: а) симпатии или антипатии; б) удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д.; в) эмпатия - эмоциональный отклик на переживания другого человека, который может проявляться в виде сопереживания (переживания тех чувств, которые испытывает другой), сочувствия (личностного отношения к переживаниям другого) и соучастия (сопереживание, сопровождаемое содействием);

3) поведенческий компонент - включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений. Эффективность межличностных отношений оценивается по состоянию удовлетворенности - неудовлетворенности группы и ее членов.

Характеристика межличностных отношений .

1. Партнер. Партнером или партнерами по межличностным отношениям выступает уже знакомый человек, вызывающий интерес как личность. Поскольку межличностные отношения редко формируются в одно мгновение, необходимо, чтобы на первых порах встречи с этим человеком происходили более или менее регулярно.

Чаще всего межличностные отношения сформировываются там, где люди достаточно долгое время проводят вместе и не связаны формальными отношениями (в семье, в классе, в студенческой группе, на отдыхе и т.д.). Если содержанием общения становятся чувства и переживания, личные цели и ценности, то это — первый признак формирования межличностных отношений.

2. Содержание общения. Содержанием межличностных отношений являются чувства, симпатии, антипатии, ценности, т. е. все, что связано с проявлением личности и личных интересов. Межличностные отношения

существуют только тогда, когда личные позиции и чувства взаимно интересуют партнеров, когда, помимо желания говорить о своих чувствах, есть еще желание выслушать партнера, интерес к его собственным мнениям и чувствам. Межличностные отношения — это именно взаимоотношения. Иными словами, содержанием общения выступает взаимный интерес к чувствам, личным особенностям, мнениям и желаниям партнера, готовность говорить о своих собственных чувствах.

3. Основа. Межличностные отношения базируются на взаимном интересе, симпатиях или антипатиях. Без этого интереса, в ситуации, когда партнер глубоко безразличен, ни о каких межличностных отношениях не может быть и речи.

4. Цель общения – это то, ради чего у человека возникает данный вид активности [67, с. 77].

У человека количество целей общения увеличивается. В них включаются передача и получение объективных знаний о мире, обучение и воспитание, согласование разумных действий людей в их совместной деятельности, установление и прояснение личных и деловых взаимоотношений и многое другое. Эти цели представляют собой средство удовлетворения многих разнообразных социальных потребностей: социальных, культурных, познавательных, творческих, эстетических, потребностей интеллектуального роста, нравственного развития и ряда других.

Не менее существенны отличия средств общения. Последнее можно определить как способы кадрирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения от одного другому.

В зависимости от содержания, целей и средств общения можно разделить на несколько видов. По содержанию оно может быть представлено как материальное (обмен предметами и продуктами деятельности), когнитивное (обмен знаниями), кондиционное (обмен психическими или

физиологическими состояниями), мотивационное (обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами, потребностями), деятельностное (обмен действиями, операциями, умениями, навыками).

По целям общение делится на биологическое и социальное в соответствии с обслуживаемыми им потребностями. Биологическое – это общение, необходимое для поддержания, сохранения и развития организма. Оно связано с удовлетворением основных органических потребностей. Социальное общение преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установления и развития интерперсональных отношений, личностного роста индивида.

По средствам общение может быть непосредственным и опосредованным, прямым и косвенным. Непосредственное общение осуществляется с помощью естественных органов, данных живому существу природой: руки, ноги, голова, туловище, голосовые связки и т.п. Опосредованное общение связано с использованием специальных средств и орудий для организации общения и обмена информацией. Прямое общение предполагает личные контакты и непосредственное восприятие друг другом общающихся людей в самом акте общения, например телесные контакты, беседы людей друг с другом, их общение в тех случаях, когда они видят друг друга и непосредственно реагируют на действия друг друга. Косвенное общение осуществляется через посредников, которыми могут выступать другие люди (переговоры между конфликтующими сторонами на межгосударственном, межнациональном, групповом, семейном уровнях [61, с. 514-515]).

Структура межличностных отношений может быть условно названа структурой статусов, но видение в этом случае статуса будет значительно шире понятия «статус» в ранговой структуре. Лишь постольку, поскольку под статусом понимается элемент структуры межличностных отношений, выявляемой референтометрической и социометрической методиками, речь идет о структуре рангов. В то же время групповая структура межличностных

отношений включает и принципиально иной тип структур, а именно, представляющих собой набор дискретных позиций. Так как статус и позиция, как правило, трактуются в качестве синонимов, такая структура также как и ранговая, может быть названа структурой статуса. В то же время, в отличие от ранговых структур, которые представляют собой упорядочивание группы по определенному основанию (что и позволяет выявить количественную соотнесенность положения каждого с положением других по данному признаку), под групповой структурой как дискретным набором определенных позиций понимается факт, что анализ структуры групповой деятельности как необходимый момент «включает в себя анализ функций каждого члена группы в их совместной деятельности, не оставляет сомнения в том, что объектом анализа становится не только групповая структура для решения задачи, но и оставшаяся «неохваченным» структурой межличностных отношений аспект структуры ролей [36, с. 105].

В настоящее время в большинстве случаев применяется терминология, выработанная Х. Й. Лийметсом и И. П. Волковой. Термином «звезда» обозначают индивидов, которые получают наибольшее число выборов. По выражению Дж. Морено, эти люди «привлекают столько выборов, что они захватывают центр сцены, подобно звезде». Если количество выборов, полученное членом группы, находится, ниже среднего уровня, его относят к категории «Пренебрегаемые». К «изолированным» относят тех испытуемых, которые в эксперименте не получили ни одного выбора

Высокий статус (предпочитаемый или звезда), отмечает Г. А. Карпова, является благоприятной ситуацией развития личности, поскольку он предоставляет положительные психологические условия: признание сверстников, столь необходимое юному человеку; положительную оценку окружающих, формирующую, в свою очередь, положительную самооценку; интенсивность личных контактов, обеспечивающих эмоциональную насыщенность жизни в данном коллективе. Низкий статус учащихся (изолированный или отвергаемый), считает Г. А. Карпова, тормозит или

делает противоречивым развитие личности. Положение изолированности лишает индивида признания, внимания, эмоциональной теплоты. Это отрицательно сказывается на формировании внутреннего мира юного человека: складывается неадекватная противоречивая самооценка, повышается тревожность, постепенно формируется конфликтный или отчужденный стиль отношений с окружающими. Состояние изолированности опасно и в другом плане: учащийся не может, будучи отчужденным от коллектива, удовлетворить фундаментальную социальную потребность в общении и с неизбежностью ищет компанию на стороне, уходя из зоны педагогического внимания и помощи.

Одной из наиболее значимых для развития личности производной межличностных отношений является характер внутригруппового эмоционально-психологического климата. Н. П. Анিকেева определяет для группы эмоционально-психологический климат как эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые отношения членов коллектива. Положительный эмоционально-психологический климат складывается из гуманистического отношения друг к другу, чувства удовлетворенности группой, эмоционального сопереживания коллективных событий, учтвого положительного настроения, свободы и активности личности при выражении мнений и принятии решений. Все это характерно для детей без нарушений в развитии [12, с. 159 – 164].

1.2. Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

В дошкольном возрасте происходит значительное расширение рамок общения со взрослым прежде всего за счет овладения речью, которая выводит коммуникативные контакты за пределы конкретной ситуации,

расширяет их границы. Теперь общение происходит по поводу познавательных, нравственных, личностных проблем. К тому же ребенок общается не только с близкими людьми, педагогами, но и с посторонними, интенсивно развиваются формы и содержание общения со сверстниками, превращаясь в мощный фактор психического развития, который влечет за собой освоение соответствующих коммуникативных умений и навыков [68, с. 32].

В ряде исследований отечественных психологов показано, что в дошкольном, особенно в старшем, возрасте происходит явная дифференциация детей по положению в группе сверстников. Именно к концу дошкольного детства складываются устойчивые избирательные предпочтения детей. Не вызывает сомнений факт популярности определенных типов детей, их притягательности для сверстников. Так, одни дети становятся более предпочитаемыми для большинства сверстников, другие не пользуются особой популярностью, отвергаются или остаются незамеченными. Очевидно, что опыт первых контактов со сверстниками становится тем фундаментом, на котором надстраивается дальнейшее развитие ребенка [35, с.83]. Общение со старшими для маленького ребенка служит единственно возможным контекстом, в котором он постигает и «присваивает» добытое людьми ранее. Вот почему общение - главнейший фактор общего психического развития детей. Важно подчеркнуть, что при этом общение играет решающую роль не только в обогащении содержания детского сознания; оно также обуславливает структуру сознания, определяет опосредствованное строение специфически человеческих психических процессов [41, с. 8].

Специфика общения дошкольников со сверстниками во многом отличается от общения со взрослыми. Контакты со сверстниками более ярко эмоционально насыщены, сопровождаются резкими интонациями, криками, кривляньями, смехом. В контактах с другими детьми отсутствуют жесткие нормы и правила, которые следует соблюдать, общаясь со взрослым.

Разговаривая со старшими, ребенок использует общепринятые высказывания и способы поведения. В общении со сверстниками дети более раскованны, говорят неожиданные слова, передразнивают друг друга, проявляя творчество и фантазию. В контактах с товарищами преобладают инициативные высказывания над ответными. Ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого. А в итоге беседа с ровесником часто не получается, потому что каждый говорит о своем, не слушая и перебивая друг друга. В то же время инициативу и предложения взрослого дошкольник чаще поддерживает, старается ответить на его вопросы, выполнить задание, внимательно выслушать. Общение со сверстниками богаче по назначению и функциям [59, с. 89].

По словам, А. М. Жихарева, дети с глубокими нарушениями зрения в дошкольном возрасте начинают понимать свое отличие от нормально видящих детей, а в подростковом - по-настоящему переживать свое физическое несовершенство. Наличие у них недостатков зрения и осознание своего отличия от нормально видящих приобретает личностный смысл

В связи с этим особенно остро стоит вопрос о выделении тех психолого-педагогических условий, которые оказывают коррекционно-развивающее влияние на формирование личности подростка, имеющего глубокие нарушения зрения [цит. по 58].

Роль зрения в отражении человеком окружающего мира велика. Психическая деятельность - это деятельность по сути своей отражательная, причем в ходе антропогенеза у человека сформировалась сложная система анализаторов, которая обеспечивает поступление информации, необходимой для нормальной жизнедеятельности из внешнего мира. В этой системе на первый план выступают зрительная, слуховая и тактильно-кинестетическая системы, лежащие в основе так называемых гностических, то есть имеющих наибольшую познавательную ценность, ощущений и восприятий. При этом, зрению принадлежит ведущая роль в процессе чувственного отражения.

Зрение - функция зрительной системы, которая заключается в преобразовании энергии света, излученного или отраженного различными объектами.

Депривация - психическое состояние, возникшее в результате таких жизненных ситуаций, затрудняющих удовлетворение некоторых основных (жизненных) психических потребностей субъекта в достаточной мере и в течение длительного времени.

Нарушения зрения влекут за собой не только сенсорную (зрительную) депривацию, но и эмоциональную (аффективную) и социальную. При этом следует также иметь в виду, что при врожденной или рано приобретенной слепоте, дети оказываются лишенными не только зрительных стимулов - у них происходит резкое сокращение стимуляция других модальностей в связи с недостаточным развитием сохранных анализаторов, ограниченной мобильностью, бедностью социальных связей и отношений. Все это влечет за собой заметные и весьма разнообразные сдвиги в поведении, соматическом состоянии, достаточно часто при слепоте и слабовидении наблюдаются нервно-психические нарушения [2, с.56].

Наибольшие трудности и отклонения ребенка со сложными дефектами от нормального становления личности детей отмечаются всеми исследователями в эмоционально-волевой сфере: в нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, в снижении самоорганизованности, целеустремленности, в недостаточном развитии самостоятельности ("силы личности"), в неадекватной самооценке, неуверенности в себе, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству. Нарушения подобного рода проявляются чаще всего в виде повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психическом утомлении, эмоциональном стрессе, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, снижении потребностей в достижениях и успехе, повышенной агрессивности, недоверчивости,

вспыльчивости, несдержанности, чрезмерной импульсивной активности, эмоциональной холодности, уходе в себя, нарушении эмоциональных контактов с окружающими, нарастании пассивности, депрессии и т.д.

Дети с нарушением зрения являются группой риска с точки зрения возможных проявлений личностной дезадаптации, обусловленной сложным сочетанием биологических, социальных и аномальных факторов. Л.С. Выготский отмечал, что дефекты зрения нарушают взаимодействие человека со средой, в результате при врожденной или рано возникшей слепоте затрудняется установление социальных связей и отношений. Основные и наиболее тяжелые последствия слепоты лишь косвенно связаны с органическим дефектом и являются в первую очередь следствием нарушений социальных отношений [71].

Значительную роль в процессе интеграции и социализации незрячего человека играет создание позитивного образа. Трудности формирования «Я-концепции» и «Я-образа» связаны с ошибочными представлениями об окружающем мире и своем месте в нем. Адекватность восприятия измеряется успешностью реализации собственных потребностей и возможностей в социуме. Для решения данной задачи необходимо позитивное взаимодействие со зрячими людьми, развитие общения детей с нарушениями зрения, начиная с детских возрастов.

Первоначально, в старшем дошкольном возрасте, межличностные отношения между слепыми и детьми, без нарушения зрения в группах и коллективах складываются своеобразно и оказываются зависимыми от состояния зрения. В наиболее неблагоприятном статусном положении оказываются тотально слепые. Это объясняется их меньшей мобильностью и активностью, меньшей коммуникабельностью и проявляется в том, что они получают наименьшее количество выборов, оказываясь в положении «отвергаемых» или «изолированных». Правда, их неблагоприятное положение в значительной мере смягчается тем, что мотивы выборов в этом возрасте во многом зависят от мнения педагога, который, зная об этом,

может управлять процессом становления коллектива, распределения в нем социальных ролей, создания благоприятного психологического климата [35, с.109]. Для детей характерна большая неуверенность в правильности и качестве выполнения работы, что выражается в более частом обращении за помощью в оценке деятельности к взрослому, переводе оценки в вербальный коммуникативный план. Отмечаются также недостатки в речевых средствах межличностного общения (в культуре устной речи при общении «лицом к лицу», в плавности речи, связи между речевыми и неречевыми средствами общения, в понимании и воспроизведении в речи эмоционального состояния человека по описанию и т.д.).

Одним из основных недостатков речевого общения является то, что партнер нужен слепым детям как слушатель, а не как собеседник. Это говорит об отсутствии необходимых навыков общения: понимать и принимать позицию другого человека, говорить о своих конкретных переживаниях и проблемах лишь при условии интереса собеседника и т.д.

Трудности во взаимоотношении многих слепых и слабовидящих детей связаны с тем, что они не умеют жить в коллективе: подчинять свои интересы коллективным, делиться игрушками, школьными принадлежностями, сопереживать неудачам товарищей, радоваться их успехам, уметь сотрудничать и кооперироваться в работе. Малая активность при вступлении в контакт и в ответах на обращения из-за отсутствия навыков ведения бесед, диалогов. Мотивация выборов в отношениях со сверстниками отличается эгоцентричностью, субъективностью и неадекватностью. Как правило, она представлена обобщенным положительным отношением к сверстнику или объяснением выбора его положительным качеством [52, с.4]. По мнению специалистов, от того, насколько успешно будет проходить становлений личности незрячего ребенка в группе, зависят его возможности интеграции в общество в будущем. В связи с этим возрастает актуальность организации целенаправленного психологического сопровождения незрячих и слабовидящих детей с момента их поступления в ДОУ, в рамках которого

психологами и тифлопедагогами осуществлялась бы работа по снижению трудностей в социально-психологической адаптации на всех этапах развития личности ребенка.

Развитие личности ребенка дефектом зрения протекает в сложных условиях, которые связаны с трудностями общения с окружающими людьми, замедленным процессом переработки информации, с более бедным и менее разнообразным опытом.

По утверждению Л. С. Выготского слепота, создавая новый, особенный склад личности, вызывает к жизни новые силы, изменяет нормальные направления функций, творчески и органически пересоздает и формирует психику человека. Следовательно, слепота есть не только дефект, минус, слабость, но и в каком-то смысле источник выявления способностей, плюс, сила.

Личность детей, имеющих серьезные физические недостатки, подвергается значительным изменениям в дошкольный и подростковый периоды. Дети с глубокими нарушениями зрения в дошкольном возрасте начинают понимать свое отличие от нормально видящих детей. Наличие у них зрительных нарушений и осознание своего отличия от нормально видящих приобретают личностный смысл. Л.С. Выготский показал, что любой дефект, любой телесный недостаток является фактором, изменяющим отношения человека с окружающим миром, главным образом с людьми, и дающим в результате «социальную ненормальность поведения». То есть, органический дефект изменяет социальную позицию, провоцирует возникновение у слепого иных, нежели у зрячих, социальных установок [цит. по 61, с. 221].

В.Ф. Матвеев выделяет три типа неблагоприятных условий воспитания слепого или слабовидящего ребенка в семье:

1) гиперопека, в ходе, которой ребенок растет в щадящей обстановке, огражден от трудностей, как правило, изолирован от своих

сверстников. У него подавляется инициатива, стремление к самостоятельности;

2) «кумир семьи» - в этом случае все внимание членов семьи сосредоточено на ребенке, от ребенка скрывается его физическая неполноценность (как и в первом случае его, изолируют от сверстников), ребенку внушаются представления о его высокой одаренности и т.п.;

3) гипоопека и безнадзорность, проявляющиеся в равнодушии, безучастности к потребностям и интересам ребенка, жестокости, напоминаниях о его физической неполноценности [цит. по 51, с. 120].

Таким образом, характер отношения в семье оказывает зависимость на личность, ее особенностей (алкоголизм родителей, неполные семьи и т.п.).

К школьному возрасту у слепых и слабовидящих могут возникать отчетливые патохарактерологические черты личности психогенного происхождения. Они - результат осознания ребенком своей неполноценности. В этом возрасте дети склонны к настороженности по отношению к окружающим («идея отношения»). В это же время проявляются болезненная застенчивость, ранимость, стремление к уединению, хотя у некоторых подростков и юношей в поведении можно наблюдать агрессивность, игнорирование своего дефекта (идея гиперкомпенсации). Отмечаются частые случаи аутизма - ухода в себя (безынициативность, бездеятельность, недоступность, необщительность). При слабовидении указанные расстройства проявляются в ослабленном виде, а у значительной части слабовидящих вообще отсутствуют [цит. по 3]. Слепота создает затруднения при вхождении слепого ребенка в жизнь. Фактически дефект реализуется как социальный вывих. Слепота ставит своего носителя на определенную и затрудненную социальную позицию. Чувство малоценности, неуверенность и слабость возникают как результат оценки слепым своей позиции. Как реакция психического аппарата развиваются тенденции к сверхкомпенсации. Они направлены

на формирование социально полноценной личности, на завоевание позиции в общественной жизни.

Ограниченные контакты с окружающими влекут за собой замкнутость, некоммуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир. Всё это показывает, что устойчивые свойства личности слепых (направленность, способности, темперамент, характер) лишь косвенно связаны с дефектами зрения. В одном случае эта связь обусловлена недостатками в области чувственного познания и неудачным опытом познавательной и ориентировочной деятельности (боязнь нового), а в другом - неблагоприятными условиями воспитания, выпадением из коллектива, ограничением деятельности, отрицательными результатами попыток налаживания контактов со зрячими. Ещё менее выражена связь между формированием отдельных структурных компонентов личности и глубиной и временем возникновения первичного дефекта. То есть, в формировании основных свойств личности на первый план выходят социальные факторы, действие которых не зависимо от патологии зрения.

Неблагоприятное влияние на установление положительных межличностных отношений в смешанных коллективах оказывают трудности социальной перцепции (восприятие человека человеком), которые испытывают слепые.

Установки слепых по отношению к зрячим могут быть разделены на 3 типа:

- социальная установка зависимости: с точки зрения слепого, зрячие обязаны помогать слепому и многое делать за него;
- установка избегания зрячих, предпочтение отдается общению с себе подобными;
- адекватная социальная установка, когда общение с другими людьми строится не на основе наличия или отсутствия у них зрительного дефекта [61, с. 226].

Межличностные отношения дошкольников с нарушениями зрения имеют свои особенности. Если такой ребёнок оказывается в коллективе с детьми с нормальным зрением, то велика вероятность того, что они будут в числе «изгоев» или «не предпочитаемых», т. к. они не умеют взаимодействовать с окружающими, что обусловлено зрительной депривацией, а, следовательно, непониманием действий сверстников, с которым выполняется совместная работа. У слабовидящих детей процент попадания в число изгоев меньше, т. к. они могут взаимодействовать со сверстниками. Большое влияние на межличностные отношения детей с нарушениями зрения как с детьми в норме, так и с детьми, имеющими также нарушения зрения, оказывает отношение педагога, то, как он взаимодействует с учениками [11, с.159-164].

1.3. Модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением зрения

Моделирование в последнее время находит большое применение в различных областях науки и практики. В психолого педагогической науке моделирование также применяется достаточно широко. Этот метод наиболее полно излагается в работах С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Ю.К. Бабанского и др. В данной работе в качестве методологической основы использовались труды В.И. Долговой. В справочниках можно найти такое определение модели: это некоторый материальный или мысленно представляемый объект или явление, которое является упрощенной версией моделируемого явления и в достаточной мере повторяет свойства, существенные для целей конкретного моделирования. Модель служит для хранения и расширения научных представлений об объекте с целью дальнейшего его целесообразного использования, управления им. Модель – это графическое и аналитическое описание рассматриваемого процесса.

Исследователи выделяют три основных достоинства, при использовании моделирования: простота, наглядность, информационная емкость. В.И. Долгова определяет модель (в широком смысле) как упрощенный мысленный или знаковый образ, какого-либо объекта или системы объектов, используемые в качестве их «заместителя» и средство оперирования. Исследователи выделяют три основных достоинства, при использовании моделирования: простота, наглядность, информационная емкость [цит. по 24, с. 165]. Ценность модели заключается в том, что она обладает следующими свойствами: адекватность и динамичность. Моделирование широко применяется в различных сферах профессиональной деятельности человека.

Проектирование модели психолого – педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников условно разделено нами на несколько этапов:

1. Анализ модели основан на: анализе развития явления и формулировке проблемы; качественном описании предмета исследования; выборе методологических оснований; определении целей и задач проектирования, их соотнесение с целями и задачами проектируемого.

2. Разработка модели включает: конструирование модели с уточнением зависимости между основными компонентами исследуемого объекта; определение субъекта рассматриваемого процесса; выбор методик исследования; определение основных функций, содержания, методов, средств и форм моделируемого процесса; выявление педагогических условий, необходимых для достижения цели проектируемой модели.

3. Проверка адекватности модели предполагает: анализ поведения модели в решении поставленных задач; применение модели в опытно-поисковой работе; содержательную интерпретацию результатов моделирования; определение основного результата, который должен быть

достигнут при реализации данной модели, обосновании технологии и инструментария его диагностики.

Первым этапом процесса моделирования является целеполагание. Основой целеполагающей деятельности в процессе психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у старших дошкольников является этап построения иерархии взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимоподдерживаемых целей – «дерева целей». Названный термин в рамках теории обучения был введен в оборот Б.С. Гершунским. В психологии использовать метод «дерева целей» предложила В.И. Долгова. Как метод планирования, «дерево целей» основывается на теории графов и представляет как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории [23, с.35].

Представим «дерево целей» процесса психолого- педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников (рис.1).

Спроектированная модель психолого – педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников представлена следующими структурными компонентами:

- целевой (определение целей и задач коррекции ситуативной тревожности),
- диагностический (проведение диагностических процедур по проблеме исследования),
- коррекционный (проведение программы по снижению ситуативной тревожности у старших дошкольников),
- аналитический (оценка эффективности программы по снижению ситуативной тревожности у старших дошкольников).

Целевой компонент представлен единством цели и задач, комплексное решение которых обеспечивает снижение ситуативной

тревожности у старших дошкольников с помощью реализации программы психолого-педагогической коррекции.

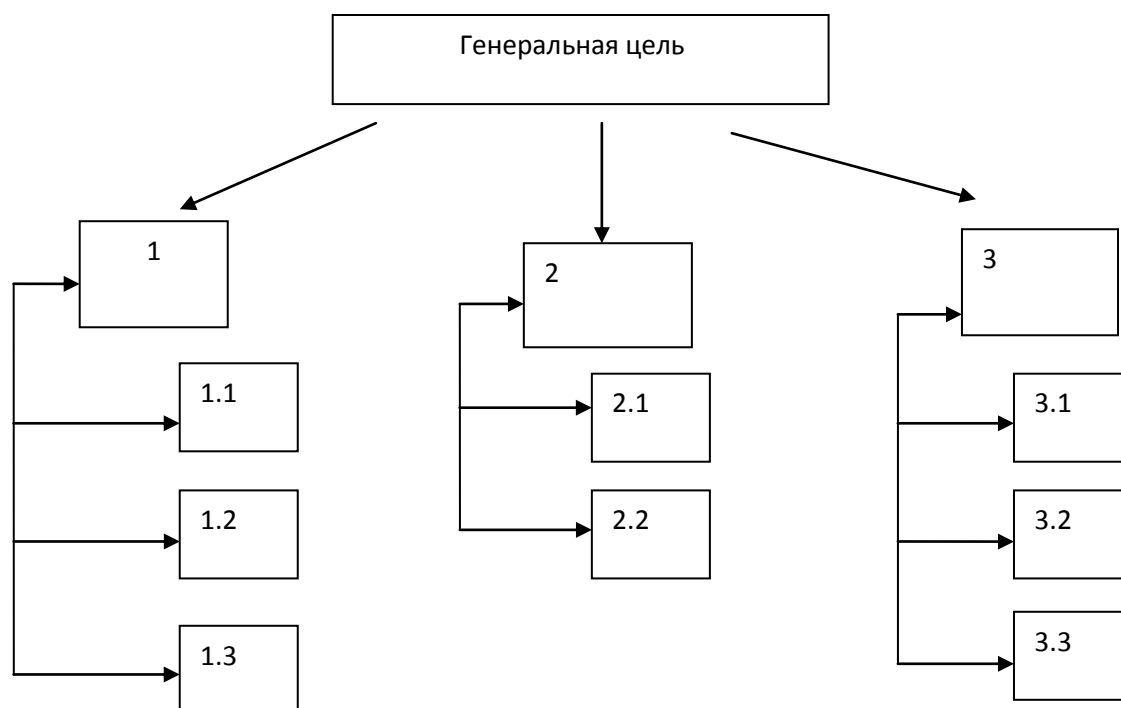


Рисунок 1. «Дерево целей» психолого – педагогическая коррекция межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

1. Изучить психолого-педагогическую проблему коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.

1.1. Изучить феномен межличностных отношений у старших дошкольников в психолого-педагогической литературе.

1.2. Выявить особенности межличностных отношений у старших дошкольников.

1.3. Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

1.4. Составить модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

2. Представить организацию опытно-экспериментального исследования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Дать характеристику выборки и провести анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.

3. Организовать опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

3.1. Составить программу психолого-педагогической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

3.2. Провести анализ результатов формирующего этапа эксперимента.

3.3. Составить рекомендации по психолого-педагогической коррекции межличностных отношений и детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения для родителей и воспитателей.

Диагностический компонент представляет собой исследование межличностных отношений у старших дошкольников с нарушением зрения.

Коррекционный компонент включает в себя решение следующих задач: привлечение внимания ребенка к другому и его различным проявлениям: внешности, настроением, движениям, действиям и поступкам, повысить уровень сплоченности группы, развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Содержание коррекционной программы должно быть направлено на охрану и укрепление здоровья ребенка, его физическое и психическое совершенствование, коррекцию нарушений развития, то есть программа обучения и воспитания должна решать оздоровительные, развивающие и коррекционные задачи.

При разработке коррекционной программы следует учитывать принципы как общей, так и коррекционной дошкольной педагогики:

- принцип развивающего обучения реализуется на основе положения о ведущей роли обучения в развитии ребенка в специально созданной социальной ситуации его ближайшего окружения, учитывающей «зону его ближайшего развития»;

- принцип учета генетической задачи возраста. Реализация этого принципа позволяет учесть общие закономерности развития ребенка применительно к его возрасту и ближайшему социальному окружению. По этому принципу на каждом возрастном этапе жизни ребенка должны учитываться и формироваться те психологические новообразования, которые обеспечивают поступательное развитие его личности и деятельности;

- принцип взаимосвязи коррекции и компенсации является одним из ведущих при разработке коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к ребенку в зависимости от характера, структуры и выраженности отмеченных у него отклонений в развитии;

- учет актуального и потенциального уровней развития ребенка предполагает оценку реальных возможностей малыша и его способности к обучению, реализуемые в сотрудничестве со взрослым;

- деятельностный принцип определяет подходы к содержанию и построению обучения с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой не только «вызревают» психологические новообразования, но и создаются условия для закрепления в типичных видах детской деятельности определенных умений и навыков [24, с. 170].

Построение программы в соответствии с указанными принципами должно обеспечивать социальную направленность педагогических воздействий и социализацию ребенка. В коррекционной работе с детьми игровое взаимодействие. В коррекционной работе использовалась групповая форма работы. Аналитический компонент модели коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушением зрения, представлен оценкой эффективности коррекционных воздействий, прогнозом и планированием дальнейшей деятельности. Оценка эффективности коррекционных воздействий направлена на анализ изменений психических состояний, личностных реакций в результате проведения программы коррекции. Прогноз и планирование дальнейшей деятельности представлены формулированием рекомендаций для педагогов и родителей по коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушением зрения.

Таким образом, нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения (рис. 2), включающая в себя целевой, диагностический, коррекционный и аналитический компоненты, выделен комплекс психолого-педагогических условий для коррекции межличностных отношений дошкольников; построено «дерево целей» психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Цель: изменить уровень межличностных отношений у старших дошкольников с помощью реализации программы психолого-педагогической коррекции

Задачи:

1. провести диагностические процедуры по проблеме межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.
2. разработать и апробировать программу по коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения
3. провести анализ результатов программы по психолого- педагогической коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

1. Диагностический компонент

Цель: определить уровень межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Методики:

1. «Два дома» (И. Вандик, П. Эклад);
2. «Капитан корабля» (Романов А.А.);
3. «Секрет» (Т.А.Репина).

2. Коррекционный компонент

Цель: провести программу по коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Задачи:

1. привлечение внимания ребенка к другому.
2. повысить уровень сплоченности
3. развитие коммуникативных навыков.

Методы: игровое взаимодействие

3. Аналитический компонент:

Цель: проверить эффективность программы по психолого- педагогической коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Методики:

1. «Два дома» (И.Вандик, П. Эклад);
2. «Капитан корабля» (Романов А.А.);
3. «Секрет» (Т.А.Репина).

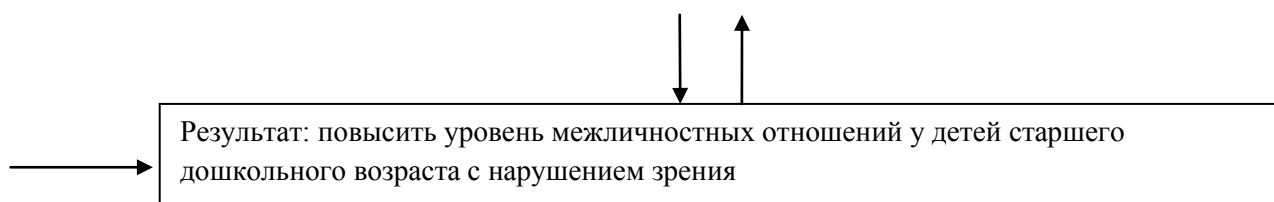


Рисунок 2 . Модель психолого – педагогической коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

сверстников. Методика «Секрет» (Т.А. Репина) выявляет положение (социометрический статус) ребенка в группе детского сада, его отношения к детям, а также представления об отношении сверстников к нему.

В коррекционный блок входят следующие компоненты: цель, задачи, содержание. Цель данного блока - провести программу по коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Для достижения цели требуется решить следующие задачи:

1. Привлечение внимания ребенка к другому.
2. Повысить уровень сплоченности
3. Развитие коммуникативных навыков.

В третий, аналитический блок модели, входят следующие компоненты: повторное диагностирование, анализ результативности проведенных коррекционных занятий (с использованием методов математической статистики), составление психолого – педагогических рекомендаций для родителей, педагогов, психологов.

Проведя анализ психолого – педагогической литературы по проблеме межличностных отношений в дошкольном возрасте , а так же выявив их особенности у детей с нарушением зрения, можно сделать следующие выводы: Межличностные отношения – это те непосредственные связи и отношения, которые складываются в реальной жизни между мыслящими и чувствующими индивидами. Они, в свою очередь имеют свою структуру, содержание и характеристику. Каждый человек, находясь внутри группы, занимает свой определенный статус. В настоящее время в большинстве случаев применяется терминология, выработанная Х.Й. Лийметсом и И.П.Волковым – «Звезда», «Предпочитаемый», «Пренебрегаемые», «Изолированный», «Отвергнутые».

Определяя особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста с нарушением зрения, была определена дифференциация детьми себя с нормально видящими детьми. Наличие у них недостатков зрения и осознание своего отличия от нормально видящих приобретает личностный смысл.

Нарушения зрения влекут за собой помимо сенсорной депривацию, эмоциональную и социальную.

Глава 2. Исследование межличностных отношений у детей старшего дошкольного с нарушением зрения

2.1. Этапы, методы и методики исследования

Исследование было проведено в несколько этапов. Поисково-подготовительный этап предполагает выбор проблемы исследования, ее формулирование и обоснование, актуальность и важность ее решения на данный момент. Выбор литературы по данной проблеме.

Исследовательский этап включает в себя сбор фактических данных с помощью специальных методов и исследований.

На втором этапе проводилась обработка данных, полученных при исследовании, их количественный и качественный анализ. После получения результатов, все обобщалось в таблицы и графики.

Третий этап исследования непосредственно посвящен коррекционно-развивающей работе. Работа направлена на коррекцию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

На завершающем этапе проводилось повторное исследование, обработка результатов, количественный и качественный анализ.

Данное исследование включает в себя следующие методы:

1. Теоретические: анализ психолого – педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, моделирование.
2. Эмпирические: тестирование по методикам: «Два домика» И. Вандик, П. Экклад, «Капитан корабля» Романов А.А., методика «Секрет» Т.А.Репина.

3. Статистические : метод Т - Вилкоксона

Для проверки гипотезы и реализации поставленных задач были использован метод тестирования по методикам «Два дома» (И. Вандик, П. Экклад), «Капитан корабля» (Романов А.А.), «Секрет» (Т.А. Репина).

Тестирование — это исследовательский метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания принято называть тестами. Тест — это стандартизированное задание или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности исследуемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношение к тем или иным объектам. В результате тестирования обычно получают некоторую количественную характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами. Значит, с помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства в объекте исследования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

При подготовке тестовых заданий следует соблюдать ряд условий. Во-первых, нужно определить и ориентироваться на некоторую норму, что позволит объективно сравнивать между собой результаты и достижения различных испытуемых. Это означает также, что исследователь должен принять некоторую научную концепцию изучаемого явления, ориентироваться на нее и с этих позиций обосновывать создание и интерпретировать результаты выполнения заданий.

Норма каждого теста определяется составителем-разработчиком путем нахождения среднего показателя, соответствующего результатам большой совокупности людей, принадлежащих некоторой культуре (выборка

стандартизации). Этот показатель принимается за средний показатель развития выявляемого тестом свойства, статистически характерного для среднего человека. Это может быть, например, возрастной нормой интеллектуального развития или какой-либо личностной характеристикой. Такой показатель определяется опытным путем и принимается за точку отсчета. Результаты каждого испытуемого сравниваются с нормой и соответствующим способом оцениваются: каждый тест сопровождается способом обработки данных и интерпретации результатов [33, с. 121].

1. Методика «Два дома»

Цель исследования: определить круг значимого общения ребенка, особенности взаимоотношений в группе, выявить симпатии к членам группы.

Для проведения данной методики предлагается лист бумаги, на котором нарисованы два стандартных домика. Один из них побольше, красного цвета, другой – поменьше, черного цвета [приложение 1].

Методика предназначена для диагностики детей 3 – 7 лет.

Этапы проведения диагностики:

Вызывают любого ребенка группы. Взрослый показывает нарисованные 2 домика и говорит: « Мы сейчас с тобой поиграем. Пусть как будто бы ты переехал в большой красивый красный дом. В этом доме ты самый-самый главный. Можешь поселить сюда же и детей своей группы, кого захочешь. А кого не захочешь, можешь поселить в другой, серый, не очень красивый дом. Затем взрослый говорит : « я еще совсем не знаю ваших детей, поэтому объясни мне, почему ты хочешь, чтобы ... (Юля, Маша, Петя) жили в твоём доме? В сером доме? Если ребенок не всех ребят распределил в домики, то сам экспериментатор называет имена оставшихся и предлагает поместить их в какой-либо дом

Не раньше, чем на следующий день, вторично приглашают на эксперимент каждого ребенка. На сей раз детям говорят: «Я поиграл со

всеми, и все, как и ты, распределили детей по домикам. Как ты думаешь, кто из детей взял тебя в свой красный дом, а кто, может быть, поселил в серый?

Симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках. Результаты этой методики интерпретируются «впрямую», без символической дешифровки. Учитываются и количественные показатели (сколько людей ребенок охотно вселяет в свой дом), и, главное, показатели качественные [49, с. 14].

2. Методика «Капитан корабля»

Цель: диагностика статуса дошкольников в коллективе сверстников. Диагностика межличностных отношений дошкольников в группе сверстников.

Возраст: старшие дошкольники .

Методика позволяет оценить уровень комфорта детей во взаимоотношениях, коммуникативные умения детей, а также удовлетворенность ребенка общением со сверстниками, уровень статуса ребенка в группе, проанализировать заинтересованность детей в общении со сверстниками.

Для проведения методики понадобится: рисунок корабля (игрушечный кораблик) [приложение 1].

Во время индивидуальной беседы ребенку показывают рисунок корабля (игрушечный кораблик) и задают следующие вопросы:

1. Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие?
2. Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?
3. Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?
4. Кто еще остался на берегу?

В результате данных процедур каждый ребенок в группе получает определенное количество положительных и отрицательных выборов со

стороны своих сверстников. Сумма отрицательных и положительных выборов, полученных каждым ребенком, позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). На основании данных можно судить об уровне отношений детей к каждому сверстнику.

3. Методика «Секрет»

Цель: выявление положения (социометрического статуса) ребенка в группе детского сада, его отношения к детям, а также представления об отношении сверстников к нему; степени доброжелательности детей друг к другу, их эмоционального благополучия.

Для проведения методики понадобится: картинки или игрушки в количестве 4 штук [приложение 1].

Эксперимент проводится педагогом-психологом и (или) старшим воспитателем индивидуально с каждым ребенком, желательно в первой половине дня. Дети с воспитателем находятся в групповой комнате. Педагог-психолог приглашает одного из детей группы в спальную комнату (или раздевалку), предлагает сесть за стол, на котором заранее разложены картинки или игрушки в количестве трех предметов.

Сегодня все дети вашей группы по секрету, чтобы пока никто не знал об этом, дарят друг другу картинки (игрушки). Здесь на столе лежат картинки (игрушки), которые ты можешь подарить. А другие дети подарят тебе, ведь сегодня все друг другу дарят. Ты хочешь подарить картинки (игрушки) детям вашей группы? (Получив положительный ответ, взрослый продолжает). Тогда выбери, пожалуйста, картинку (игрушку), которая тебе больше всех нравится. Кому из детей вашей группы ты хочешь ее подарить? Почему? Получив ответ, взрослый предлагает положить подарок под подушку названному сверстнику, если эксперимент проводится в спальне, или в шкафчик, если с ребенком беседуют в раздевалке. Кому из детей ты хочешь подарить вторую картинку (игрушку)? Почему? А третью?

После того, как все подарки разложены, взрослый задает ребенку вопросы: «Есть в вашей группе такие дети, которым тебе совсем не хочется дарить? Почему? Как ты думаешь, кто из детей тебе подарит? Почему? А кто из детей не захочет тебе дарить? Почему?» По окончании эксперимента взрослый благодарит ребенка и просит его хранить секрет. Чтобы исключить возможность сговора, ребенка провожают в другое помещение.

Ответы фиксируются в протоколе. Когда все дети группы сделают свой выбор, педагог-психолог выявляет детей, которые ничего не получили, и кладет им 1 или 2 картинки (игрушки), а затем приглашает всех в спальную (или раздевальную) комнату, чтобы получить подарки от сверстников. При этом желательно регистрировать поведение и высказывания детей.

В исследовательской работе применялся метод математической статистики Т-критерий Вилкоксона.

Назначение:

1. Критерий применяется для сопоставления показателей измерений в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

2. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность.

Описание:

Критерий применяется в тех случаях, когда признаки измерены, по крайней мере, по шкале порядка, и сдвиги между 2-м и 1-м замерах тоже могут быть упорядочены. Для этого они должны варьировать в достаточно широком диапазоне.

Суть метода состоит в том, что мы сопоставляем выраженность сдвигов в том или ином направлении по абсолютной величине. Если сдвиги в положительную и отрицательную сторону происходят случайно, то сумма рангов абсолютного значения их будут примерно равна. Если же интенсивность сдвигов в одном из направлений перевешивает, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону

будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях.

Гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H_1 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Ограничения:

1. Минимальное количество испытуемых, прошедших измерения в двух условиях – 5 человек. Максимальное количество испытуемых – 50 человек, что диктуется верхней границей имеющихся таблиц.

2. Нулевые сдвиги из рассмотрения исключаются, и количество наблюдений n уменьшается на количество этих нулевых сдвигов.

Таким образом, исследование проходило в 3 этапа, на которых были реализованы следующие мероприятия: первый этап: выбор проблемы исследования, ее формулирование и обоснование. Анализ психолого – педагогической литературы по заданной теме. Фактический сбор данных с помощью специальных методик; второй этап: обработка данных исследования, количественный и качественный анализ; третий этап: коррекционно – развивающая работа, направленная на коррекцию проблемы исследования; анализ результатов исследования

2.2. Характеристика выборки и результаты на констатирующем этапе исследования

Исследование проводилось на базе Муниципального Бюджетного Дошкольного Образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида № 38» г. Челябинск. Для проведения исследования выбрана подготовительная группа в количестве 11 человек. Возраст – 4-5

лет. Мальчиков - 6, девочек - 5. Из них 2 детей тотально слепые. К именам этих детей в таблицах будет добавлен знак «*».

Для исследования социометрического статуса ребенка в группе использовалась методика «Два дома»

Каждому члену группы было предложено сделать по 2 положительных и 2 отрицательных выбора. (см. приложение №2, таблица 1). Сумма положительных и отрицательных ответов, полученных каждым ребенком, позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). Выделяют следующие типы социометрического статуса:

- «популярные» («Звезды») – дети, получившие в два раза больше положительных выборов от средней суммы положительных выборов. (+4 и более баллов).
- «предпочитаемые» - дети, получившие среднее или выше среднего значения положительного выбора (от +1 до +3 баллов (выборов со знаком «минус» нет)).
- «пренебрегаемые» - дети, получившие меньше среднего значения положительного выбора (от -2 до +2 баллов (сумма складывается из «+» и «минусов»)).
- «изолированные» - дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (т.е. остаются незамеченными своими сверстниками, 0 баллов).
- «отвергаемые» - дети, получившие только отрицательные выборы (-1 и менее баллов)[приложение 2, таблица 1].

Чтобы определить статус ребенка в группе, изначально необходимо вычислить среднюю сумму положительных выборов.

$$\text{С.с.п.в.} = (3+3+1+5+4+3+3)/11=2$$

Получив среднюю сумму положительных результатов, удалось получить данные о статусе каждого ребенка в группе, используя количество положительных и отрицательных выборов[приложение 2, таблица2):

«Популярные» («Звезды») – 4 человека;

- «Предпочитаемые» - 1 человек;
- «Пренебрегаемые» - 2 человека;
- «Изолированные» - 1 человек;
- «Отвергаемые» - 3 человека

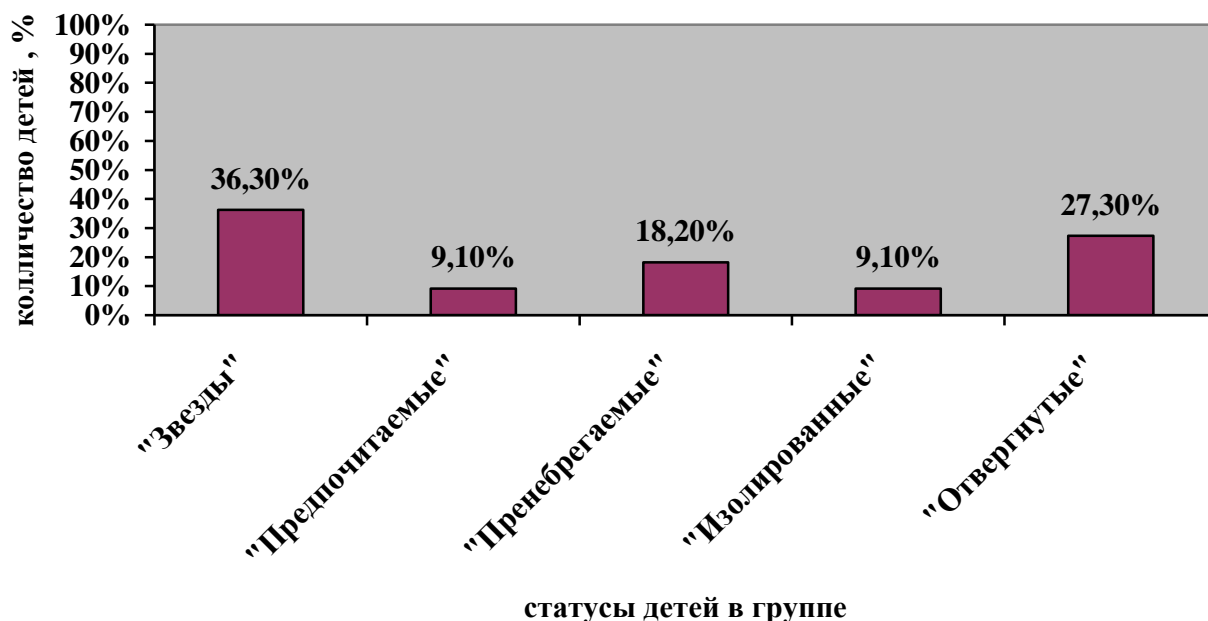


Рисунок 3. Результаты диагностики социометрического статуса по методике «Два дома»

Из показателей видно, что число детей оказавшихся в первой, благоприятной статусной группе («Звезды», «Предпочитаемые») и во второй, группе («Пренебрегаемые», «Изолированные», и «Отвергнутые») не отличается друг от друга на значительную величину, что свидетельствует о среднем уровне благополучия отношений в группе.

Используя полученные данные, можно рассчитать индекс социометрического статуса являющиеся важными показателями системы межличностных отношений в группе.

Индекс социометрического статуса, отражающий меру влияния на жизнь группы, можно так же рассчитать по формуле:
$$C_i = \frac{\sum_{i=0}^n (R_{i+} + R_{i-})}{N-1}$$

где - социометрический статус i -того члена, - полученные i -тым членом выборы, - знак алгебраического суммирования числа полученных выборов i -того члена, N – число членов группы [приложение №1, таблица 1].

Для оценки уровня комфорта детей во взаимоотношениях, коммуникативных умения детей, а также удовлетворенности ребенком общения со сверстниками, использовалась методика «Капитан корабля» (см. приложение №2, таблица 3).

$$C.c.p.v. = (3+2+2+2+6+1+2+2+3+3)/11 = 2,3$$

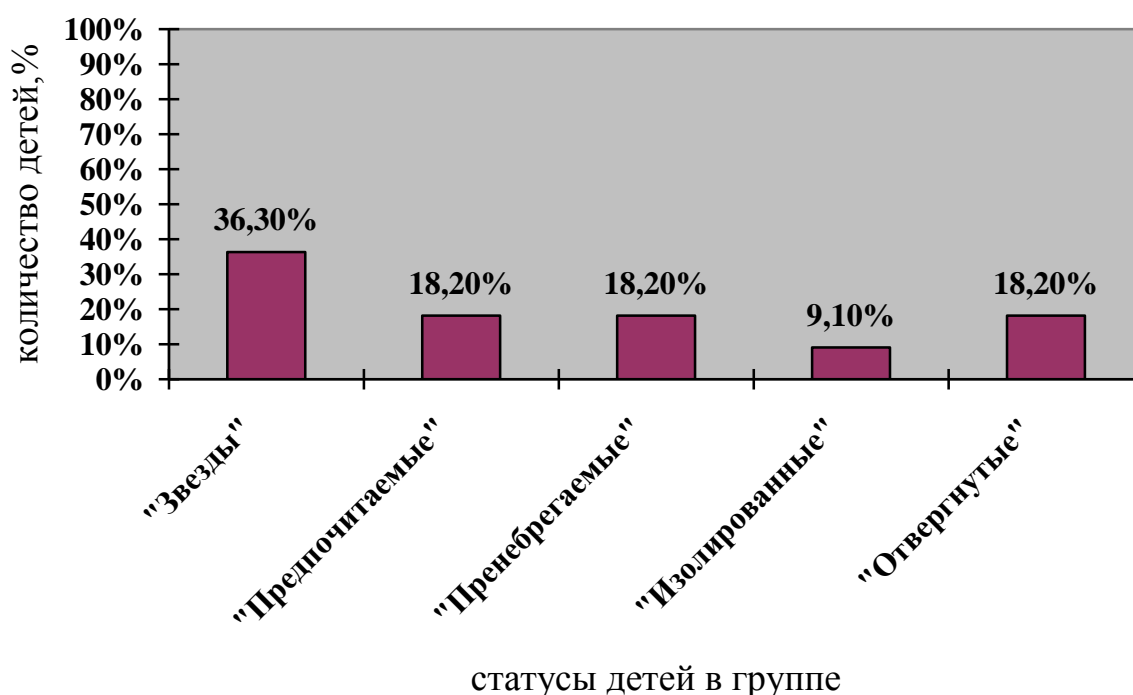


Рисунок 4. Результаты диагностики социометрического статуса по методике «Капитан корабля»

Если говорить об уровне благополучия взаимоотношений, в группе исходя из результатов данной методики, то на данном этапе исследования, исходя из полученных данных, он будет рассматриваться как средний уровень благополучия отношений в группе.

Анализ высказываний детей показал следующее: в обследуемой группе 2 ребенка статус «отверженных» и «изолированных» (18, 2%).

Характеристика непопулярных детей раскрывалась сверстниками через описание негативных форм поведения: «дерётся», «обзывается», «не слушается», «всё ломает», «не даёт игрушки» и пр. В группу «изолированных» дошкольников вошел ребенок с тотальной слепотой, он включен в жизнь группы в ситуациях общей деятельности (занятия, мероприятия), играет чаще сам с собой, но для ребят является обязанностью помочь ему, оказать помощь в решении бытовых проблем (довести до группы за руку, подвести к нужному месту, предмету).

Среди «популярных» и «предпочитаемых» детей в исследуемой группе выявлено 6 дошкольников (54,5%). Сверстники характеризовали их следующим образом: «добрый», «мой друг», «самый умный», «всегда играем вместе», «красивый», «никого не обижает» и т. д. Ребенок, вошедший в данную группу, привлекает окружающих детей к своим действиям, с удовольствием откликается на инициативу сверстников, дружелюбно относится ко всем.

Третья методика «Секрет» дала представления о доброжелательном отношении в группе, о статусе детей и их симпатиях [приложение2, таблица 4].

$$С.с.п.в. = (1+2+3+4+3+2+3+3+3+3+2)/11=2,7$$

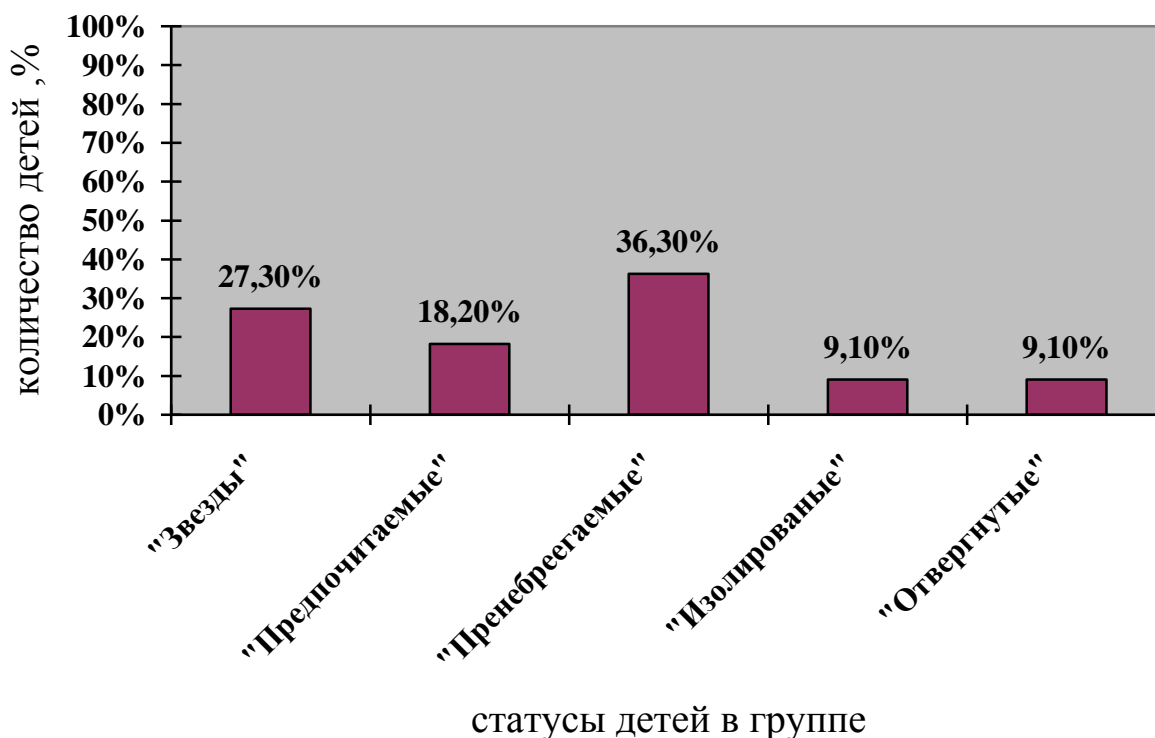


Рисунок 5. Результаты диагностики социометрического статуса по методике «Секрет»

На констатирующем этапе результаты методики не значительно отличаются от ранее выявленных результатов по двум другим методикам.

Анализ высказываний детей при обследовании, показал следующее: в обследуемой группе 2 ребенка со статусом «отверженные» и «изолированные» (18,2%). Характеристика непопулярных детей раскрывалась сверстниками через описание негативных форм поведения, как и в предыдущей методике «Капитан корабля»: «дерётся», «обзывается», «не слушается», «всё ломает», «не даёт игрушки» и пр. В группу «изолированных» дошкольников, как и в предыдущем случае, вошел ребенок с тотальной слепотой. Среди «популярных» и «предпочитаемых» детей в исследуемой группе выявлено 5 дошкольников (45,5%). В эту группу вошли те же ребята, которые входили в аналогичную группу в предыдущих методиках. Характеризовали сверстники их следующим образом: «мой друг», «умеет хорошо говорить», «всегда играем вместе», «красиво одевается», «никого не обижает» и т. д. в данной методике в группу

«Пренебрегаемые» вошли 4 человека (36,3%), ребята характеризовали таких детей следующим образом: «маленький», «не слушается», «иногда говорит плохие слова».

Выводы по 2 главе

Таким образом, проведя три диагностических методики, направленных на выявление принадлежности ребенка в группе к тому или иному социометрическому статусу, было выявлено следующее: во всех трех методиках результаты по статусу «Звезды» колебались от 2 до 5 детей, в 4-х других социометрических статусах количество детей оставалось практически неизменным(+/- 1). Исходя из этого можно сделать вывод о том, что на результаты детей могли повлиять следующие факторы – посещаемость детей(кто-то пришел после продолжительной болезни или отпуска), от настроения, а так же от загруженности дня детей на момент обследования. Анализируя результаты обследования, в группе складывается средний уровень благоприятных межличностных отношений, поскольку в среднем, число детей, оказавшихся в статусах «Звезды» и «Предпочитаемые» равно (+/- 1 ребенок), оставшимся трем социометрическим статусам, но все же есть дети, которых коллектив не принимает, и они занимают статус «Изолированные», «Пренебрегаемые» или же «Отвергнутые».

Глава 3. Экспериментальная работа по коррекции межличностных отношений старших дошкольников

3.1. Программа коррекции межличностных отношений старших дошкольников

Коррекционно - развивающая программа межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения разработана на основе программы Е. О.Смирновой, В. М.Холмогоровой. Программа состоит из семи этапов, каждый из которых имеет определенные цели и задачи.

Цель: провести коррекцию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Главной задачей программы является привлечение внимания ребенка к другому и его различным проявлениям: внешности, настроениям, движениям, действиям и поступкам. Предлагаемые игры помогают детям пережить чувство общности друг с другом, учат замечать достоинства и переживания сверстника и помогать ему в игровом и реальном взаимодействии [59, с. 47-60].

Коррекционная программа рассчитана на 10 занятий, в ходе проведения которых реализуются 7 этапов, упомянутые выше. Каждое занятие длится около 30 минут, зависит от состояния детей на данный момент времени (усталость, возбудимость).

Структура занятия:

1. Встреча с детьми (психологический настрой на занятие, приветствие);
2. Упражнения, способствующие включению детей в занятие: игровые приемы, телесный контакт, познание себя и окружающих;
3. Коррекционно – развивающий блок (работа по основной теме);
 - в основе работы игровые сюжеты, связанные одной темой.
 - коррекционно – развивающий блок может состоять из нескольких или одного составного блока.

4. Релаксационные упражнения;

5. Прощание с детьми.

Занятие 1. (1-й этап) «Общение без слов»

Цель: переход к непосредственному общению, что предполагает отказ от привычных для детей вербальных и предметных способов взаимодействия.

Упражнение 1. Жизнь в лесу

Цель: научить детей выражать свою речь в действиях.

Упражнение 2. Добрые эльфы

Цель: сформировать доброжелательное отношение друг к другу через движения.

Упражнение 3. Волны

Цель: обратить внимание детей на отдельно ребенка путем ласковых движений.

Упражнение 4. Ожившие игрушки

Цель: дать ребенку выразиться.

Занятие 2. (2-й этап) «Внимание к другому»

Цель: формирование способности видеть сверстника, обращать на него внимание и уподобляться ему.

Упражнение 1. Общий круг

Цель: объединить детей для общего дела, игры

Упражнение 2. Зеркало

Цель: научить распределять роли, подражать.

Упражнение 3. Эхо

Цель: научить точно улавливать интонацию другого

Упражнение 4. Испорченный телефон

Цель: научить точно передавать информацию.

Упражнение 5. Ктосказал?

Цель: научить определять детьми друг друга.

Занятие 3. (3-й этап) «Согласованность действий»

Цель: научить ребенка согласовывать собственное поведение с поведением других детей.

Упражнение 1. Составные фигуры

Цель: научить детей действовать в команде.

Упражнение 2. Слепой и поводырь

Цель: научить детей доверять друг другу.

Упражнение 3. Божья коровка

Цель: научить детей определять форму предметов

Упражнение 4. Змейка

Цель: дать возможность детям быть лидером

Упражнение 5. Надувная кукла

Цель: научить детей действовать по цепочке действий.

Занятие 4. (4-й этап) « Общие переживания»

Цель: погружение детей в общие для всех переживания — как радостные, так и тревожные.

Упражнение 1 . Злой дракон

Цель: научить доброжелательному отношению друг к другу

Упражнение 2. Кто смешнее засмеется

Цель: настроить детей на положительную атмосферу игры.

Упражнение 3. Актеры

Цель: научить ребенка дифференцировать эмоции и передавать настроение в той или иной ситуации.

Упражнение 4. Курица с цыплятами

Цель: научить детей действовать сообща в сложных ситуациях.

Занятие 5. (5-й этап) «Взаимопомощь в игре»

Цель: Научить оказывать друг другу помощь и поддержку в трудных игровых ситуациях.

Упражнение 1. Старенькая бабушка

Цель: обратить внимание детей на старшее поколение, а так же оказывать взаимопомощь друг другу.

Упражнение 2. Живые куклы

Цель: научить детей выполнять просьбы друг друга.

Упражнение 3. Заблудившийся ребенок

Цель: научить детей поддерживать друг друга в сложных ситуациях

Занятие 6. (6-й этап) «Добрые слова и пожелания»

Цель: научить детей видеть и подчеркивать положительные качества и достоинства других детей.

Упражнение 1. Спящая красавица

Цель: обратить внимание детей друг на друга, подчеркивать положительные качества друг друга

Упражнение 2. Пожелания

Цель: научить детей говорить приятные слова и пожелания друг другу

Упражнение 3. Compliments

Цель: научить детей делать приятное друг другу, говоря комплименты.

Познакомить их с этим.

Упражнение 4. Царевна - Несмеяна

Цель: научить детей вызывать улыбку, раскрепостить .

Упражнение 5. Если бы я был королем

Цель: обратить внимание детей друг на друга

Упражнение 6. Праздник вежливости

Цель: приобщить детей к вежливым словам.

Занятие 7 . (7-й этап) «Помощь в совместной деятельности»

Цель: Научить оказывать друг другу реальную помощь в совместной деятельности.

Упражнение 1. Рукавички

Цель: научить детей сопоставлять предметы и находить различия

Упражнение 2 . Мастер и подмастерья

Цель: научить детей совместной деятельности

Упражнение 3. Общая картина

Цель: приобщить детей к общему делу.

Занятие 8. «Давайте поиграем»

Цель: Формирование межличностных отношений

Упражнение 1. Добрые эльфы (см. занятие 1., упражнение 2).

Цель: сформировать доброжелательное отношение друг к другу через движения

Упражнение 2. Зеркало (см. занятие 2., упражнение 2).

Цель: научить распределять роли, подражать.

Упражнение 3. Царевна-несмеяна (см. занятие 6, упражнение 4).

Цель: научить детей вызывать улыбку, раскрепостить.

Занятие 9. «Ты – это я»

Цель: Формирование согласованности действий детей

Упражнение 1. Змейка (см. занятие 3, упражнение 4).

Цель: дать возможность детям быть лидером.

Упражнение 2. Составные фигуры (см. занятие 3, упражнение 1).

Цель: научить детей действовать в команде.

Упражнение 3. Живые куклы (см. занятие 5, упражнение 2).

Цель: научить детей выполнять просьбы друг друга.

Занятие 10. «Подведем итоги»

Цель: Закрепить у детей представления о взаимопомощи друг другу.

Упражнение 1. Общий круг (см. занятие 2, упражнение 1).

Цель: объединить детей для общего дела, игры.

Упражнение 2. Старенькая бабушка (см. занятие 5, упражнение 1).

Цель: обратить внимание детей на старшее поколение, а так же оказывать взаимопомощь друг другу.

Упражнение 3. Праздник вежливости (см. занятие 6, упражнение 6).

Цель: приобщить детей к вежливым словам.

3.2. Анализ результатов экспериментальной работы по коррекции межличностных отношений старших дошкольников

Для исследования уровня межличностных отношений старших дошкольников с нарушением зрения, были использованы следующие методики: «Два дома», «Капитан корабля» и «Секрет». После проведения психолого – педагогической коррекции, была проведена повторная диагностика уровня межличностных отношений старших дошкольников с нарушением зрения по выше перечисленным методикам. При повторном исследовании по методике «Два дома», были получены следующие результаты, которые отражают уровень эффективности коррекционной работы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения [приложение 4,таблица 5].

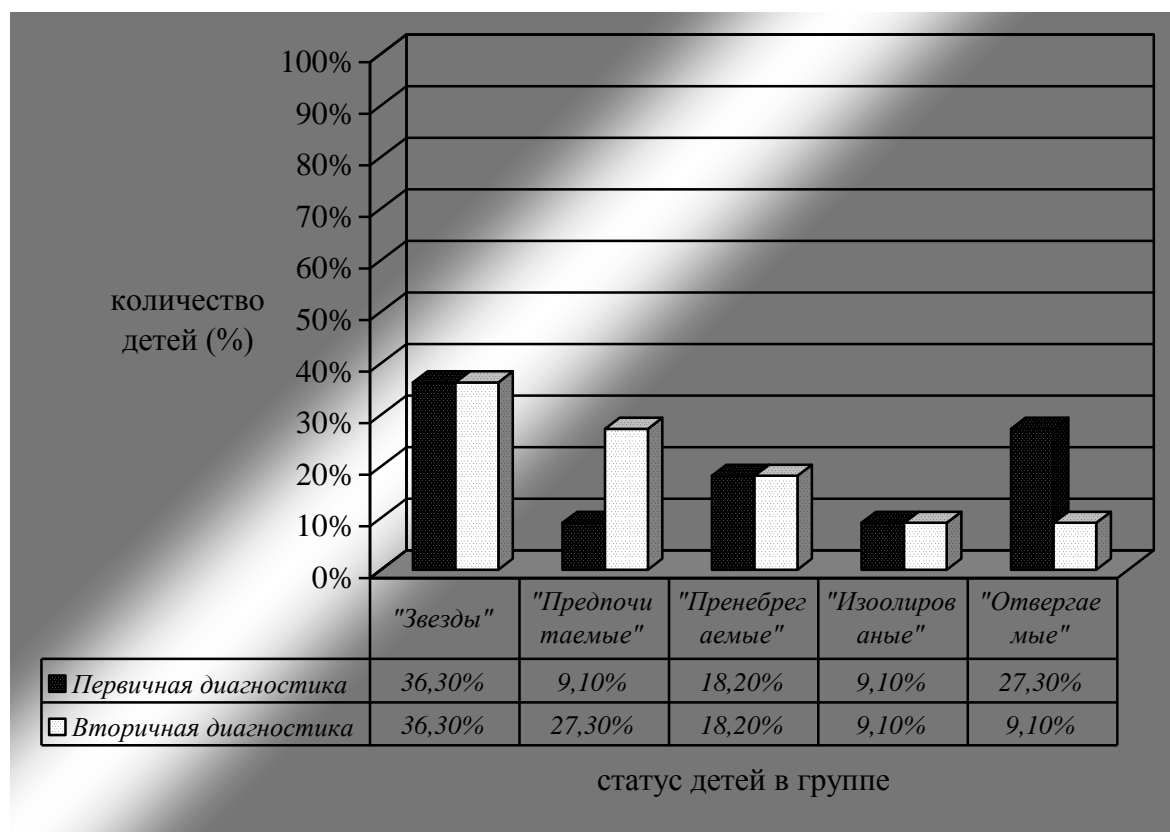


Рисунок 6. Результат диагностики социометрического статуса по методике «Два дома»

Анализируя данные повторной диагностики, можно сделать следующие выводы:

Группа «Звезды» - остался неизменным, а это 36,3% (4 человека). Эти дети получили наибольшее количество положительных выборов.

Группа «Предпочитаемых» изменила свою численность с 9,1% до 27,3% (с 1 ребенка до 3).

Группы «Пренебрегаемые» и «Изолированные» остались неизменными - 18,2% (2 человека) в первом случае, и 9,1% (1 человек) во втором.

Группа «Отвергнутые» - 27,3% (3 человека) изменила свою численность на 18,2 % (2 человека)

При повторном исследовании по методике «Два дома», были получены следующие результаты, которые отражают уровень эффективности коррекционной работы [приложение 4, таблица 6].

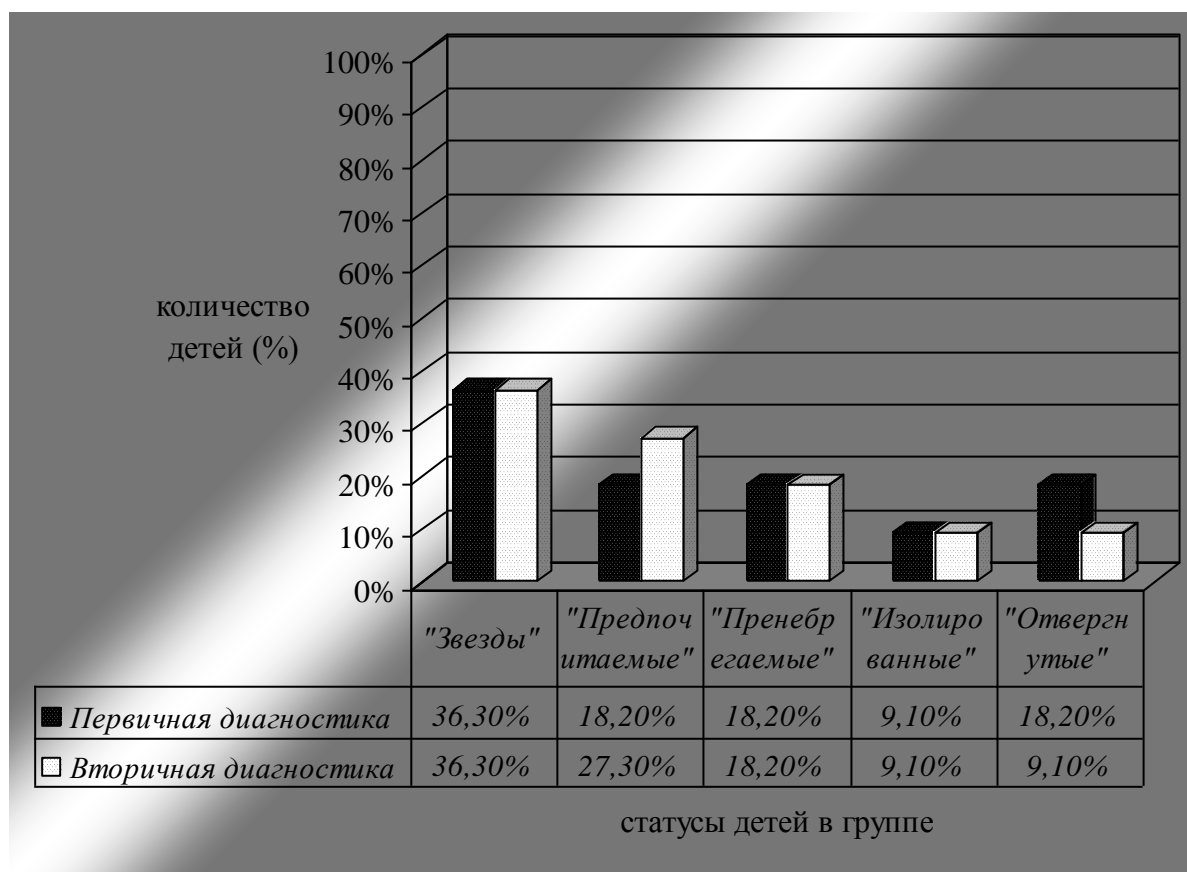


Рисунок 7. Результат диагностики социометрического статуса по методике «Капитан корабля»

Проведя повторную диагностику группы по методике «Капитан корабля», были получены следующие результаты:

Группа «Звезды» - 36,3% (4 человека). Данная группа осталась без изменений после проведения психолого- педагогической коррекции.

Группа «Предпочитаемые» - 27,3% (2 человека). В данной группе произошел прирост на 9,1% (1 человек).

Группа «Пренебрегаемые» - 18,2% (2 человека). В этой группе количество детей осталось неизменным

Группа «Изолированные» - 9,1% (1 человек). Группа данного статуса осталась без изменений.

Группа «Отвергнутые» - 9,1% (1 человек). В данной группе детей произошло процентное уменьшение в размере 9,1% (1 человек).

После повторного проведения диагностики «Секрет» были получены следующие результаты [приложение 4, таблица 7].

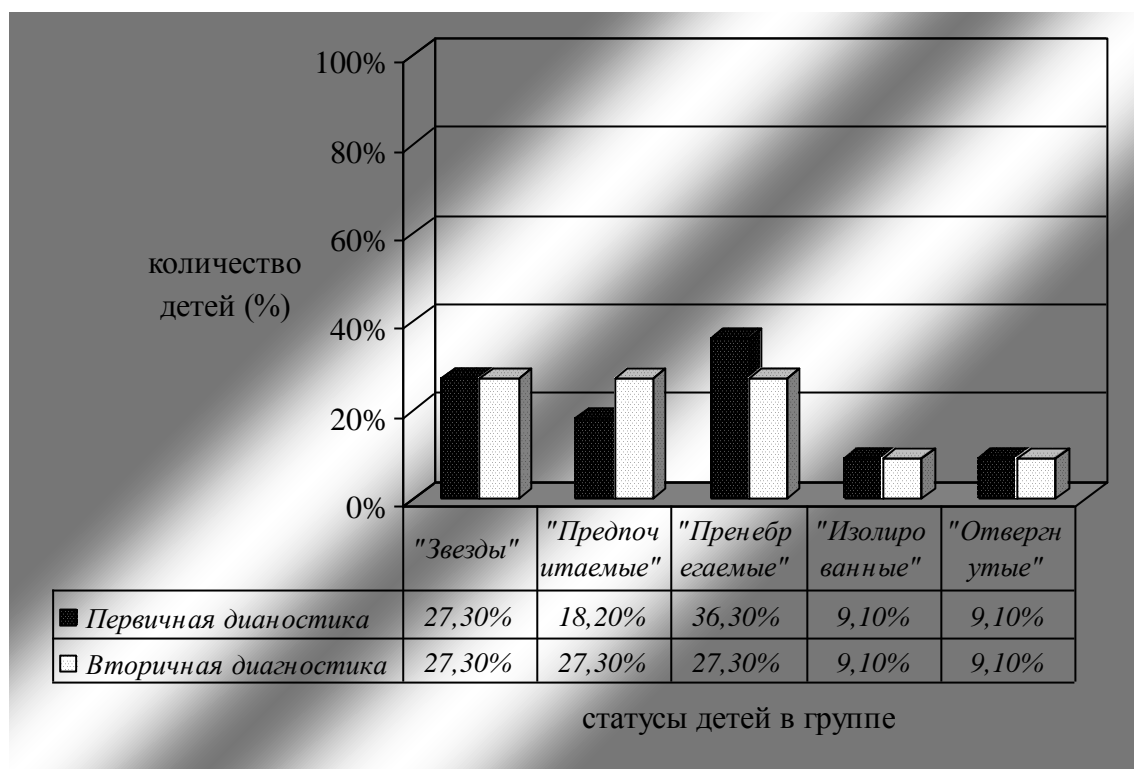


Рисунок 8. Результат диагностики социометрического статуса по методике «Секрет»

Анализируя данные рис.8., видно, что:

Группа «Звезды» - 27,2% (3 человека). Результаты остались неизменными.

Группа «Предпочитаемые» - 27,3% (3 человека). При повторном диагностировании в данной группе был выявлен прирост на 9,1% (1 человек).

Группа «Пренебрегаемые» - 27,3% (3 человека). После психолого – педагогической коррекции, численность группы уменьшилась на 9,1% (1 человек).

Группы «Изолированные» и «Отвергнутые» - 9,1% (1 человек) в каждом, остались без изменений.

Исходя из данных, полученных при повторной диагностике, которая была проведена после психолого – педагогической коррекции, видно, что произошли изменения. Они показали, что некоторые дети перешли из группы «Пренебрегаемые» и «Отвергнутые» в группу «Предпочитаемые». В методике «Два дома»- это 18,2% (2 человека), в методике «Капитан корабля» - 9,1% (1 человек), в методике «Секрет» - 9,1% (1 человек). Из данных приложения 4, таблиц 1,2,3, свои позиции в более благоприятный социометрический статус «Предпочитаемые», сменили 3 ребенка из 11, это 27,3%.

Эффективность проведенной психолого-педагогической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, можно определить с помощью метода математической статистики. Для проверки эффективности коррекционной программы была выбрана методика «Два дома», результаты констатирующего и формирующего экспериментов [приложение 4, таблица 8]

Пренебрегаемым ребенком в группе, после проведения коррекционной работы остается Саша П.. Дети связывают это с тем, что он дерется и балуется. После коррекционно-развивающих занятий социометрический статус Андрея А. и Гриши Г.Изменился (с 0 выборов его другими детьми до 3 у Андрея А. и с 0 до 4 выборов у Гриши Г), и вследствие этого, некоторые дети изменили свое отношения и появились высказывания «Он стал

хорошим», «Он лучше ведет себя». По –прежнему в статусе «Изолированный» остается Павел А., он тотально слепой. Затруднений в общении у мальчика нет, но если дело касается совместных игр в свободное от занятий время, он находится один. В игровую деятельность намеренно с ребенком другие дети не вступают, а если вступают, то изредка.

Благодаря проведенных нами коррекционным занятиям, у детей появилось умение сопереживать (отзывчивость); помогать, проявляя терпимость к чужим ошибкам и поступкам.

По результатам констатирующего и формирующего экспериментов была проведена математическую обработку результатов по критерию Т. Вилкоксона для определения оценки различия между констатирующим и формирующим этапами эксперимента.

Расчет данных занесен в таблицу [приложение 4, таблица 5]. Следуя алгоритму:

1. Был рассчитан сдвиг (D), абсолютное значение сдвига, а также ранговый номер сдвига (R).
2. Сформулированы гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H_1 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

3. Определены $T_{эмп.}$ и $T_{критич.}$

$$T_{эмп.} = 4,5$$

$$T_{крит.} \text{ при } n=11$$

| N | $T_{крит.}$ | |
|----|-------------|------|
| | 0,01 | 0,05 |
| 11 | 7 | 13 |

4. Построена ось значимости, и отмечены полученные эмпирическое и критическое значения.

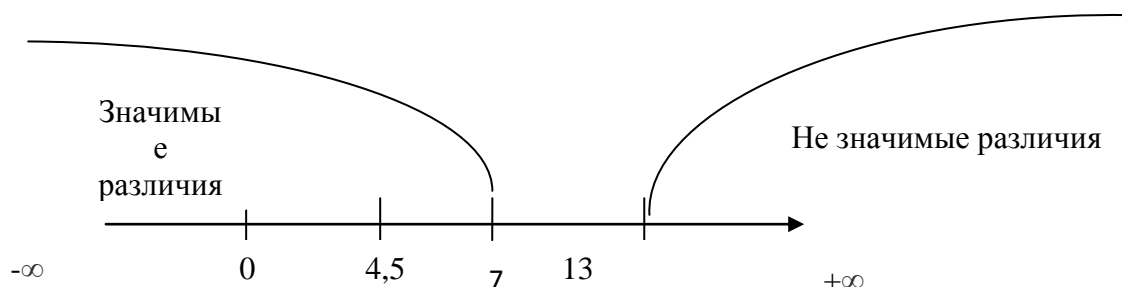


Рисунок 9. Ось значимости критерия Т–Вилкоксона

Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, принимается альтернативная гипотеза H_1 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении. Это доказывает нашу гипотезу: межличностные отношения младших дошкольников с нарушением зрения изменится при проведении психолого – педагогической коррекции.

3.3. Психолого- педагогические рекомендации по коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушением зрения

На занятиях дети, как правило, выполняют игровые задания, поэтому целесообразно использовать этюды и упражнения, короткие и доступные по содержанию, подобранные на основе принципа от простого к сложному. В качестве своеобразного отдыха предлагаются подвижные игры, позволяющие детям расслабиться, «выпустить пар» [22, с. 115].

Итак, что могут помочь сформировать у детей занятия-игры?

- коммуникативные способности и качества.
- умение распознавать эмоции других и владеть своими чувствами.

- позитивное отношение к другим людям, даже если они «совсем другие».
- умение сопереживать – радоваться чужим радостям и огорчаться из-за чужих огорчений.
- умение выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств.
- умение взаимодействовать и сотрудничать.

Примерные сюжетно-ролевые занятия-игры, направленные на формирование положительных взаимоотношений дошкольников:

Содержание игр, равные права, запрет на вербальные контакты снимают напряженность, замкнутость, страх того, что кто-то кого-то может обидеть, не принять в игру [59, с. 28]. Доброжелательные отношения ослабляют защитные барьеры, благодаря чему, внимание детей направляется друг на друга. Совет по вовлечению в игру проблемного ребенка: желательно, чтобы с ним в паре был взрослый. Убедившись, что такой ребенок увлекся, можно переключить его на игру с другими детьми. Заканчивать игру нужно в тот момент, когда педагог замечает, что дети устали, отступают от правил. Тогда, собрав всех вокруг себя в хоровод и сообщив, что игра окончена, взрослый предлагает попрощаться, скажем, в виде какого-либо ритуала (например, протягивает детям руку, или сами дети мягко дотрагиваются до плеча соседа). Ритуалом можно заканчивать каждое занятие. Как известно, дети очень любят разыгрывать игры, которые им знакомы, и нередко сами просят повторить их. В таких случаях любимым играм отводят первую половину занятия, а новым – вторую.

Рекомендации для родителей и педагогов по созданию оптимальных условий для успешного развития общения детей со сверстниками:

- формируйте положительное отношение к сверстникам, собственным поведением демонстрируя уважительное отношение ко всем детям, проявлять толерантность.

- привлекайте внимание детей к эмоциональным состояниям друг друга, поощряйте проявления сочувствия, сопереживания другому ребенку.
- организуйте совместные игры, учите координировать свои действия, учитывая желания других детей.
- помогайте детям мирно разрешать конфликт, указывая, им на достоинства друг друга, вводя принцип очередности, переключая внимание на продуктивные формы взаимодействия (новая игра, чтение книги, прогулки и пр.).
- не сравнивайте ребенка со сверстником при оценке его умений, возможностей, достижений, тем самым умаляя и даже унижая его достоинство либо достоинство сверстника. Можно сравнивать достижения ребенка только с его же достижениями на предыдущем этапе, показывая, как он продвинулся, что уже умеет, чему еще научиться, создавая перспективу позитивного развития и укрепляя образ себя как развивающейся личности.
- следует подчеркивать индивидуальные различия между детьми. Понимание своего отличия от других, права на это отличие, а также признание аналогичных прав другого человека – важный аспект развития социального «Я», начинающегося уже в раннем детстве.
- организация общения детей и доброжелательных отношений между ними – одна из наиболее трудных и важных задач, которая стоит перед воспитателем группы детей дошкольного возраста.

Выводы по 3 главе

Для коррекции межличностных отношений была разработана психолого-педагогическая программа коррекции межличностных отношений для детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. После проведения комплекса занятий, была проведена повторная диагностика, по

результатом которой 27,3% детей поменяли свои статусы в благоприятные. Так же, по полученным данным: по результатам констатирующего и формирующего экспериментов, была проведена математическая обработка результатов по критерию Т. Вилкоксона для определения оценки различия между констатирующим и формирующим экспериментами. Итогом данной обработки стало подтверждение гипотезы, которая была указана в начале нашего исследования: межличностные отношения младших дошкольников с нарушением зрения изменятся при проведении психолого – педагогической коррекции. После проведенного исследования и анализа полученных результатов в ходе проведения психолого - педагогической коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, были описаны психолого – педагогические рекомендации по коррекции межличностных отношений старших дошкольников.

Заключение

Своеобразие протекания процесса социализации отрицательно сказывается на формировании коммуникативной компетентности слабовидящего индивида, том числе на характере межличностных отношений. Нарушение зрения - социальный дефект, он сужает

межличностные контакты и со слабовидящими сверстниками и с социумом без патологий, что в свою очередь ведет к объединению опыта общения, замедленному формированию социально зрелых межличностных отношений. А, в связи с своеобразием психического и интеллектуального развития слабовидящих детей, характер и способность к позитивным межличностным отношениям отличаются у них от детей с сохранным зрением, поэтому цель социализации, а значит и формирование социально зрелых межличностных отношений, становится более значимой.

В этой работе был изучен феномен межличностных отношений в психолого – педагогической литературе, исходя из чего, было выделено определение: межличностные отношения – это субъективно переживаемое, лично значимое, эмоционально – когнитивное отражение людьми друг друга в процессе межличностного взаимодействия. Межличностные отношения рассматриваются при этом как избирательные предпочтения детей в группе сверстников. В многочисленных исследованиях (Я. Л. Коломенский, Т. А. Репина, В. Р. Кисловская, А. В. Кривчук, В. С. Мухина и др.). Их специфическая черта – эмоциональная основа, то есть межличностные отношения строятся на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Одной из наиболее значимых для развития личности производной межличностных отношений является характер внутригруппового эмоционально-психологического климата.

Дети с нарушением зрения являются группой риска с точки зрения возможных проявлений личностной дезадаптации, обусловленной сложным сочетанием биологических, социальных и аномальных факторов. Одним из основных недостатков речевого общения является то, что партнер нужен слепым детям как слушатель, а не как собеседник. Это говорит об отсутствии необходимых навыков общения: понимать и принимать позицию другого человека, говорить о своих конкретных переживаниях и проблемах лишь при условии интереса собеседника и т.д.

Исследование межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения три этапа: 1. теоретический; 2. опытно – экспериментальный; 3. контрольно-обобщающий. Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 138 компенсирующего вида второй категории для детей с нарушением зрения г. Челябинска. В исследовании приняло участи 11 Человек.

После определения особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, следующим этапом стало моделювание. В данной работе в качестве методологической основы использовались труды В.И. Долговой. В справочниках можно найти такое определение модели: это некоторый материальный или мысленно представляемый объект или явление, которое является упрощенной версией моделируемого явления и в достаточной мере повторяет свойства, существенные для целей конкретного моделирования. Была разработана модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, включающая в себя целевой, диагностический, коррекционный и аналитический компоненты, выделен комплекс психолого-педагогических условий для коррекции ситуативной тревожности дошкольников; построено «дерево целей» психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Также была разработана коррекционная работа, которая помогла скорректировать взаимоотношения в группе и социальный статус детей.

Методики, участвующие в диагностике межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением, в констатирующем и формирующем экспериментах: «Два домика» И. Вандик, П. Экклад, «Капитан корабля» Романов А.А., методика «Секрет» Т.А.Репина. Результаты исследования по данным методикам показали результаты в сторону изменений социальных статусов детей. После проведения комплекса занятий,

27,3% детей поменяли свои статусы в благоприятные. Математическая обработка результатов по критерию Т. Вилкоксона дала основания подтвердить гипотезу, данную в начале исследования: межличностные отношения младших дошкольников с нарушением зрения изменятся при проведении психолого – педагогической коррекции.

Таким образом, цели данной работы были успешно достигнуты, задачи выполнены, а гипотеза подтверждена.

Библиографический список

1. Аверьянов Л.Я. Хрестоматия по психологии. – М.: «Самиздат», 2009. – 138 с.
2. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ учебное пособие.— М.: Теревинф, 2012.— с. 56
3. Акшоница А.Я., Васина Г.В. Развитие пространственной ориентации у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития.- М.: ООО «ИПТК «Логос» ВОС», 2008. – 111с.

4. Баландина Л.Л. Межличностные отношения и личность детей дошкольного возраста с нарушением и нормальным зрением // *Фундаментальные исследования*. - 2014. - № 5.- 5с.
5. Большой психологический словарь / Сост. и общ.ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
6. Бучилова И. А., Комкова И. Н., Самылова В. Н. Изучение межличностных отношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с использованием метода социометрии // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2014. – № 7 (июль). – С. 96–100.
7. Велиева С. В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Сост.: С.В. Велиева. СПб: Речь, 2007. – 240с.
8. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Развитие ребенка в дошкольном возрасте. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. -72 с.
9. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М.: Академия, 2005. - 368 с.
10. Возрастная педагогическая и психология: Хрестоматия. - М.: Академия,2010.- 367 с.
11. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. - М.:Академия,2011.-624 с.
12. Волкова, И.П. Психосоциальные факторы адаптации и интеграции в общество лиц с глубокими нарушениями зрения /И.П.Волкова // *Человек и образование*.–2010.- № 3. – С.159 – 164
13. Глуханюк Н.С. Общая психология. /Н.С. Глуханюк.- М.: Академический проспект,2005.-320 с.
14. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007.-272 с.

15. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / А.В. Гордеева. - М. : Академический Проект ; Королев : Парадигма, 2005. - 320 с
16. Гуревич П.С. Психология и педагогика. - М.: ЮНИТИ, 2005. - 320 с.
17. Детская логопсихология: учебник для студентов вузов, проходящим профессиональную подготовку по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» под ред. О.А. Денисовой ВЛАДОС , 2015 год.- 160с
18. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: Учеб. пособ. для студентов педвузов / А.Н. Джуринский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 400 с.
19. Долгова В.И., Журбенко С.С. Психолого-педагогическое моделирование пантомимической деятельности // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. - 2012. - № 5 (25). - С. 99-102
20. Долгова В.И., Рокицкая Ю.А., Меркулова Н.А. Готовность родителей к воспитанию детей в замещающей семье. – М.: Издательство Перо, 2015. – 180 с.
21. Долгова В.И. Некоторые биосоциальные характеристики телесно-психического здоровья дошкольников//В сборнике: BIOSOCIAL CHARACTERISTICS OF THE MODERN HUMAN PSYCHOLOGY / SOCIAL AND POLITICAL ASPECTS OF THE POST-INDUSTRIAL LIFE ACTIVITY OF STATES Materials digest of the LIX International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in psychological sciences (London, August 08-August 14, 2013) / Materials digest of the LX International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in military, sociological and political sciences (London, August 08-August 14, 2013). Chiefeditor - Pavlov V. V.. – London, 2013. – С. 33-34.

22. Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Крыжановская Н.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в дошкольном образовании/монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 192 с
23. Долгова В.И. Инновационные технологии деятельности педагога-психолога: учебник / В.И. Долгова, О.А. Шумакова. – М.: КДУ, 2009. - 95 с.
24. Долгова В.И., Попова Е.В. Инновационные психолого- педагогические технологии в работе с дошкольниками /монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 208 с, с. 165.
25. Долгова В. И., Капитанец Е. Г., Сметанина Д. А. Исследование видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 111–115.
26. Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Смирнова О.А. Влияние детско-родительских отношений на самооценку дошкольников // Научно-методический электронный журнал Концепт. - 2015. - Т. 31. - 116-120 с.
27. Дубина Л. Развитие у детей коммуникативных способностей. // Дошкольное воспитание, 2005, №10, С.26-36
28. Духновский С. В. Психология отношений личности : монография. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 380 с.
29. Ежкова Н. Поликультурное образование дошкольников / Н. Ежкова // Дошкольное воспитание : журнал. — 2014 .— №6 .— С. 22-26.
30. Евсеева М. А. Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 221–225.
31. Ермолаева М. Психология развития / М. Ермолаева. – 3-е изд. – Воронеж: МОДЕК, 2006.-376 с.

32. Забазлай Е. Н. Формирование полного образа зрительного восприятия у детей с нарушением зрения // Коррекционная педагогика. - 2011. - № 1. - С. 44-46.
33. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого – педагогического исследования: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд.стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
34. Коджаспирова Г. М. словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов Н/Д: издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
35. Коломинский Я.Л. Психологическая культура детства пособие для педагогов учреждений дошкольного образования— Минск: Высшая школа, 2013.- 109 с.
36. Кондратьев М.Ю. Психология отношений межличностной значимости. М.: Пер Сэ, 2010.— 272 с.
37. Клопота Е.А. Особенности формирования Я-концепции людей с нарушениями зрения в процессе их социализации // Дефектология. – 2013. – № 2.
38. Крайг Г. Психология развития (Пер. с англ.) - СПб, 2010, 987 с.
39. Крысько В.Г. Психология и педагогика: Курс лекций. СПб.: Омега, 2006. - 367 с.
40. Курочкина И. Поведенческая компетенция воспитателя / И. Курочкина // Дошкольное воспитание : журнал. — 2014 .— №8 .— С. 85-87.
41. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения/ М.И. Лисина. – М.:Педагогика,2006. – 320 с.
42. Немов Р.С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии.— М.: Владос, 2013.— 687с
43. Микляева Н.В. Работа педагога-психолога в ДОУ: методическое пособие /Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 384 с.

44. Наумова Т.С. использование техник игровой терапии для нормализации межличностных отношений детей дошкольного возраста // Научно – методический журнал «Концепт». – 2015. – Т.37. – С. 41 – 45.
45. Непомнящая Н. А. Психолого-педагогическая коррекция самооценки старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 181–185.
46. Нивикова Т. Театральная деятельность как условие социализации дошкольника / Т. Новикова // Дошкольное воспитание : журнал. — 2014 .— №11 .— С. 27-30.
47. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Россия, 2011, 414 с.
48. Оганесян Н.Т. Педагогическая психология: Вопросы образования и обучения: Система разноуровневых контрольных заданий. - М.: КноРус, 2006. - 324 с.
49. Осипова Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших школьников с нарушением зрения: автореф. дис. канд. пед. наук / Осипова Лариса Борисовна. – Екатеринбург, 2010. – 23 с
50. Основы специальной педагогики и психологии : учеб.пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец. (ОПД.Ф.03 - основы спец. пед. и психологии) / Трофимова Н.М. [и др.]. - М. ; СПб. ; Нижний Новгород : Питер, 2006. - 304 с.
51. Островский Э.В., Чернышова Л.И. Психология и педагогика. - М., 2006. - 380 с
52. Практикум по возрастной психологии// под ред. Фельдштейн Д.И.- СПб.: Речь, 2011.-682 с.
53. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. "Тифлопедагогика", "Сурдопедагогика", "Олигофренопедагогика", "Логопедия", "Спец. психология", "Спец.

- дошкольная педагогика и психология" / ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. - 2-е изд., стереотип. - М. : Academia, 2005. - 519 с.
54. Перкинс Школа. Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. В 3 — х ч. 1. Методические основы. – М.: Издательство: Центр лечебной педагогики, 2011. – 200 с.
55. Рудик О.С. Практическая коррекционная работа с детьми с ОНР/ О.С. Рудик. – М.: Владос, 2014. – 320 с.
56. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие для студентов. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
57. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2009. – 576 с.
58. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. - М.: Полиграф сервис, 2008. -126 с.
59. Смирнова Е. О. , Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция /— М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 158 с.
60. Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками: Учебное пособие. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012.)].
61. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
62. Столяренко А.М. Психология и педагогика. - М.: ЮНИТИ, 2006. - 526 с.
63. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М.: Академия, 2006. - 288 с.

64. Тодис К. Н. Особенности воспитания детей дошкольного возраста с нарушением зрения :практ. пособие для родителей / К. Н. Тодис, О. Т. Тодис. - Ставрополь : Параграф, 2011. - 107 с.
65. Трубайчук Л.В. Формирование положительного отношения к миру, другим людям и самому себе у ребёнка дошкольного возраста / Л.В. Трубайчук // Начальная школа плюс до и после : журнал. — 2014 .— №5 .— С. 13-18.
66. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учебное пособие для учащихся СПУЗ. – М. : «Академия», 2013. – 336 с.
67. Федотова Е.О. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса. Учебное пособие. Хрестоматия/ Федотова Е.О. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013.— 170 с
68. Хон Р.Л. Педагогическая психология: Принципы обучения. - М.: Академический проект, 2005. - 735 с.
69. Широкова Г.А. Практикум для детского психолога. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. -314 с.
70. Эльконин Д.Б. Детская психология.-М.: Академия,2006.-384с.
- 71.http://studsupport.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=2355:2012-12-04-13-46-58&catid=36:kurs&Itemid=56&limitstart=1