



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО–УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО–
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Управление психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у
детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном
учреждении

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.02 Психолого–педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология управления образовательной средой»

Проверка на объем заимствований:

80,98 % авторского текста

Выполнил (а):

студентка группы ОФ–210/172–2–1
Евсеева Маргарита Александровна

Работа Михайловой к защите
рекомендована / не рекомендована

«26» мая 2017 г.

зав. кафедрой ТиПП

О.А. Кондратьева Кондратьева О.А.

Научный руководитель:

д.псх.н., профессор
Долгова Валентина Ивановна

Челябинск
2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении	
1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме межличностных отношений в детском возрасте.....	8
1.2 Особенности межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет.....	13
1.3 Модель управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.....	21
Глава 2. Опытное-экспериментальное исследование межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет	
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	35
2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента.....	40
Глава 3 Опытное-экспериментальное исследование управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении	
3.1 Программа психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет	51
3.2 Анализ результатов формирующего эксперимента.....	56
3.3 Психолого-педагогические рекомендации по коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении	62
3.4 Внедрение результатов исследования в практику.....	65
Заключение.....	75
Библиографический список.....	79
Приложения.....	86

Введение

Множество аспектов рассмотрения наблюдается у психологических особенностей детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, как в теоретическом, так и практических планах. Исключительный интерес представляют вопросы влияния группы дошкольников на формирование личности отдельных детей, этапов становления детского коллектива, а также характерных особенностей группы детского сада и межличностных отношений в ней. Благодаря этому, проблема межличностных отношений, возникшая на стыке ряда наук — философии, социологии, социальной психологии, психологии личности и педагогики, — является одной из значимых проблем нашего времени [54, с. 3]. Кроме того, число детей со зрительными патологиями с каждым годом растет и именно поэтому проблема изучения данной категории детей становится особенно актуальной, так как зрительные патологии носят все более сложный характер, к тому же увеличивается число сочетанных нарушений, что в свою очередь ведет к образованию более тяжелых вторичных отклонения в развитии ребёнка.

В последнее время уделялось слишком мало внимания межличностным отношениям дошкольников в образовательном процессе, но не так давно ситуация кардинально изменилась. Одним из приоритетных направлений в работе педагога, в Федеральных государственных требованиях к общеобразовательной программе дошкольного образования, заявлено развитие коммуникативной сферы. К необходимым условиям для создания социальной ситуации развития детей были отнесены такие как: «создание позитивной и доброжелательной атмосферы для развития гармоничных отношений между детьми, включая детей разных национально-культурных и религиозных общностей, социальных слоев а также имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья; совершенствование и развитие способностей детей разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; а также сплочению детей и развитие способностей работать в

группе сверстников»[51]. Исходя из этого возникает необходимость обозначения условий формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Одной из важных задач, обозначенных перед детским дошкольным образовательным учреждением и учреждение для детей с нарушениями зрения, выступает формирование самосознания через межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Кроме того, отношение к другим людям и есть основа человеческой жизни. Рубинштейн С. Л. считал, что сердце человека полностью состоит из его отношений к другим людям и именно с ними он связывал главное содержание психической, внутренней жизни человека. Также Рубинштейн С. Л. отмечал, что отношения между людьми являются источником самых сильных переживаний.

Эта задача становится еще более актуальной в связи с тем, что для формирования у ребенка коллективистических качеств, гуманного и доброжелательного отношения к окружающим его людям наиболее чувствительным является дошкольный период. Центром становления личности выступает отношение к другому и именно это, во многих аспектах, формирует нравственную ценность человека. Также на формирование личности ребенка оказывает влияние возможность удовлетворения своих потребностей в самоутверждении, признании со стороны ближайшего окружения – сверстников, взрослых. Для развития этих потребностей необходимы активные и достаточно широкие межличностных взаимодействий.

В исследованиях по изучению межличностных отношений детей от 4 до 6 лет, которыми занимались: М.И. Лисина, Л.Н. Халигузова, Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская, С.Ю. Мещерякова, В.В. Абраменкова и др. представлены специфические особенности общения у детей в двух сферах их контактов с окружающими людьми. Первая сфера контактов со взрослыми, а вторая со сверстниками, также особая роль каждой из этих сфер в психическом состоянии и становлении личности ребенка.

Проблеме взаимоотношений в этих исследованиях отводится значимое место, так как деятельностный подход предполагает рассмотрение взаимоотношений как продукта или результата коммуникативной деятельности.

Состояние зрения также оказывает значимое влияние на развитие речи ребенка, это показано во многих исследованиях таких авторов как: А.Г.Литвак, Л.И.Плаксина; Л.И.Солнцева, В.П.Ермаков, Г.А.Якунин и др. Нарушения зрения влекут за собой снижение уровня речевого развития, а именно это является препятствием формированию гармоничных межличностных отношений и затрудняет социализацию ребенка.

Хотя ученые проявляют интерес к проблеме межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении, но до сих пор комплексного исследования в области данной проблемы проведено не было. Именно это указывает на актуальность темы работы, ведь возникает противоречие между актуальностью данной проблемы и не вполне достаточной ее разработанностью в современной научной и методической литературе. Все это определяет актуальность темы магистерской работы: «Управление психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольных образовательных учреждениях».

Цель исследования – теоретически изучить и экспериментально проверить управление психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.

Объект исследования – межличностные отношения старших дошкольников.

Предмет исследования – управление коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольных образовательных учреждениях.

Гипотеза исследования – психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения станет более успешной, если будет разработана и реализована модель коррекции и соблюдены психолого-педагогические рекомендации.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой в исследовании были выдвинуты следующие задачи:

1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме межличностных отношений в детском возрасте;

2) изучить особенности межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет;

3) составить модель управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.

4) описать этапы, методы и методики исследования;

5) проанализировать результаты констатирующего эксперимента;

6) разработать программу психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении;

7) проанализировать результаты формирующего эксперимента;

8) предложить рекомендации родителям и педагогам по оптимизации межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения;

9) осуществить внедрение модели управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.

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 эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование.

- 3) Методы математической статистики: T – критерий Вилкоксона.
- 4) Методики исследования: «Два домика» (Т.Д. Марцинковская), «Капитан корабля» (Романов А. А), метод вербальных выборов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены и обоснованы теоретические представления о межличностных отношениях у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении. В результате работы были сформированы теоретически значимые выводы и предложения по коррекции межличностных отношений.

Практическая значимость исследования заключается во внедрении в практику Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 138 компенсирующего вида второй категории для детей с нарушениями зрения г. Челябинска модели управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении; в том, что выводы по результатам экспериментального исследования говорят об улучшении показателей социометрического статуса детей в группе; в применении рекомендаций по коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.

Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 138 компенсирующего вида второй категории для детей с нарушениями зрения г. Челябинска. В исследовании приняло участие 10 воспитанников старшей группы.

Структура работы: данная работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений в соответствие с заявленной темой.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения

1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме межличностных отношений в детском возрасте

Основой человеческой жизни являются взаимоотношения. По словам С. Л. Рубинштейна именно взаимоотношения людей друг с другом становятся источником наиболее сильных переживаний и поступков. Отношения во многом влияют на определение нравственности человека, а также они становятся центром духовно-нравственного становления личности человека.

Наиболее интенсивно формируются и развиваются отношения с другими людьми в детском возрасте. Основой для последующего развития личности ребенка является опыт первых взаимоотношений, а он уже во многом обуславливает особенности самосознания человека, его самочувствие среди людей, особенности его поведения и отношение к миру [56, с. 4].

Социометрический подход является самым распространенным в понимании межличностных отношений дошкольников. Межличностные отношения в таком случае представляются как избирательные предпочтения, выборы детей в группе сверстников. На протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) детский коллектив стремительно становится структурированным – часть детей становится все более предпочитаемыми, в то время как другие все прочней занимают позиции отверженных. Об этом говорится в исследованиях таких авторов как: Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина, В. Р. Кисловская, А. В. Кривчук, В. С. Мухина и др. [Там же. С. 11]. То, какие дети делают выборы и какие обоснования дают, изменяется от внешних качеств детей, а иногда и от личностных характеристик. Также было отмечено, что общее отношение детей к детскому саду и даже

эмоциональное самочувствие во многом зависит от того какие отношения у ребенка со сверстниками.

В качестве предмета исследований зачастую выбирается группа детей, а не личность отдельно взятого ребенка. А межличностные отношения оценивались и представлялись вниманию в основном количественно (по количеству выборов, их устойчивости и обоснованности). Как предмет эмоциональной, осознанной или деловой оценки и выступал сверстник (Т. А. Репина) [Цит. по: 58, с. 5]. За рамками подобных исследований оставались представления ребенка о сверстнике, субъективный образ другого человека, а также качественные особенности других людей.

В исследованиях социокгнитивного направления этот пробел был частично восполнен. Там межличностные отношения описывались как способность понимать качества других людей и умение их интерпретировать, а также умение разрешать конфликтные ситуации. В исследованиях Р. А. Максимова, Г. А. Золотнякова, В. М. Сенченко и др., проведенных на детях дошкольного возраста, были определены особенности восприятия дошкольниками других людей, способы разрешения различных проблемных ситуаций, понимание и оценивание эмоционального состояния человека и пр. [Цит. по: 58, с. 5]. Именно восприятие, понимание и оценивание, а также познание ребенком других людей и того, какие отношения складываются между ними являлось главным предметом этих исследований. Все это было отражено в терминах «социальный интеллект» или «социальные когниции».

Другой человек начинал позиционироваться как предмет познания, а это указывало на то, что отношение к другому начинало приобретать явную когнитивистскую ориентацию. Эти исследования проводились в лабораторных условиях, то есть, не включая реального контекста общения и отношений детей. В основном проводился анализ восприятия ребенком изображений конфликтных ситуаций или других людей, в то время как практически – действенное отношение к людям оставалось без должного внимания.

Но реальным контактам детей и влиянию этих контактов на становление детских отношений также было посвящено большое количество исследований. Необходимо выделить два основных теоретических подхода:

- концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений (А. В. Петровский);
- концепция генезиса общения, в которой отношения детей определялись как продукт деятельности общения (М. И. Лисина) [32, с. 56].

Группа, коллектив определена как главный предмет рассмотрения в теории деятельностного опосредствования. В теории обозначено, что системообразующим признаком коллектива является совместная деятельность. Свою цель группа достигает через конкретный предмет деятельности и таким образом она изменяет систему межличностных отношений, себя и свою структуру. От тех ценностей, что принимает группа зависит характер и направление изменений. С точки зрения этого подхода совместная деятельность определяет межличностные отношения, так как именно она создает их, оказывает влияние на их содержание и опосредствует то, как ребенок попадает в общность. И поэтому межличностные отношения совершаются и видоизменяются именно в совместной деятельности и в межличностном общении. Важно так же подчеркнуть, что изучение межличностных отношений детей по большей части зарубежных сводится к исследованию закономерностей их общения и взаимодействия. Общение и взаимоотношения неразрывно связаны: в общении возникают отношения и показывают его особенности, а затем влияют на то, как протекает общение. В исследованиях, выполненных под руководством М.И.Лисиной, отмечено, что общение является фундаментом избирательных отношений между людьми, в отличие от продуктивных видов деятельности или же самой продуктивной деятельности [Там же. С. 58].

По мнению М. И. Лисиной общение понимается как взаимодействие двух (или более) людей целью которого является согласование и

объединение их усилий для налаживания отношений и получения общего результата.

Общение является одним из самых главных факторов общего психического развития ребенка, так как через взаимодействие со старшими маленький ребенок постигает и «присваивает» добытое людьми ранее.

Концепция М. И. Лисиной определяет общение как особую коммуникативную деятельность, которая направлена на формирование взаимоотношений [Цит. по: 58, с. 6]. Аналогично соотношению этих понятий понимают и определяют и другие авторы (Г. М. Андреева, К. А. Абульханова–Славская, Т. А. Репина, Я. Л. Коломинский). Отношения – это не только результат общения, они так же могут выступать его исходной предпосылкой, побудителем, который вызывает тот или иной вид взаимодействия. Во взаимодействии людей отношения могут не только формироваться, но и реализовываться, проявляться. Но в отличие от общения, отношение к другому человеку, зачастую не имеют внешние проявления. Так как отношение иногда проявляется и без коммуникативных актов; отношение может быть и к отсутствующему или даже вымышленному, идеализированному персонажу; оно может быть и на сознательном уровне или же внутренней душевной жизни (выражаясь в форме переживаний, представлений, образов и пр.). Отношение – это сторона внутренней, душевной жизни, часть сознания, она не предполагает фиксированных средств выражения, в то время как общение выступает и проявляется в различных формах взаимодействия и с помощью внешних средств. Но обычно в реальной жизни отношение проявляется все же в действиях, направленных на другого человека, в том числе и в общении. Таким образом, отношения представляют собой внутренний психологический фундамент общения и взаимодействия людей друг с другом.

Исследования, которые были выполнены под руководством М. И. Лисиной указывают на то, что приблизительно к 4 годам сверстник для ребенка выступает на первый план, он становится более предпочитаемым

партнером по общению, чем взрослый [Цит. по: 61, с. 10]. Ряд специфических особенностей отличает общение со сверстником, можно отметить такие как: богатство, широта и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов. Вместе с тем можно отметить нечувствительность к воздействиям сверстника, главенство инициативных действий над ответными.

Общение со сверстниками в дошкольном возрасте развивается в несколько этапов. На первом этапе (2–4 года) сверстник выступает в качестве партнера по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Основной коммуникативной потребностью становится потребность в соучастии сверстника, и оно выражается в параллельных действиях детей [58, с. 7]. На втором этапе (4–6 лет) сверстник выступает партнером в ситуативно-деловом сотрудничестве. Сотрудничество, в отличие от соучастия, включает в себя распределение игровых ролей и функций, а значит также учитывает действия и воздействия партнера. Совместная игровая деятельность выступает основным содержанием общения. Так же, на втором этапе проявляется другая потребность, которая во многом является противоположной, потребность в уважении и признании сверстника. На последнем этапе (в 6–7 лет) общение со сверстником становится все более внеситуативным – содержание же самого общения становится независимым от наглядной ситуации, и именно на этом этапе начинают формироваться устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

Работы Р. А. Смирновой и Р. И. Терещук которые были выполнены в этом направлении, показали, что именно на основе общения возникают избирательные привязанности и предпочтения детей [Там же. С. 8]. Дети отдают предпочтение тем сверстникам, которые могут адекватно удовлетворить возникающую у них потребность в общении. А главенствующее место занимает потребность в доброжелательном внимании

и уважении сверстника. И поэтому уже в дошкольном возрасте формируются весьма существенные индивидуальные варианты отношения к сверстникам. Именно в этой области личность ребенка проявляется наиболее ярко. Но не всегда межличностные отношения с другими строятся легко и гармонично. Начиная с детского сада можно отметить множество конфликтов, возникающих между детьми, такие отношения есть результат искаженного пути развития межличностных отношений.

Таким образом, проанализировав научную психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что общение оказывает значимое влияние на общее психическое развитие ребенка, а также на становление, формирование ребенка как личности и развития гармоничных межличностных отношений.

1.2. Психологические особенности старших дошкольников с нарушениями зрения

Дошкольный возраст представляет собой этап психического развития ребенка от 3 до 7 лет. На этом этапе игра выступает как ведущий вид деятельности ребенка. Этот период является весьма важным для формирования личности ребёнка. Особую роль в психическом развитии ребенка играет старший дошкольный возраст (от 5 до 7 лет), так как в этот период формируются новые психологические механизмы деятельности и поведения [43, с. 89].

Также этот возраст интересен тем, что у ребенка начинают закладываться основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов; появляются новые социальные потребности (потребность в признании ребенка взрослым и уважении; потребность в признании сверстниками: у старших дошкольников начинает проявляться интерес к

коллективным командным формам деятельности, а также желание быть первым, лучшим в игре и в различных других видах деятельности; потребность действовать используя установленные правила и руководствоваться этическими нормами и т.д.) [30]. Но, в виду своего дефекта, дети с нарушениями зрения получают информацию об окружающем мире в большей степени через слух и осязание. Результатом является формирование совершенно другого представления о мире, в отличие от зрячих, чувственные образы также приобретают иные качество и структуру. Не статичными являются особенности психических процессов у детей, имеющих зрительный дефект. В своих трудах А. Г. Литвак отмечал, что на психическое развитие детей с нарушениями зрения оказывает влияние «совокупность биологических, анормальных и социальных факторов, которые находятся в сложных взаимоотношениях» [35, с. 49].

В отечественной дефектологии и тифлопедагогике развивалась идея Л. С. Выготского в которой говорится о сложной структуре аномального развития, больше всего внимания этой идее было уделено в работах Р. М. Боскис; М. И. Земцовой; В. С. Сверлова; И. М. Соловьева. Изменение состава лиц с нарушением, которое отмечается в последние годы, и стало причиной таких исследований.

Объектом детской тифлопсихологии выступает слепой, слабовидящий ребенок, имеющий амблиопию или косоглазие [63, с. 7].

Слепые – это дети у которых полностью отсутствуют зрительные ощущения, либо у которых имеется остаточное зрение (острота зрения – 0,04 на лучше видящем глазу при применении обычных средств коррекции, таких как очки), либо со способностью к светоощущению;

абсолютно, или тотально, слепые – это дети у которых полностью отсутствуют зрительные ощущения;

частично, или парциально, слепые – дети с сохранным светоощущением или имеющим форменное зрение (способность выделять фигуры из фона) с остротой зрения от 0,005 до 0,04;

слабовидящие – дети имеющие остроту зрения от 0,05 до 0,2. Основное отличие этой группы детей от слепых заключается в том, что при выраженном снижении остроты восприятия зрительный анализатор все равно выступает основным источником восприятия и поэтому может использоваться как ведущий в учебном процессе, включая чтение и письмо.

В зависимости от того, когда наступил дефект можно выделить две категории детей:

– слепорожденные – дети у которых от рождения тотальная слепота или дети, которые ослепли в возрасте до трех лет.

– ослепшие – это дети, которые утратили зрение в дошкольном возрасте и позже.

От времени наступления зрительного дефекта напрямую зависит специфика психического развития детей и взрослых с нарушением зрения. Ж. И. Шиф отмечала, что можно выделить общее для всех случаев аномального развития ребенка, оно заключается в том, что совокупность следствий, причинами которым является дефект проявляется в изменениях в развитии личности аномального ребенка в целом” [Цит. по: 36, с. 221].

Общую для всех аномальных детей закономерность выявил В. И. Лубовский, он говорил о влияние дефекта на развитие личности ребенка [Там же. С. 222].

На основе теории, которую разработали тифлопсихологи с учетом закономерностей нормального развития проводится психологическое обследование детей с нарушениями зрения. В процессе изучения детей с аномальным развитием было обнаружено, что и у этих детей отмечаются наиболее общие закономерности развития нормального ребенка. К таким особенностям относятся: определенная последовательность этапов развития психики; сензитивные периоды в развитии психических функций; последовательность формирования и развития психических процессов; роль речи в формировании высших психических процессов, и роль ведущей деятельности в психическом развитии; главенствующая роль обучения в

развитии ребенка.

Изучением закономерностей психического развития детей при различных типах аномалий занимался Л.С. Выготский, он определил общие специфические закономерности, возникающие при различных типах нарушений. Также он обозначил, что причины, которые вызывают аномалии, являются толчком к возникновению основного нарушения в психической деятельности. Такое нарушение определяется как первичное, и как следствие оно приводит к своеобразным изменениям всего психического развития ребенка, что в свою очередь приводит к формированию вторичных, третичных и т.д. нарушений психической деятельности.

Он также выделял общую закономерность для всех детей с недостатками развития, а именно: трудности во взаимодействии с социальной средой и нарушение в установлении связей с окружающим их миром. В зависимости от типа аномалии можно отметить общие закономерности, которые характерны для развития всех категорий детей с аномалиями. Они выражаются как в особенностях речевого общения, так и двигательных нарушениях, которые могут проявляться в разных формах. Наличие первичных и вторичных дефектов значительно сокращает объем информации, которую дети получают от внешнего мира, это было отмечено в работах В.И. Лубовского и Ж.И. Шиф. [36, с. 68].

Глубокие нарушения зрения оказывают огромное влияние на процесс развития, так как из-за нарушения зрения появляются отклонения во всех видах познавательной деятельности, а это в свою очередь влияет на формирование личностной и эмоционально-волевой сфер ребенка. Больше всего нарушение зрения ограничивает объем получаемой информации извне и влияет на ее качество.

Сокращение или полное отсутствие зрительного восприятий, зрительных ощущений, а также представлений в области чувственного познания препятствуют развитию образов воображения, памяти, ограничивают формирование психологических систем, их структур, связей,

функций и отношений внутри этих систем. У ребенка возникают качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, формируются специфические особенности в создании образов, речи, понятий, а также возникают трудности в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в мобильности, ориентации в пространстве и т.д. Также изменениям подвергается и физическое развитие, это проявляется в нарушении точности движений, их интенсивности, становится специфическими и другие двигательные акты ребенка [Там же. С. 70].

Следствием является формирование у ребенка своей, очень своеобразной психологической системы, качественно и структурно не похожей ни на одну систему нормально развивающегося ребенка, так как она объединяет в себе процессы, которые находятся на разных уровнях развития и на нее оказывает влияние первичный дефект, а также его коррекция и создание новых компенсаторных путей развития. Все это свидетельствует о том, что и межфункциональные связи у детей с дефектом зрения осуществляются тоже несколько иначе, своеобразно [22, с. 66].

Для развития и формирования у детей с нарушениями зрения психологической системы необходимо проведение коррекционной работы, а также формирование на основе нее у детей компенсаторных процессов, начиная с раннего детства. При отсутствии зрения, наряду с сохранностью общих закономерностей развития характерных для нормальных детей, у них формируются значительные, своеобразные особенности развития. Таким образом в развитии слепого дошкольника можно выделить три характерные особенности.

Первая особенность выражается в некотором общем замедлении развития слепого ребенка по сравнению с развитием зрячего, что объясняется меньшей уровнем активности при познании окружающего мира. Это отставание проявляется в области физического и умственного развития ребенка. Также, в некоторых источниках сообщалось, что в этом возрасте у

многих слепых детей были психиатрические проблемы.

Кроме этого часто отмечалась безынициативность, пассивность слепого ребенка. Это связано с тем, что чем позже происходит потеря зрения, тем ярче выражена связанная с ней психологическая травма. Потеря или нарушение зрения зачастую приводит к равнодушию как к общественной, так и к личной жизни.

Вторая особенность развития заключается в том, что из-за отставания психического развития периоды развития слепых детей не совпадают с периодами развития зрячих. Это так же связано с тем, что для получения достаточно полных представлений из внешнего мира, слепому ребенку нужно выработать способы компенсации слепоты, а до тех пор он будет развиваться медленнее. [34].

Третья особенность развития слепого ребенка заключается в диспропорциональности. Она характеризуется тем, что функции и стороны личности, на которые отсутствие зрения оказывает наименьшее влияние (речь, мышление и т. д.), развиваются куда быстрее, хотя они и имеют свои специфические особенности, а другие более медленно (движения, ориентация в пространстве).

Ключевую роль в раннем развитии ребенка играет его зрение. Именно поэтому серьезный зрительный дефект, врожденный или же возникший в раннем детстве, зачастую самым драматическим образом влияют на общее развитие ребенка.

Функции наиболее зависимые от уровня развития зрения, в которых зрение играет очень важную роль могут вторично нарушаться у ребенка со зрительными нарушениями. Это может быть общий уровень бодрствования, общение, крупная и мелкая моторика, а также глазодвигательные функции, ориентация в пространстве, умение сохранять равновесие, спонтанное обучение, развитие языка и речи, отношения со своими сверстниками и развитие эмоциональной сферы [60].

К вторичным нарушениям, к социально-психологической дезадаптации личности ребенка может привести неблагоприятный опыт ранних взаимоотношений, которые ребенок с дефектом зрения усваивает в ситуации психолого-педагогической некомпетентности семьи, специалистов различных лечебных, а также образовательных учреждений и общества в целом. От того насколько точно и полно ребенок будет отражать и воспринимать мир зависит развитие его эмоциональной и чувственной сферы.

Насколько полно дети будут воспринимать действительный мир, настолько богаче будет их эмоциональное отражение. А нарушения зрения оказывают влияние на сферу чувственного познания и психические процессы (мышление, восприятие, представление) и таким образом существенно ограничивают возможность развития эмоциональной сферы ребенка.

Такое фундаментальное свойство отражательной деятельности ребенка, как активность, прежде всего страдает от глубокого нарушения функции зрения. Также из-за нарушения зрения существенно затруднена ориентировочно-поисковая деятельность. Как объясняет это явление А. Г. Литвак развитие активности зависит не только от возможности удовлетворения потребности узнать, что индивида окружает, но и от внешних воздействий, благодаря которым возникает мотив ориентировочной деятельности [35, с. 142]. А из-за нарушения зрения у детей ограничены возможности перемещения в пространстве в связи с этим количество внешних воздействий. Очень отчетливо можно наблюдать снижение активности в дошкольном возрасте.

Можно отметить проявление особенностей взаимоотношений слабовидящих детей в следующих аспектах. Целый ряд отклонений в формировании личности и нарушение социальных контактов вызывает нарушение зрения. Это в свою очередь вызывает формирование негативных психологических особенностей у слабовидящего ребенка, таких как сужение круга интересов, возникающего из-за ограничений в сфере

чувственного отражения; недоступность для ребенка с нарушениями зрения работы, требующей большой зрительной нагрузки. Вместе с тем, на фоне дефекта, особенно в сфере семейных отношений, можно отметить возникновение гиперпротекции или гипопротекции, и как итог у слабовидящего ребенка формируются отрицательные черты характера, такие как нерешительность, эгоизм, равнодушие, внушаемость, упрямство, негативизм, и т.д.

Также у детей с нарушениями зрения можно отметить такие черты как замкнутость и аутичность. что обусловлено сравнительно ограниченными контактами с окружающими [Там же. С. 140].

Все это можно считать достаточно весомым обстоятельством для включения в содержание коррекционно-развивающей работы детских дошкольных учреждений задач, которые будут направлены на формирование и развитие личностных качеств у детей с нарушениями зрения.

Социальные факторы выносятся на первый план в формировании фундаментальных свойств личности, действие которых становится относительно или полностью независимым от глубины патологии зрения и времени ее возникновения. Нарушения зрения в зависимости от глубины патологии влияют на диапазон избирательного отношения ребенка к окружающей его действительности, сужая его.

Так, удовлетворённость этих детей своими взаимоотношениями со сверстниками в среднем ниже, чем у здоровых детей, а показатель взаимности выбора в общении слабовидящих дошкольников характеризуется преобладанием низкого и среднего уровня.

У детей с нарушениями зрения не устойчивый социометрический статус, а также отстает количество выборов, что остаются неизменными. Их выбор мотивирован субъективностью и неадекватностью, эгоцентричностью, отмечается мотивация, которая больше представлена низкими уровнями (объяснением выбора его положительным качеством или в целом обобщенным положительным отношением к сверстнику).

Таким образом, межличностные отношения у детей с нарушениями зрения от 4 до 7 лет своеобразны. Значительное сокращение зрительных восприятий, ощущений, а также их полное отсутствие препятствует возможности формирования образов воображения, памяти, а также психологических систем, их связей, структур, функций и тех отношений которые возникают внутри этих систем. На таком фундаментальном свойстве отражательной деятельности ребенка как активность, также сказывается глубокое нарушение функции зрения [Там же. С. 141].

Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов. Формирование образов, речи, понятий, соотношение образного и понятийного в мыслительной деятельности, ориентация в пространстве и т.д. у детей с нарушениями зрения отличаются своими специфическими особенностями.

Дефект зрения также оказывает влияние на физическое развитие ребенка, происходят значительные изменения такие как: нарушение интенсивности движений, их точности, а также специфичными становятся походка и другие двигательные акты. Целый ряд отклонений в формировании личности и нарушение социальных контактов вызывает нарушение зрения. Это в свою очередь вызывает формирование негативных психологических особенностей у слабовидящего ребенка, таких как сужение круга интересов, возникающего из-за ограничений в сфере чувственного отражения; недоступность для ребенка с нарушениями зрения работы, требующей большой зрительной нагрузки. Вместе с тем, на фоне дефекта, особенно в сфере семейных отношений, можно отметить возникновение гиперпротекции или гипопротекции, и как итог у слабовидящего ребенка формируются отрицательные черты характера, такие как нерешительность, эгоизм, равнодушие, внушаемость, упрямство, негативизм, и т.д. Также у детей с нарушениями зрения можно отметить такие черты как замкнутость и аутичность, что обусловлено сравнительно ограниченными контактами с окружающими.

1.3 Психолого-педагогическая модель коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения

Понятие «коррекция» в словаре иностранных слов обозначается как производное от латинского слова «correctio», что означает исправление [26, с. 156]. Коррекция – это система медико-педагогических мер, которые направлены на ослабление или на исправление недостатков в психофизическом развитии, такое определение указано в «Словаре-справочнике по коррекционной педагогике и специальной психологии».

Понятие «коррекция» чаще всего можно встретить в словарях, которые раскрывают содержание ряда терминов и понятий дефектологии, а также некоторого количества смежных с ней дисциплин. А.Б. Петрова определила психолого-педагогическую коррекцию как деятельность по корректировке тех особенностей психического развития, которые не соответствуют «оптимальной модели» по принятой системе критериев [Цит. по: 38, с. 94].

По мнению А.А. Осиповой психологическая коррекция понимается как система мероприятий, которые направлены на исправление недостатков поведения человека или психологии при помощи специальных средств психологического воздействия [44, с. 7].

Необходимо помнить и руководствоваться шестью принципами при осуществлении коррекционных воздействий.

1. Принцип единства возрастного и индивидуального в развитии. Этот принцип характеризуется индивидуальным подходом к ребенку в совокупности с его возрастным развитием [Там же. С. 8-9].

2. Принцип единства диагностики и коррекции. Коррекционная работа, постановка ее задач, могут быть определены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего прогноза развития ребенка, который определяется, при опоре на зону ближайшего развития ребенка. Данный принцип реализуется в двух аспектах.

Первый аспект обозначает предшествование диагностического обследования коррекционной работы, на основании обследования должно быть составлено первичное заключение и уже на основе него сформулированы цели и задачи коррекционно-развивающей работы.

Второй аспект предполагает постоянный контроль за динамикой коррекционно-развивающей деятельности, изменений поведения, личности, деятельности, динамики эмоциональных состояний клиента, а также его чувств и переживаний которые у него возникают в процессе коррекционной работы. Это позволяет довольно быстро корректировать задачи программы вносить необходимые изменения и дополнять методы и средства психологического воздействия на клиента.

3. Принцип нормативности развития. Под нормативностью развития следует понимать последовательность сменяющих друг друга возрастных стадий онтогенетического развития и возрастов.

Л.С. Выготский ввел понятие "психологический возраст". Он говорил о том, что психологический возраст представляет собой новый тип строения личности, ее деятельности, включает в себя психические и социальные изменения, которые в свою очередь определяют весь ход развития ребенка в данный период, его сознание, отношения к среде, а также его внутреннюю и внешнюю жизнь [Цит. по: 12, с. 248].

Поэтому, формулируя цели коррекции, оценивая соответствия уровня развития ребенка его возрастной норме необходимо опираться на следующие характеристики:

1) Сформированность психологических новообразований на данном этапе возрастного развития.

2) Особенности социальной ситуации развития (например, изменение типа воспитательного или образовательного учреждения, а также того окружения в котором общается ребенок, включая его сверстников, взрослых, семейное окружение и т.д.).

3) Уровень развития ведущей деятельности ребенка, и ее оптимизация. Помимо понятия "возрастная норма" психолог встречается с понятием "индивидуальная норма", которая определяет в пределах возрастной нормы развития программу по оптимизации развития для каждого конкретного ребенка учитывая его индивидуальность а также уровень самостоятельности пути развития.

4. Принцип коррекции "сверху вниз". Этот принцип был выдвинут Л.С. Выготским, и он раскрывает направление коррекционной работы. Таким образом главным содержанием коррекционной деятельности выступает создание "зоны ближайшего развития" для ребенка, в таком случае в центре внимания психолога будет находится завтрашний день развития. Данный принцип предполагает что коррекция носит опережающий характер и строится как особая психологическая деятельность, которая нацелена на своевременное формирование психологических новообразований.

5. Деятельностный принцип коррекции. Данный принцип предполагает выбор путей, средств, а также способов достижения поставленной цели. В основе деятельностного принципа лежит понимание того, что движущей силой развития ребенка выступает его активная деятельность. При соблюдении этого принципа предполагается проведение психолого-педагогической коррекционной работы организуя соответствующие виды деятельности ребенка в сотрудничестве со взрослым [44, С.13-14].

6. Принцип коррекции "снизу вверх". Руководствуясь данным принципом основным содержанием коррекционной работы принято считать упражнения и отработка уже имеющихся психологических способностей. То есть основной задачей коррекции "снизу вверх" определяется вызывание заданной модели поведения любыми способами и ее незамедлительное подкрепление. Организация психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении начинается с построения дерева цели предстоящей деятельности.

Термин "дерево целей" предполагает использование иерархической структуры, которая получена путем деления общей цели на несколько подцелей, а их, на еще более детальные составляющие, которые в свою очередь можно называть подцелями ниже лежащих уровней или, начиная с некоторого уровня - функциями.

«Дерево целей» как первый этап моделирования



Рисунок 1 – «Дерево целей» управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении

1. Осуществить первичную психолого-педагогическую диагностику состояния межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.
 - 1.1 Применить методику «Капитан корабля».
 - 1.2 Применить методику «Два домика».
 - 1.3 Применить метод вербальных выборов.

- 1.4 Провести анализ результатов первичного диагностического обследования и сформулировать выводы.
2. Реализовать программу психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.
 - 2.1 Реализовать мотивационный компонент коррекции.
 - 2.1.1 Сформировать готовность участников к коррекционным занятиям.
 - 2.1.2 Сформировать положительную эмоциональную атмосферу в группе.
 - 2.1.3 Установить правила межличностного и группового взаимодействия.
 - 2.2 Реализовать коммуникативный компонент коррекции.
 - 2.2.1 Корректировать неэффективные коммуникативные паттерны.
 - 2.2.2 Сформировать и развить умение предотвращать конфликтные ситуации.
 - 2.2.3 Развить умение в различении базовых эмоций человека.
 - 2.2.4 Развить умение чувствовать и определять настроение другого человека.
 - 2.2.5 Развить навык невербального общения.
 - 2.3 Реализовать эмоциональный компонент коррекции.
 - 2.3.1 Сформировать доверительные отношения в группе сверстников.
 - 2.3.2 Корректировать способы эмоционального реагирования.
 - 2.3.3 Сформирование благоприятный эмоциональный климат в группе сверстников.

- 2.4 Реализовать поведенческий компонент коррекции.
- 2.4.1 Сформировать навык установления доброжелательного контакта у участников.
- 2.4.2 Корректировать способы знакомства со сверстниками.
- 2.4.3 Корректировать способы реагирования в ситуациях затрудненного общения.
- 2.4.4 Развить умение оценивать действия другого человека.
3. Осуществить вторичную психолого-педагогическую диагностику состояния межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.
- 3.1 Применить методику «Капитан корабля».
- 3.2 Применить методику «Два домика».
- 3.3 Применить метод вербальных выборов.
- 3.4 Провести анализ результатов вторичного диагностического обследования, сравнить результаты и выявить уровень развития межличностных отношений после проведения коррекции.
- 3.5 Применить математическую обработку данных для подтверждения результатов психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.
4. Совершенствовать управленческие функции анализа, планирование и стимулирования психолого-педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения.
- 4.1 Осуществить анализ и интерпретацию полученных результатов коррекции психолого-педагогической коррекции

межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.

4.2 Разработать рекомендации родителям и учителям по оптимизации межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.

4.3 Осуществить планирование внедрения модели управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения.

На основе дерева целей мы составили модель управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.

Под моделью обычно понимается искусственно созданный объект, представленный в виде схемы, математических формул, наборов данных и алгоритмов их обработки, физической конструкции и т.п. Модель – это используемый в качестве «заместителя» и средства оперирования мысленный или знаковый образ объекта или системы объектов, который для простоты понимания был упрощен.

В психологии и педагогике модель чаще всего связывают с применением моделирования [62. с 226]. Для того, чтобы осуществить коррекционные воздействия сначала необходимо создать и реализовать определённую модель коррекции. Выделяют следующие модели коррекции:

- общая модель коррекции, которая представляет собой условия оптимального возрастного развития личности в целом. Эта модель включает в себя углубление, расширение, уточнение понятий человека об окружающем мире, общественных событиях, о людях, о взаимосвязях и отношениях между ними; развитие системности мышления используя различные виды деятельности, наблюдательности, а также анализирующего восприятия и т.д.; охранительный, здоровьесберегающий характер проведения занятий, который бы учитывал состояние клиента.

Для этого необходимо наиболее оптимальное распределение нагрузки в течение занятия, дня, недели, года, контроль, а также контроль и учёт состояния клиента.

- типовая модель коррекции – это модель которая основана на создании практических действий на всевозможных основах; она сконцентрирована на овладение клиентом различными компонентами действий, а после на их поэтапное формирование.

- индивидуальная модель коррекции предполагает определение индивидуальной характеристики психического развития клиента, его обучаемости, интересов, типичных проблем с которыми он сталкивается. Кроме того определение ведущих видов деятельности клиента, определение того, на каком уровне развиты различных действия; составление программы индивидуального развития и траектории индивидуального маршрута, которая будет опираться на более сформированные стороны клиента, а также действия ведущей системы предпринимаемые для осуществления переноса полученных знаний в новые виды деятельности и новые сферы жизни конкретного человека [44, с. 27]. Определение и постановка целей коррекционной работы напрямую зависит, связана и определяется теоретической моделью психического развития. В качестве целей коррекционной работы в отечественной психологии представлены закономерностей психического развития ребенка в рамках активного деятельностного процесса, который реализуется в сотрудничестве со взрослыми. В этой связи можно выделить три основных области и направления постановки коррекционных целей: развитие различных видов деятельности ребенка; формирование возрастно-психологических новообразований; выравнивание социальной ситуации развития. Зарубежная психология рассматривает причины трудностей развития ребенка или в нарушении внутренних структур личности (М. Клайн, З.Фрейд и др.), или же в искаженной, дефицитарной среде или же в итоге объединяют эти точки зрения. Исходя из вышеперечисленного определяются цели воздействия и

они представляют собой или восстановление целостности личности и баланса психодинамических сил, или же обогащения и изменения среды и научения ребенка новым формам поведения как модификация его поведения [Там же. С. 48].

Моделирование в психологии представляет собой построение моделей психических явлений, изучение того, как эти модели функционируют и использование полученных результатов для дальнейшего предсказания эмпирических фактов, а также объяснения, конкретизации и формализации теории [62, с 226]. В.И. Долгова в своей работе предлагает исходить из свойств системности исследуемого явления в процессе моделирования формирования эмоциональной устойчивости [20, с. 49]. Наличие цели, структуры, элементов, а также их достоверность можно определить с помощью системы мероприятий, которые реализуются конкретными исполнителями, выделяющими для этого необходимые ресурсы.

Следующих особенностей модели касаются В.Н. Зинченко, Б.Г. Мещеркова в психологическом словаре: модель строится с целью формальной проверки работоспособности протекания неких психологических процессов и их работоспособности. Проверка выполняется посредством предоставления испытуемому различных средств, которые можно включать в структуру деятельности. Авторы также отмечают, что к моделям предъявляются определенный ряд требований:

- оптимальность – то есть модель должна в какой-то степени упрощать действительность, в ней можно отразить лишь те свойства и отношения, функции которых определяют ход деятельности;

- наглядность – это означает, что модель должна легко читаться, интерпретироваться быстро, без значительных интеллектуальных усилий; кроме того учет культурных стереотипов и обычного направления хода деятельности, который направлен от начала до конца, и системность информации [53, с. 86].

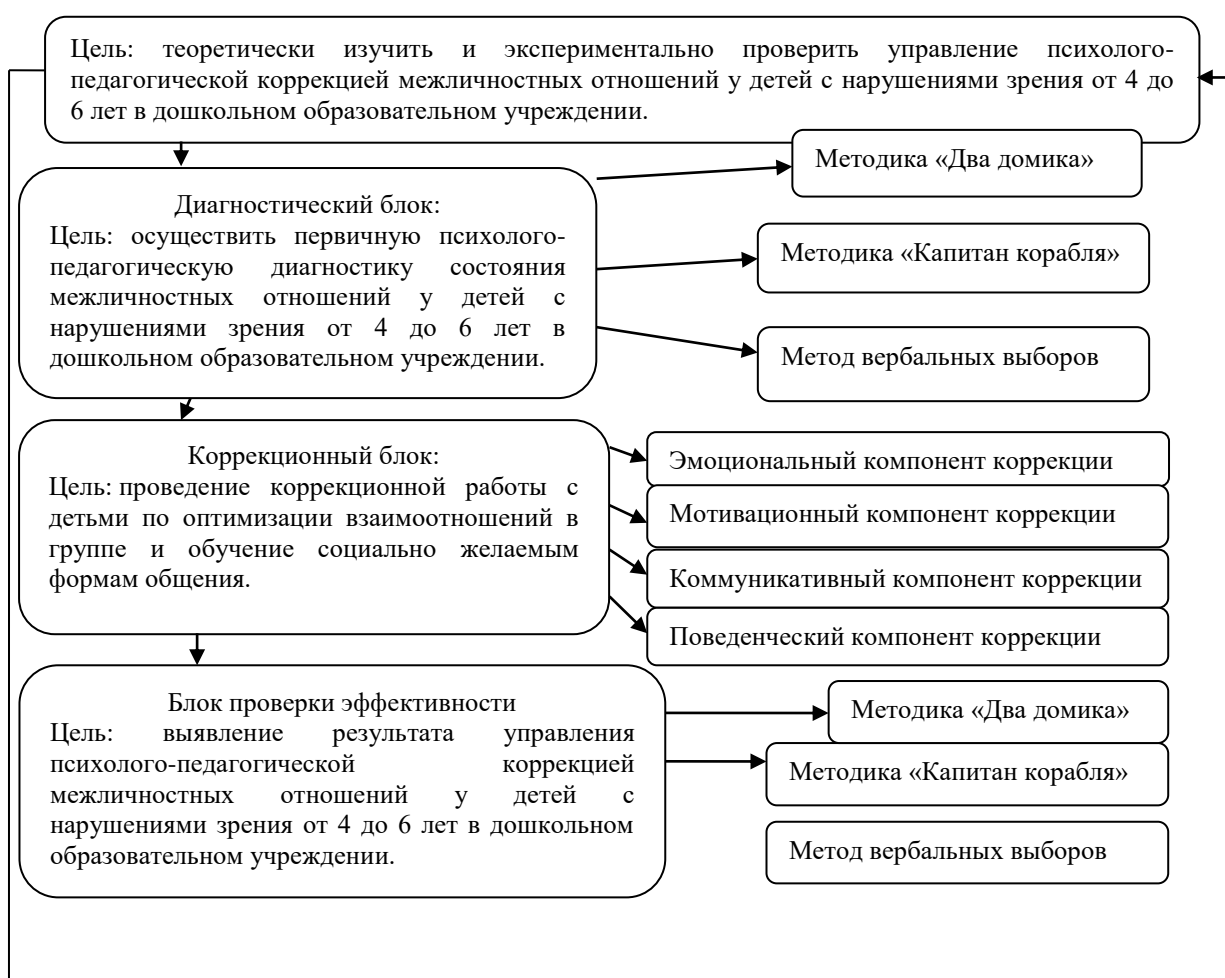
Через психокоррекционный комплекс, который состоит из нескольких взаимосвязанных блоков можно осуществить целенаправленное воздействие психокоррекции.

Психокоррекционный комплекс, как правило, состоит из четырех основных блоков:

1. Диагностический.
2. Коррекционный.
3. Оценочный.
4. Обобщающий [44, С.27-28].

На основании вышеперечисленного мы можем составить нашу теоретическую модель управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении (см. рисунок 2).

Модель управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.



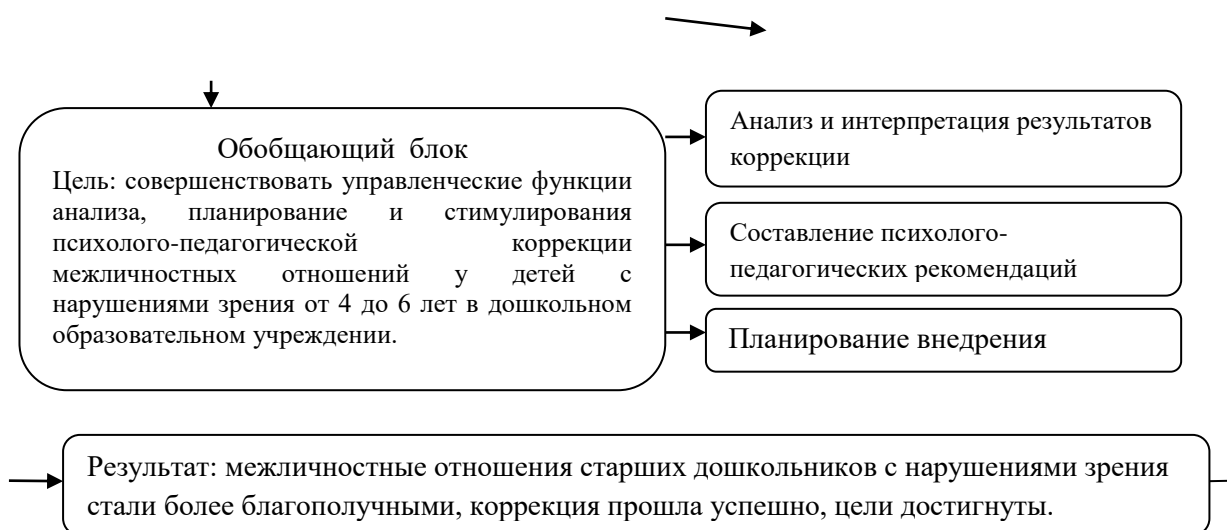


Рисунок 2 – Модель управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет

При составлении модели управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении учитываются 4 блока:

- диагностический
- коррекционный
- блок проверки эффективности
- обобщающий.

Диагностический блок. Цель – осуществить первичную психолого-педагогическую диагностику состояния межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении. Цель достигается путем подбора методик, определяющих уровень социометрического статуса детей в группе; организации первичной психолого-педагогической диагностики межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении методиками «Капитан корабля», «Два домика» и методом вербальных выборов.

Коррекционный блок. Цель – проведение коррекционной работы с детьми по оптимизации взаимоотношений в группе и обучение социально желаемым формам общения. нарушением зрения средствами игровой

деятельности. Данная цель достигается непосредственно проведением программы управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении

Оценочный блок. Цель – выявление результата управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении. проведения развивающих занятий. Для выполнения цели была проведена повторная психолого-педагогическая диагностика, результаты которой были проанализированы. С помощью Т – критерия Вилкоксона была доказана значимость этих результатов.

Обобщающий блок. Цель - совершенствовать управленческие функции анализа, планирование и стимулирования психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении. На основании анализа опыта полученного в ходе исследования управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении были составлены рекомендации по оптимизации межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения, а также составлена технологическая карта внедрения результатов исследования в практику.

В итоге по реализуемым мероприятиям можно будет отследить насколько полно будет реализована цель по гармонизации межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет.

Поэтому для организации всех условий проведения психолого-педагогической коррекционной программы необходимо посторенние дерева целей и разработка модели предстоящей работы. Кроме того, для более успешного проведения коррекционно-развивающей работы необходимо

осуществлять работу по трем направлениям, таким как: работа с детьми, родителями и педагогами. При этом, для достижения желаемого результата работа должна проводиться параллельно.

Выводы по первой главе

Ключевую роль в раннем развитии ребенка играет его зрение. Именно поэтому серьезный зрительный дефект, врожденный или же возникший в раннем детстве, зачастую самым драматическим образом влияют на общее развитие ребенка.

К вторичным нарушениям, к социально-психологической дезадаптации личности ребенка может привести неблагоприятный опыт ранних взаимоотношений, которые ребенок с дефектом зрения усваивает в ситуации психолого-педагогической некомпетентности семьи, специалистов различных лечебных, а также образовательных учреждений и общества в целом.

Таким образом, межличностные отношения у детей с нарушениями зрения от 4 до 7 лет своеобразны. Значительное сокращение зрительных восприятий, ощущений, а также их полное отсутствие препятствует возможности формирования образов воображения, памяти, а также психологических систем, их связей, структур, функций и тех отношений которые возникают внутри этих систем. На таком фундаментальном свойстве отражательной деятельности ребенка как активность, также сказывается глубокое нарушение функции зрения

Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов. Формирование образов, речи, понятий, соотношение образного и понятийного в мыслительной деятельности, ориентация в пространстве и т.д. у детей с нарушениями зрения отличаются своими специфическими особенностями. Дефект зрения также оказывает влияние на физическое развитие ребенка, происходят значительные изменения такие как: нарушение интенсивности движений, их точности, а также

специфичными становится походка и другие двигательные акты.

Целый ряд отклонений в формировании личности и нарушение социальных контактов вызывает нарушение зрения. Это в свою очередь вызывает формирование негативных характерологических особенностей у слабовидящего ребенка, таких как сужение круга интересов, возникающего из-за ограничений в сфере чувственного отражения; недоступность для ребенка с нарушениями зрения работы, требующей большой зрительной нагрузки. Вместе с тем, на фоне дефекта, особенно в сфере семейных отношений, можно отметить возникновение гиперпротекции или гипопротекции, и как итог у слабовидящего ребенка формируются отрицательные черты характера, такие как нерешительность, эгоизм, равнодушие, внушаемость, упрямство, негативизм, и т.д.

Вышеперечисленные факторы препятствуют формированию гармоничных межличностных отношений. Все это можно считать достаточно весомыми обстоятельствами для включения в содержание коррекционно-развивающей работы детских дошкольных учреждений задач, которые будут направлены на формирование и развитие личностных качеств у детей с нарушениями зрения.

Поэтому для организации всех условий проведения психолого-педагогической коррекционной программы необходимо постановка целей и разработка модели предстоящей работы. Кроме того, для более успешного проведения коррекционно-развивающей работы необходимо осуществлять работу по трем направлениям, таким как: работа с детьми, родителями и педагогами. При этом, для достижения желаемого результата по проведению психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет работа должна проводиться параллельно.

Глава 2 Опытное-экспериментальное исследование межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении

2.1 Этапы, методы и методики исследования

Для того, чтобы достичь поставленные цели и проверить выдвинутую гипотезу, нами была организована и проведена исследовательская деятельность. Организованное нами психолого-педагогического исследование имеет следующие этапы:

1. Поисково-подготовительный: теоретический анализ и изучение психолого-педагогической литературы, подбор необходимых методик для организации и проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе было проведено изучение литературы по проблеме межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении. Подобранные методики соответствуют возрастным характеристикам и теме исследования.

2. Опытно-экспериментальный: организация и проведение констатирующего эксперимента, реализация психолого-педагогической программы и формирующего эксперимента, анализ и обработка результатов. Испытуемые были продиагностированы с помощью трех методик. Затем полученные результаты были обработаны, выражены в виде диаграмм и таблиц. Была разработана и реализована программа управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.

3. Контрольно – обобщающий: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, проверка гипотезы.

Организации и проведении экспериментального исследования по управлению психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении. опиралась на следующих методах исследования:

1. Эксперимент – это опыт для получения новых научных знаний о психологии, который проводится в специальных условиях, посредством прямого целенаправленного вмешательства исследователя в жизнедеятельность испытуемого. Выделяется несколько параметров, опираясь на которые, можно обозначить различные виды этого психолого-педагогического метода.

По форме организации обычно можно выделить естественный и лабораторный эксперимент. Лабораторный эксперимент обычно проводят в искусственно созданных условиях, которые создаются для обеспечения чистоты эксперимента.

В отличие от него естественный эксперимент организуют, в стандартных, обычных для испытуемого условиях. Значительным недостатком этого вида эксперимента является обязательное, неконтролируемое присутствие дополнительных факторов. И их влияние не может быть установлено, и не поддается количественному измерению.

По целям выделяют формирующий и констатирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент – это психологический метод, устанавливающий наличие определенного и обязательного явления или факта. Но для того чтобы достигнуть цель, эксперимент должен отвечать определенным требованиям. Таким образом, если перед исследователем поставлена задача установления имеющегося состояния, а также уровня сформированности определенного свойства или качества, либо же сформированность изучаемого фактора, в таком случае эксперимент сможет стать констатирующим. То есть определение и изучение актуального уровня в развитии и формировании выделенного параметра у респондента, либо же группы испытуемых является приоритетным для изучения. Это и определяет цель и задачи данного метода. Назначением констатирующего эксперимента является: измерение имеющегося уровня развития и получение начального материала для организации и реализации дальнейшего исследования, формирующего эксперимента.

2. Социометрическая методика «Два домика» (по Т.Д. Марцинковской): с помощью этой методики можно определить: как каждый ребенок относится ко всем детям группы; выявить какие представления у ребенка есть о том, нравится ли он сам каждому из детей его группы; каков на самом деле каждый член группы в представлении всех остальных детей (статус ребенка). Перед тем, как проводить методику необходимо

подготовить лист бумаги, на котором будут изображены два домика. Один домик большой красивый, красного цвета, а другой домик должен быть маленький, невзрачный, черного цвета. Психолог, показывая ребенку картинку должен сказать: «Взгляни на эти домики. В красном домике много книжек, игрушек, а в черном домике игрушек нет. А теперь представь, что красный домик твой и ты можешь приглашать туда кого хочешь. Кого из ребят ты бы пригласил в свой красный домик, а кого поселил бы в черный.» После предоставления инструкции психолог отмечает в бланке тех детей, которых ребенок поселил к себе в красный дом, и тех, кого он хочет отсели в черный домик. После того как все дети распределены, психолог уточняет, не хочет ли ребенок кого-то поменять местами, или же кого-то добавить. Интерпретировать этот тест достаточно просто, симпатии и антипатии детей напрямую связаны с тем, в какой домик они поселили своих одноклассников.

3. Методика «Капитан корабля» – эта методика предназначена для диагностики социометрического статуса дошкольников в коллективе сверстников, а также диагностики межличностных отношений дошкольников в группе сверстников.

В ходе индивидуальной беседы, ребенку показывается рисунок корабля и задаются следующие вопросы:

Если бы ты был капитаном этого корабля, то кого из своей группы ты бы взял на корабль с собой, отправляясь в дальнее путешествие? А кого бы позвал как гостей на корабль? Кого бы ты ни за что не стал звать с собой в путешествие? Кто еще из ребят твоей группы остался бы на берегу? [45]. Как правило, у детей такие вопросы не вызывают каких-либо затруднений.

4. Метод вербальных выборов представляет собой методику предназначенную для выявления положение в группе (социометрический статус) дошкольника в коллективе сверстников. В процессе индивидуальной беседы ребенку предлагается ряд вопросов, таких как: с кем он хотел бы подружиться, а с кем дружить никогда не станет; кого он позвал бы к себе на

день рождения, а кого нет; с кем бы он хотел сидеть за одним столом во время обеда, а с кем не стал бы садиться и т.д.

В результате беседы каждый из детей получает определенное количество отрицательных и положительных выборов от своих сверстников. Сравнение получившейся суммы положительных и отрицательных выборов, которые получает каждый ребенок от сверстников, позволяет понять каково положение ребенка в группе и дает возможность оценить степень его благополучия. Стоит отметить, что пристального внимания заслуживают дети, которые не получили от сверстников ни положительного, ни отрицательного выбора. Они остаются как бы вне внимания сверстников, то есть игнорируются ими. Так же детям, которые получили преимущественно отрицательные выборы, должно уделяться особое внимание, так как сверстники активно выражают свое нежелание общаться с этими детьми.

5. Метод математической статистики – T критерий Вилкоксона. Данный критерий математической статистики используется для того, чтобы сопоставить показатели, измеренные в двух разных условиях на одной и той же выборке.

Критерий Вилкоксона предназначен для установления направленности изменений и их выраженности. Используя критерий Вилкоксона мы можем определить интенсивность и направление этих сдвигов.

Данный критерий можно применить, в том случае, когда сдвиги будут упорядочены между вторым и первым замерами, а признаки будут измеряться по крайней мере по шкале порядка. Для того, чтобы это получить вариантивность признаков должна быть представлена в широком диапазоне. Также, когда сдвиги принимают только 3 значения: -1, 0 и +1 можно применять T - критерий Вилкоксона, однако тогда критерий Вилкоксона не добавит ничего нового к тем выводам, что мы могли бы получить с помощью критерия знаков. Имеет смысл проводить ранжирование сдвигов если они изменяются, например, от -30 до +45, в таком случае после ранжирования имеет смысл суммировать ранги.

Суть метода заключается в сопоставлении выраженности сдвигов во всех направлениях по абсолютной величине. Для достижения этой цели мы, во-первых, ранжируем все абсолютные величины сдвигов, а уже затем суммируем ранги. Суммы рангов их абсолютных значений будут практически равны, если сдвиги в положительную и в отрицательную сторону происходят случайно. Но если же суммарное число абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях, то это будет свидетельствовать об интенсивности сдвига в одном из направлений.

Первоначально исходя из предположения о том, что типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом - сдвиг в более редко встречающемся направлении.

Гипотезы T – критерия Вилкоксона:

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 в применении T – критерия Вилкоксона

1. Минимальное количество испытуемых, которые могут пройти измерения в двух условиях - 5 человек. А максимальное количество испытуемых - 50 человек, так как это обусловлено верхней границей имеющихся таблиц.

2. Из рассмотрения исключаются нулевые сдвиги, и количество наблюдений n уменьшается на количество этих нулевых сдвигов.

Таким образом, в соответствии с поставленной целью нашего исследования, был подобран валидный и надежный диагностический инструментарий, который позволяет выявить социометрический статус дошкольников в коллективе сверстников, а также особенности межличностных отношений в группе.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 138 компенсирующего вида второй категории для детей с нарушениями зрения г. Челябинска в 2016–2017 г. В исследовании приняло участие 10 воспитанников старшей группы.

Социальный паспорт группы:

Старшую группу посещают 10 человек, из них 6 мальчиков (2010 г.р. – 1 ребенка, 2011 г.р. – 4 ребенка, 2012 г.р. – 1 ребенок.) и 4 девочки 2011 г.р..

Полных семей – 10, неполных семей – 5. Социальное положение:

Служащие – 8, рабочие – 4, ИТР – 2, предприниматели – 2, другое – 4. Уровень образования родителей: Высшее – 15, н/высшее – 4, среднее специальное – 9, среднее – 3. Материальное положение: Среднее – 6 семей, выше среднего – 8 семей, высокое – 1 семья. Количество детей в семье: 1 ребенок – 6 семей, 2 ребенка – 7 семей, 3 ребенка – 1 семья, 4 ребенка – 1 семья.

Группа сформирована в августе 2015 году как средняя. Группу посещает 1 слепой ребенок, 2 ребенка слабовидящих; 7 детей в группе имеют темпово-задержанный тип развития.

Основная образовательная программа дошкольного учреждения адаптирована для детей с нарушением зрения и составлена на основе примерной программы Н.Е. Вераксы, М.А. Васильевой « От рождения до школы» и «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида» под ред. Л.И. Плаксиной.

Для детей разрабатываются и проводятся занятия познавательного цикла (знакомство с окружающим ребенка миром, развитие наглядно-образного мышления, формирование элементарных математических представлений, конструирование), по речевому развитию (подготовка и

обучение детей правописанию и грамоте), занятия художественно-эстетического цикла (продуктивная деятельность, рисование, аппликация, легоконструирование, музыка), по физическому и двигательному развитию (ритмика, лечебная физкультура). Также тифлопедагог специально организует индивидуальные занятия по ориентировке и ощущению ребенка в пространстве и развитию зрительного восприятия. Учитель-логопед организует коррекцию нарушения речи на подгрупповых и индивидуальных занятиях. Продолжительность каждого занятия 20–30 минут.

Социометрическая методика выявила наиболее предпочитаемых детей в группе («звезды»: 2 человека), предпочитаемых (5 человек), принятых (8 человек), отвергаемых нет.

Наблюдается высокая эмоционально-волевая произвольность у 7 человек.

Вне учебных занятий дети постоянно посещают библиотеку для слепых, а также музыкальную библиотеку, библиотеку Маяковского, восстанавливают здоровье в поликлинике (прививки, процедуры кислородных коктейлей медосмотры). В детский сад приезжают театральные и музыкальные коллективы (1 раз в месяц). В проведении и организации массовых культурных мероприятий помогает выбранный родительский комитет. Кроме того, дети выступают на различных мероприятиях, посвященных календарным праздникам: 1 сентября, День Матери, Новый Год, 23 февраля, 8 марта, День Победы, День защиты детей.

Все воспитатели и специалисты, которые работают и взаимодействуют с детьми группы, имеют первую и высшую категории.

Дети готовятся поступать в специализированную школу № 127 для детей с нарушением зрения (4 ребенка). Благодаря организованной лечебной, физиотерапевтической, коррекционно-педагогической работе, организованной в детском общеобразовательном учреждении остальные дети будут учиться в общеобразовательных массовых школах. Педагогический

процесс и офтальмологическое лечение дает возможность ориентироваться на обучение детей в обычной школе.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детского сада № 138 компенсирующего вида второй категории для детей с нарушениями зрения. В экспериментальном исследовании участвовало 10 детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет. Во время проведения психодиагностики дети проявляли активность и довольно быстро справлялись с поставленными перед ними задачами.

В то время, как зрение остается у слабовидящих детей ведущим анализатором, их зрительное восприятие отличается узостью обзора и уменьшением точности движений, это и является причиной возникновения трудностей в пространственной ориентировке. При организации зрительной работы эти дети быстро утомляются, что вызывает снижение умственной и физической работоспособности.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Два домика» (см. Приложение 1)

Цель: определение круга значимого общения ребенка, выявление симпатий детей в группе, особенности взаимоотношений детей в группе детского общеобразовательного учреждения.

Оборудование: лист бумаги с нарисованными на нем двумя домиками. Первый домик красный, большой и красивый, а второй домик маленький и черный.

Инструкция: «Взгляни на эти домики. В красном домике много книжек, игрушек, а в черном домике игрушек нет. А теперь представь, что красный домик твой и ты можешь приглашать туда кого хочешь. Кого из ребят ты бы пригласил в свой красный домик, а кого поселил бы в черный.» После предоставления инструкции психолог отмечает в бланке тех детей, которых ребенок поселил к себе в красный дом, и тех, кого он хочет отселить в черный

домик. После того как все дети распределены, психолог уточняет, не хочет ли ребенок кого-то поменять местами, или же кого-то добавить».

По результатам методики можно выявить социометрический статус ребенка в группе. Средняя сумма положительных выборов (ССПВ) вычисляется по следующей формуле:

$$\text{ССПВ} = \frac{\text{общая сумма положительных выборов}}{\text{количество детей в группе}}$$

Получаем следующие результаты:

Показатели социометрического статуса группы (См. рисунок 3)

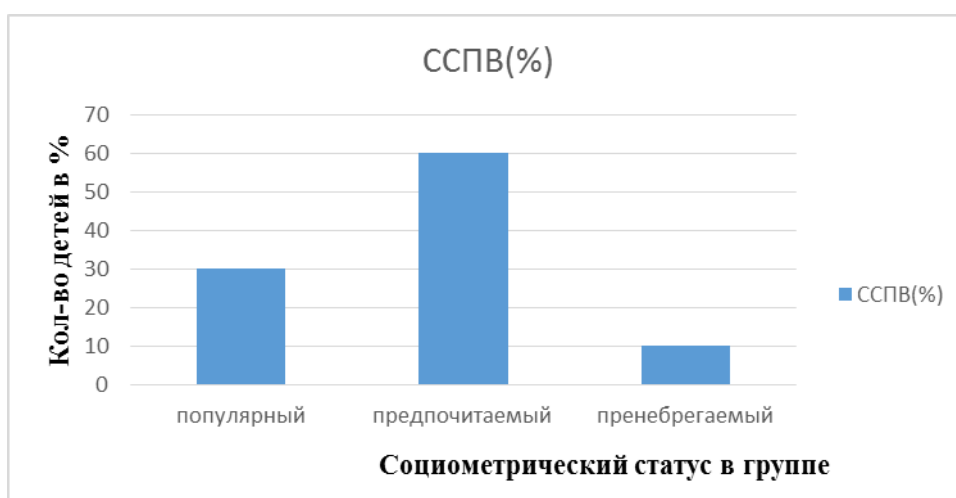


Рисунок 3 – Социометрический статус детей в группе

По характеристике педагогов и психологов ДОУ, а также по результатам проведенной диагностической работы было выявлено, что большая часть детей группы дружелюбно настроены по отношению друг к другу, они общительны, открыты в общении друг с другом, лишь несколько детей в группе ведут себя обособленно.

По результатам методики мы видим, что 30% детей (3 ребенка) являются популярными в группе, т.е. получили от 80 до 100 % выборов; 60% детей (6 детей) являются предпочитаемыми, т.е. получили от 50 до 80 % выборов и только один ребенок из десяти является пренебрегаемым, т.е. менее 50 % выборов. Дети комментировали свой выбор в отношении этого ребенка таким образом: «он дерется, но иногда я могу с ним поиграть», «он постоянно обзывается, но я с ним общаюсь». Исходя из полученных

результатов, социометрический эксперимент позволяет судить о достаточно благоприятной социально-психологической атмосфере в группе. В результате социометрического эксперимента были получены данные, которые свидетельствуют о том, что в группе, в основном прослеживается общение и дружба в небольших группах, а также дети предпочитают дружить парами.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью диагностической методики «Капитан корабля»

Цель: диагностики социометрического статуса дошкольников в коллективе сверстников, а также диагностики межличностных отношений дошкольников в группе сверстников.

В ходе индивидуальной беседы, ребенку показывается рисунок корабля и задаются следующие вопросы:

Если бы ты был капитаном этого корабля, то кого из своей группы ты бы взял на корабль с собой, отправляясь в дальнее путешествие? А кого бы позвал как гостей на корабль? Кого бы ты ни за что не стал звать с собой в путешествие? Кто еще из ребят твоей группы остался бы на берегу?

Как правило, такие вопросы не вызывают у детей особых затруднений. Они уверенно могут назвать 2-3 имени своих сверстников, с которыми они бы согласились «плыть на одном корабле». А тех детей, от которых они бы предпочли быть подальше, они называют еще более уверенно. Итогом диагностики являются симпатии детей друг к другу.

При подсчете результатов выборов, сделанных детьми нами, были определены следующие условные категории, исходя из эмпирических данных: дети с очень высоким социометрическим статусом (8 положительных выборов), дети с высоким социометрическим статусом (7 положительных выборов), дети со средним социометрическим статусом (положительных выборов не менее 5), дети с низким социометрическим статусом «пренебрегаемые» (положительных выборов менее 5).

Рассмотрим результаты, полученные по методике «Капитан корабля» (См. Рисунок 4)

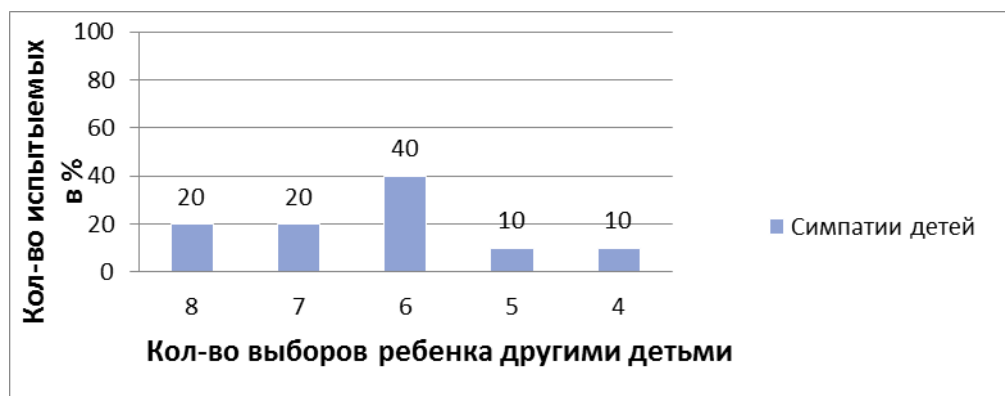


Рисунок 4 – Результаты исследования по методике «Капитан корабля»

Исходя из анализа полученных результатов, мы видим, что 20%, т.е. 2 ребенка получили наибольшее количество выборов в группе, т.е. 8. Также 20% детей получили 7 выборов, что также соответствует высокому количеству выборов сверстниками. Такое количество выборов характерно для общительных детей, играющих с другими детьми. У 40% детей выявлен средний уровень выборов, т.е. 6. Также средний уровень выборов был выявлен у 10% детей, они получили 5 выборов. И у 10% детей низкий уровень выборов, т.е. 4 выбора. Возможной причиной малого количества выбора этого ребенка другими детьми является его личностные особенности, а также его поведение во взаимоотношении со сверстниками.

Отмечается в пределах нормы заинтересованность детей с нарушениями зрения в совместной деятельности, наблюдается высокий уровень общительности детей с нарушениями зрения. Большая часть детей проявляют интерес к взаимоотношениям друг с другом и практически не испытывают трудностей в общении. Методика «Капитан корабля» показала аналогичные результаты с методикой «Два домика». Популярными становятся дети дружелюбные, с яркими чертами характера. А при распределении выборов между детьми, про пренебрегаемого в группе

ребенка, говорили, что он кричит, капризничает, дерется и обижает других детей.

Результаты диагностики методом вербальных выборов

Цель: выявления положение в группе (социометрический статус) дошкольника в коллективе сверстников.

В процессе индивидуальной беседе ребенку предлагается ряд вопросов, таких как: с кем он хотел бы подружиться, а с кем дружить никогда не станет; кого он позвал бы к себе на день рождения, а кого нет; с кем бы он хотел сидеть за одним столом во время обеда, а с кем не стал бы садиться и т.д.

В результате беседы каждый из детей получает определенное количество отрицательных и положительных выборов от своих сверстников.

Ответы детей (их отрицательные и положительные выборы) заносятся в специальный протокол (матрицу). Возможно несколько вариантов социометрического статуса:

популярные («звезды») – дети, получившие наибольшее количество (более четырех) положительных выборов;

предпочитаемые – дети, которые получили один-два положительных выбора;

игнорируемые – дети, которые не получили ни одного выбора (этих детей сверстники как бы не замечают);

отвергаемые – дети, которые получили отрицательных выборов гораздо больше, чем положительных.

Рассмотрим результаты, полученные методом вербальных выборов. (См. рисунок 5)

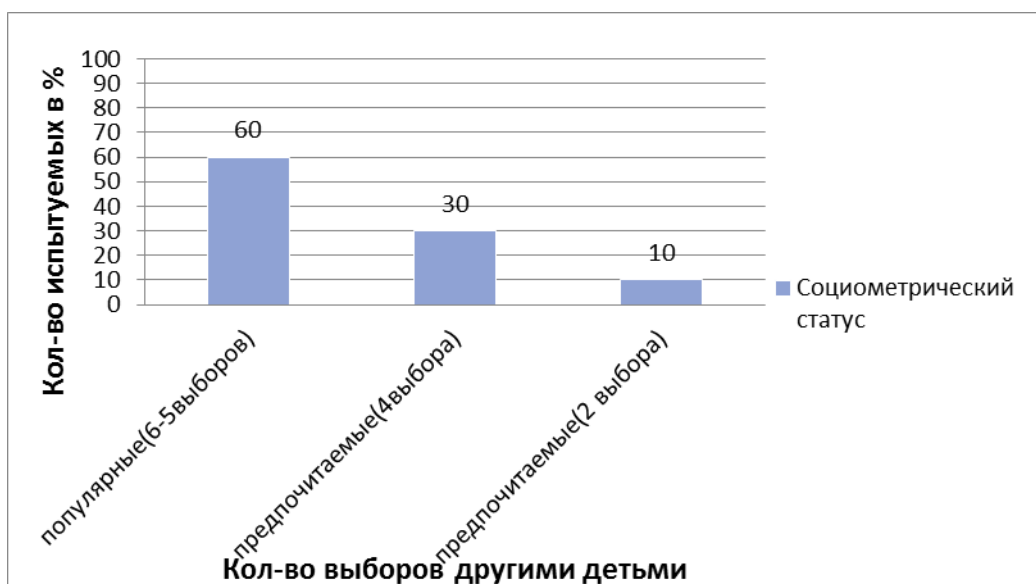


Рисунок 5 – Результаты исследования методом вербальных выборов

По результатам диагностики можно судить о том, что все дети получили достаточное количество выборов. Популярными в группе является 60% детей, т.е. 6 детей, которые получили 6 выборов другими детьми. Предпочитаемыми являются 40% детей, т.е. 4 ребенка, получившие соответственно 4 и 2 выбора. Наименьшее количество выборов, т.е. 2 получил ребенок, который по комментариям других детей: «дерется, капризничает, не хочет со мной играть». Но этого ребенка все-равно выбирают другие дети. В группе нет отвергаемых и игнорируемых детей.

В группе есть дети, которые получили высокое количество отрицательных выборов, и именно это обуславливает целесообразность проведения психолого - педагогической работы по оптимизации межличностных отношений в группе дошкольников с нарушениями зрения. По результатам социометрического эксперимента были определены основные направления коррекционно - развивающей работы такие как: развитие навыков сотрудничества и взаимопомощи; повышение сплоченности группы; снижение конфликтности и развития положительного отношения к себе и другим; развитие способов реагирования в возникающих ситуациях затрудненного общения.

Выводы по главе 2

Наблюдение за ходом игровой деятельности позволило сделать вывод о том, что особенности игровой деятельности детей с нарушениями зрения проявляются в:

- использовании в игре всевозможных игрушек и атрибутов, которые в той или иной мере символизируют представления детей о внешних сторонах окружающего мира;
- сформированности на достаточном уровне навыков совместного общения с взрослыми и с группой сверстников;
- слабом владении двигательными навыками, точностью движений и нарушении координации движений, а также ориентировки в пространстве.

По характеристике педагогов и психологов ДООУ, а также по результатам проведенной диагностической работы было выявлено, что большая часть детей группы дружелюбно настроены по отношению друг к другу, они общительны, открыты в общении друг с другом, лишь несколько детей в группе ведут себя обособленно.

По результатам методики мы видим, что 30% детей (3 ребенка) являются популярными в группе, т.е. получили от 80 до 100 % выборов; 60% детей (6 детей) являются предпочитаемыми, т.е. получили от 50 до 80 % выборов и только один ребенок из десяти является пренебрегаемым, т.е. менее 50 % выборов. Дети комментировали свой выбор в отношении этого ребенка таким образом: «он дерется, но иногда я могу с ним поиграть», «он постоянно обзывается, но я с ним общаюсь». Исходя из полученных результатов, социометрический эксперимент позволяет судить о достаточно благоприятной социально-психологической атмосфере в группе. В результате социометрического эксперимента были получены данные, которые свидетельствуют о том, что в группе, в основном прослеживается

общение и дружба в небольших группах, а также дети предпочитают дружить парами.

Исходя из анализа полученных результатов, мы видим, что 20%, т.е. 2 ребенка получили наибольшее количество выборов в группе, т.е. 8. Также 20% детей получили 7 выборов, что также соответствует высокому количеству выборов сверстниками. Такое количество выборов характерно для общительных детей, играющих с другими детьми. У 40% детей выявлен средний уровень выборов, т.е. 6. Также средний уровень выборов был выявлен у 10% детей, они получили 5 выборов. И у 10% детей низкий уровень выборов, т.е. 4 выбора. Возможной причиной малого количества выбора этого ребенка другими детьми является его личностные особенности, а также его поведение во взаимоотношении со сверстниками.

Отмечается в пределах нормы заинтересованность детей с нарушениями зрения в совместной деятельности, наблюдается высокий уровень общительности детей с нарушениями зрения. Большая часть детей проявляют интерес к взаимоотношениям друг с другом и практически не испытывают трудностей в общении. Методика «Капитан корабля» показала аналогичные результаты с методикой «Два домика». Популярными становятся дети дружелюбные, с яркими чертами характера. А при распределении выборов между детьми, про пренебрегаемого в группе ребенка, говорили, что он кричит, капризничает, дерется и обижает других детей.

Общительность детей с нарушениями зрения высокая, заинтересованность в совместной деятельности в пределах нормы. Большая часть детей проявляют интерес друг к другу и не испытывают больших трудностей в общении. Методика «Капитан корабля» показала аналогичные результаты с методикой «Два домика» Популярными являются дети с более яркими чертами характера. Таким детям в некоторой мере присуща властолюбивость. А предпочитаемыми остаются дети более надежные, усидчивые и спокойные.

По результатам диагностики можно судить о том, что все дети получили достаточное количество выборов. Популярными в группе является 60% детей, т.е. 6 детей, которые получили 6 выборов другими детьми. Предпочитаемыми являются 40% детей, т.е. 4 ребенка, получившие соответственно 4 и 2 выбора. Наименьшее количество выборов, т.е. 2 получил ребенок, который по комментариям других детей: «дерется, капризничает, не хочет со мной играть». Но этого ребенка все-равно выбирают другие дети. В группе нет отвергаемых и игнорируемых детей.

В группе есть дети, которые получили высокое количество отрицательных выборов, и именно это обуславливает целесообразность проведения психолого - педагогической работы по оптимизации межличностных отношений в группе дошкольников с нарушениями зрения. По результатам социометрического эксперимента были определены основные направления коррекционно - развивающей работы такие как: развитие навыков сотрудничества и взаимопомощи; повышение сплоченности группы; снижение конфликтности и развития положительного отношения к себе и другим; развитие способов реагирования в возникающих ситуациях затрудненного общения.

Глава 3 Опытное-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения

3.1 Программа психолого-педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения

Структура коррекционно-развивающей программы.

Разработана и составлена на основе программы Ранговской Елены ученицы 1 курса магистратуры, «Дошкольная психология и педагогика».

Программа состоит из 8 занятий и рассчитана на детей 5-6 лет. Занятия проводятся 3-4 раза в неделю и представляют собой мини-тренинги продолжительностью 30-40 минут. Оптимальным количеством детей на занятии является 6-8 детей

В программе представлены такие формы психотерапии как: игротерапия, арттерапия, психогимнастика, сочинение и иллюстрация рассказов, элементы психодрамы и сказкотерапия.

При реализации данной программы игротерапия выступает как способ обучения детей отношениям друг с другом, а также представляет собой вид коррекции при различных нарушениях общения.

Цели программы:

1. Создание и формирование благоприятного психоэмоционального климата в группе сверстников.
2. Формирование и закрепление положительных установок на общение в сознании детей.
3. Оптимизация межличностных отношений в группе детского сада.

Задачи программы:

1. Развивать способностей детей к сопереживанию и эмпатии.
2. Развивать навыки адекватного социального поведения.
3. Формировать и развивать позитивное и адекватное отношение к своему «Я».
4. Воспитывать у детей интереса к своим сверстникам.
5. Развивать навыки межгруппового взаимодействия

6. Учить ребенка выражать свои чувства и отношение к другому разными способами.

Практическая направленность

Практическая направленность программы заключается в формировании у ребенка интереса к своим сверстникам, развитие чувства понимания и сопереживания другим, формирования навыков межгруппового взаимодействия.

Организационно-методические требования к проведению занятий:

Началом каждого занятия должен быть ритуал приветствия. Целью данного ритуала является настрой на дальнейшую работу, формирование группового доверия и чувства сплоченности. Изначально ритуал приветствия предлагает ведущий. На последующих занятиях предлагается возможность изменения ритуала приветствия, по желанию участников группы он может видоизменяться.

На следующем этапе занятия проводится рефлексия состояния участников, которая должна быть оформлена в виде определенного методического приема. Рефлексия дает возможность сконцентрироваться на своем состоянии «сейчас», для того чтобы в конце занятия можно было оценить его изменения.

Затем следует само психогимнастическое упражнение, которое должно быть тематически связано с целью занятия. Оно выполняет функцию «эмоциональной стимуляции».

Работа по теме занятия включает в себя несколько психогимнастических упражнений, проигрывание которых помогает достигать поставленные на занятии цели.

И на последнем этапе проводится рефлексия состояния сформировавшегося в ходе занятия, которая включена в ритуал прощания. Данная программа предназначена для старших дошкольников с нарушениями зрения. Каждое упражнение было адаптировано под возраст и дефект ребенка.

Условиями формирования группы являлся:

1. Возраст ребенка – в соответствии с возрастом детей, было подобрано оптимальное для проведения занятий количество детей.
2. Половозрастной состав группы – для участия в занятиях было подобрано одинаковое количество мальчиков и девочек.
3. Результаты диагностики – были выбраны группы детей, которые мало общались друг с другом.

Численность группы: 10 человек.

Частота и количество занятий: занятия проводились 3-4 раза в неделю. Было проведено 8 занятий.

Основные методы и приемы: игротерапия, беседа, арттерапия, психогимнастика, элементы психодрамы, сказкотерапия.

Рассмотрим структуру занятий более подробно:

Занятие 1

Цель: знакомство детей с правилами невербального общения, установление доверительных отношений друг с другом

1. Разговор через стекло.
2. В центре круга.
3. Познакомимся поближе.
4. Разыгрывание ситуации.

Занятие 2

Цель: тренировка различения базовых эмоций другого человека, развитие умения доброжелательно друг к другу относиться.

1. «Ласковое имя».
2. Дарим подарки.
3. Разгадаем эмоции.
4. Рефлексия.

Занятие 3

Цель: развивать навыки невербального общения, умение чувствовать настроение другого и определять способы повышения человеку настроения, развивать чувство взаимопомощи.

1. «Отгадаем настроение другого».
2. Беседа «цвет и настроение».
3. Рисунок по заказу
4. «Море волнуется».

Занятие 4

Цель: развитие умения оценивать действие другого; обучение способам выражения положительные чувства и расширения представления о себе.

1. «Цвет и настроение»
2. «Сказочный герой».
3. Этюд на выражение удовольствия.
4. Рисуем подарок соседу.

Занятие 5

Цель: развитие навыков невербального общения, установление доверительных отношений и сплочение группы сверстников, развитие чувства ответственности за другого человека.

1. Отгадать настроение другого.
2. Инсценировка стихотворения «Котята».
3. Поздравляемся с закрытыми глазами.
4. Рисунок на спинею

Занятие 6

Цель: развитие эмпатии и способности сопереживать другому.

1. Дарим комплименты.
2. Закончи предложение.
3. «Маленький котенок»
4. Зеркало настроения.

Занятие 7

Цель: развитие умение выявлять свои положительные качества и положительные качества сверстников.

1. «Я хороший потому что,...»
2. Гадкий утенок.
3. Опиши друга.
4. Игра «Море волнуется».
5. Рисование в парах.

Занятие 8

Цель: развивать умение анализировать свои ошибки, так же способствовать сплочению группы.

1. Игра «Зеркала».
2. Справляем именины.
3. Игра «Ладонь в ладонь».
4. «Наше настроение».

Таким образом, для оптимизации и гармонизации межличностных отношений у старших дошкольников была разработана и реализована программа коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет. Программа была реализована успешно. После проведения цикла занятий, по программе психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет было проведено повторное исследование.

3.2 Анализ результатов формирующего эксперимента

После формирующего эксперимента психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 138 компенсирующего вида второй категории для детей с нарушениями зрения г. Челябинска в октябре 2016 г. была проведена контрольная диагностика. В исследовании приняло участие 10 воспитанников старшей группы.

Контрольная диагностика показала, изменение произошедшие в социометрическом статусе испытуемых и их результаты по диагностикам показали, что межличностные отношения у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет стали более гармоничными.

На завершающем этапе, была проведена повторная диагностика, которая показала следующие результаты.

Анализ результатов диагностики по методике «Два домика» (См. таблицу № 1 в приложении 2).

Показатели социометрического статуса группы (См. рисунок 6).

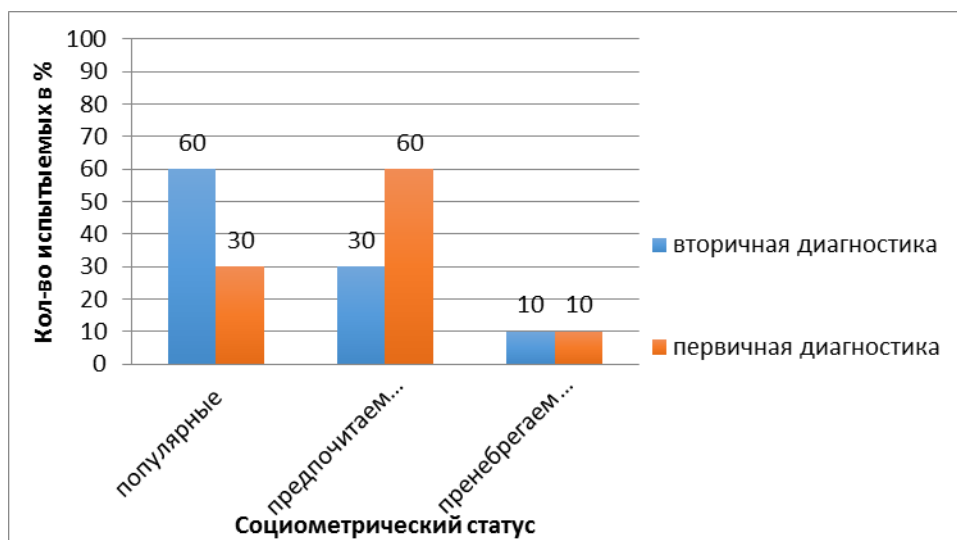


Рисунок 6 – Сравнения результатов диагностики по методике «Два домика»

По результатам анализа методики мы видим, что социометрический статус группы изменился. При первичной диагностике нами было выявлено 3 популярных ребенка (30%), а при вторичной диагностике

количество популярных детей увеличилось и их стало 6 (60 %). Предпочитаемых детей было 6 (60%), а стало 3 ребенка (30%). Пренебрегаемым так же остался 1 ребенок (10 %).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что социально-психологический климат в группе детей улучшился. Было отмечено увеличение количества популярных детей в группе. В выборах детей теперь наблюдается некоторая осознанность. Теперь при положительных выборах дети аргументируют их так: «Потому что он добрый, он хороший друг», «Я думаю она веселая и милая». Это позволяет сделать предположение о том, что у детей начинают преобладать дружеские отношения, которые основываются не только на игровой деятельности. Один ребенок так и остался пренебрегаемым в группе. Дети аргументируют это тем, что он дерется, дразнится и балуется. Проведенные коррекционно-развивающие занятия оказали не сильное воздействие на социометрический статус этого ребенка (с 2 выборов его другими детьми до 4), но у некоторых детей все же изменилось отношение к этому ребенку и появились такие высказывания как: «он веселый», «он иногда ведет себя лучше».

Также дети стали немного терпимее относиться друг к другу, чаще стали пробовать определять эмоции своих сверстников. Возросли показатели межличностных отношений, и как следствие увеличилось количество популярных детей в группе. Социальный статус изменился у многих детей в группе.

Анализ результатов диагностики по методике «Капитан корабля» (См. рисунок 7)

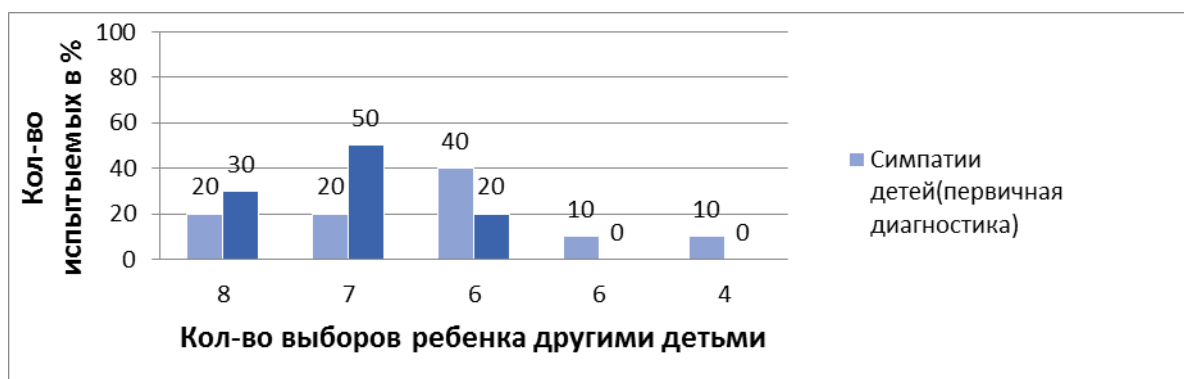


Рисунок 7 – Сравнение результатов диагностики по методике «Капитан корабля»

Анализируя результаты повторной диагностики, мы видим, что наибольшее количество выборов в группе, т.е 8 получили 3 ребенка (30 %), а во время первичной диагностики это был 1 ребенок (10 %). Также 5 детей (50%) получили 7 выборов, что тоже соответствует высокому количеству выборов сверстниками, а во время первичной диагностики на этом уровне находилось всего 2 ребенка (20 %). То есть это говорит о том, что значительно возросло количество выборов сверстниками друг друга. Следовательно уменьшился средний уровень выборов с 4 детей (40%) до 2 детей (20 %). Низкий же уровень выборов по итогам вторичной диагностики, не получил ни один ребенок. Исходя из вышперечисленного можно сделать вывод о том, что дети стали более настроены на совместную деятельность, на игры в группах нежели на обособленную от своих сверстников деятельность.

Методика «Капитан корабля» показала аналогичные результаты с методикой «Два домика».

Анализ результатов диагностики, полученных методом вербальных выборов. (См. рисунок 8)

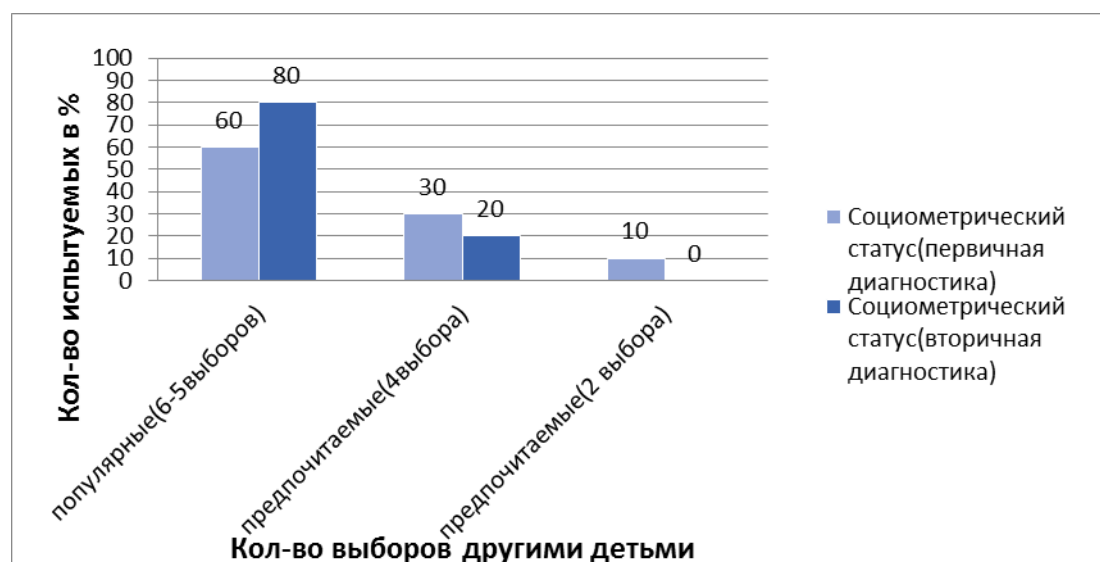


Рисунок 8 – Сравнения результатов методом вербальных выборов

Интерпретируя результаты повторной диагностики можно отметить, что социометрический статус многих детей в группе изменился. В группе нет отвергаемых и игнорируемых детей, также как на этапе первичной

диагностики данным методом. Популярных в группе было 6 детей (60%), а после реализации коррекционных мероприятий их стало 8 (80 %), эти дети получили по 6 выборов от других детей. Предпочитаемых было 3 ребенка (30%), а стало 2 ребенка (20 %), они получили соответственно 4 и 2 выбора. Менее 4-х выборов не получил ни один ребенок, в отличие от первичной диагностики, на основании чего можно предположить об увеличении социометрического статуса детей в группе.

По результатам констатирующего и формирующего экспериментов была проведена математическая обработка результатов по критерию Т. Вилкоксона для определения оценки различия между двумя выборками - это результаты констатирующего и формирующего экспериментов.

Расчеты по критерию Т. Вилкоксона представлены в Приложении 2.

Можно ли утверждать, что значения, полученные в результате проведения методики «Два домика» в констатирующем эксперименте и результаты методики «Два домика» в формирующем эксперименте будут иметь сдвиг в сторону увеличения?

Сформулируем гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателей социометрического статуса не превышает интенсивности сдвигов в сторону их уменьшения.

H_1 : Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателей социометрического статуса превышает интенсивности сдвигов в сторону их уменьшения.

Производим все необходимые расчеты в таблице (см. Приложение 2),

Ранжирование проходило по правилу:

1. Составляем список испытуемых в порядке алфавита.
2. Вычисляем разность значений «после» - «до». Определяем, что будет «типичным» сдвигом. В данном случае типичный сдвиг является

положительное значение, так как уровень межличностных отношений сдвинулся в сторону увеличения.

3. Переводим разность в абсолютные величины.

4. Проранжируем абсолютные величины разностей, где меньшему числу начисляем меньший ранг. Проверить совпадение полученной суммы рангов с расчетной.

5. Отмечаем «не типичные» сдвиги. «Не типичный» сдвиг относится к отрицательному значению - 10, а ранг равен 3,5, таким образом:

Результат: $T_{Эмп} = 3.5$

6. Определить значение критерия Т. Вилкоксона по таблице значений.

По таблице определяем критические значения:

$T_{кр}$ при $p < 0,05 = 10$; $T_{кр}$ при $p < 0,01 = 5$

7. Строится «Ось значимости».

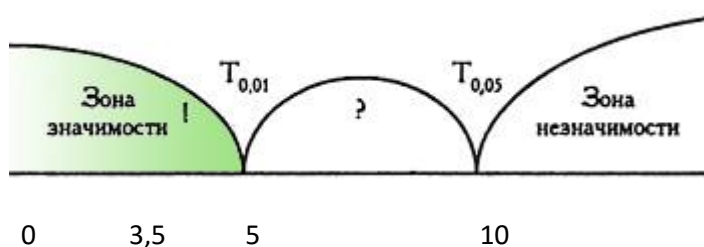


Рисунок 8 – Ось значимости

Полученное эмпирическое значение $T_{Эмп}$ находится в зоне значимости. H_0 отвергается. H_1 принимается. Это доказывает нашу гипотезу о том, что психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения станет более успешной, если будет разработана и реализована модель коррекции и соблюдены психолого-педагогические рекомендации.

В ходе реализации программы у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет развивалось умение внимательно слушать друг друга. Дети в полной мере овладели умением различать по мимике лица, жестам, позам определять эмоциональное состояние человека. Кроме того, дети стали лучше понимать

чувства и переживания другого человека. Также у детей повысился уровень групповой сплоченности, и они приобрели навыки группового взаимодействия.

3.3 Психолого-педагогические рекомендации для родителей и воспитателей по коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения

Чрезмерные нагрузки и напряжение зрения нередко приводят к развитию близорукости, а порой и косоглазия. Наши глаза напрягаются даже в ситуации недостаточности освещения и также напряжение глаз вызывает сильная аккомодация. Если при глубоких повреждениях зрительного анализатора, не избегать чрезмерных зрительных нагрузок еще и в неблагоприятных условиях, то все это может привести ухудшению общего состояния организма и ребенка в целом. Для того чтобы этого избежать, необходима лишь своевременная смена видов деятельности и обстановки, в рамках которой проводятся учебные занятия у ребенка с дефектом зрительного анализатора, а это в свою очередь может содействовать работоспособности детей. Еще один способ, это периодическая перемена положения тела в пространстве во время урока или занятий.

Кроме того, для успешной охраны зрительного анализатора необходимо придерживаться гигиенических требований и бережного отношения.

Основой гигиенических мероприятий по охране зрения достаточное освещение рабочего места и помещений, в котором занимается ребенок. Человеческий глаз лучше приспособлен к дневному освещению в связи с этим в дошкольных учреждениях и школах для детей с нарушением зрения следует устанавливать люминесцентное освещение. При организации

гигиенической работы с детьми, у которых имеется явно выраженный дефект зрения, следует руководствоваться нормативными документами Министерства здравоохранения.

Наиболее эффективной психолого-педагогической помощью ребенку в ситуации затруднения во взаимоотношениях со сверстниками будет при соблюдении следующих условий:

- активное взаимодействие всех значимых для ребенка субъектов, которые включены в его социальное пространство отношений (родителей, членов семьи, ровесников, воспитателей, специалистов дошкольного учреждения);
- акцентирование внимания и направленности коррекционных воздействий на то социальное пространство отношений, в котором взаимодействует ребенок.
- акцентирование внимания на развивающем и воспитательном потенциале детской группы для преодоления тех трудностей, что возникают у ребенка во взаимоотношениях со сверстниками;
- обучение и просвещение взрослых (педагогов, родителей) по тому, как необходимо строить взаимоотношения с ребенком, для того чтобы формировалась оптимальная позиция в общении с ребенком.

Рекомендации родителям.

Необходимо приучать ребенка опираться на другие, сохранные чувства при получении информации об окружающем мире, и чем раньше это будет осуществлено, тем лучше. Важно отметить, что обучение должно производиться непринужденно, спонтанно, чтобы у ребенка не сформировалось ощущение, что к нему относятся как-то иначе, чем к другим. Иначе излишняя тревога и забота о малыше может значительно затруднит формирование у него самостоятельности. Не нужно ограничивать коммуникативные связи детей с другими детьми, ведь именно через общение со сверстниками дети с нарушениями зрения могут получить наиболее полное представление об окружающем мире.

Родителям дошкольника с нарушениями зрения необходимо включаться в игровую деятельность ребенка, причем выступать в роли тьютера во время игр с нормально видящими детьми. Родителям необходимо корректировать, координировать ребенка во время игры.

Важно также адекватно оценивать возможности детей и никогда не принуждать ребенка что-то делать, если ребенок выразил явное нежелание. Так как заинтересованность детей появляется только во время игровой деятельности, то для того, чтобы дошкольник с нарушениями зрения беспрепятственно выполнял необходимые упражнения для развития и сохранности зрительного анализатора, необходимо преподносить их в виде игры и всячески обыгрывать. В таком случае результат будет гораздо эффективней. Для получения видимых результатов, родителям необходимо регулярно контролировать выполнение упражнений, следить за режимом, который соблюдает ребенок и за его питанием.

Рекомендации для педагогов.

Для оптимизации межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет необходимо:

- выявить с помощью комплексной психолого-педагогической диагностики актуальный уровень социализации каждого из дошкольников и группы в целом;
- определить и спланировать основные этапы совместной деятельности специалистов и родителей, направленной на социализации ребенка на каждом из возрастных этапов;
- включение ребенка в доступные для него виды продуктивной деятельности (художественная, музыкальная и т.д.) а также в предметную деятельность, создавая таким образом благоприятные условия, позволяющие каждому из детей реализовать свои потенциальные возможности;
- разработка и проведение специальных общеобразовательных и коррекционных занятий, направленных на ознакомление ребенка с социумом, которое предполагает обогащение и расширение социально-

нравственных представлений детей с нарушением зрения об обществе, труде и профессиях взрослых,

- формирование у ребенка с нарушениями зрения позитивного отношения к окружающим его людям, сверстникам,

- обеспечение формирования позитивного опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками; а также организации работы по формированию у детей адекватной самооценки,

- развитие у детей продуктивных коммуникативных способностей.

- разработка, использование и использование интерактивных технологий, которые будут помогать детям проявить свои способности и приобретать практический опыт общения и решения трудных жизненных задач.

Таким образом, при организации адекватной помощи со стороны педагогов и родителей детям с нарушениями зрения с момента рождения, на основе использования разнообразных методов воспитания и обучения, обеспечивает возможность овладения детьми с нарушением зрения социальными навыками.

3.4 Внедрение результатов исследования в практику

Как показали итоги проведенной работы, программа психолого-педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения показала свою эффективность, что делает возможным осуществление внедрения результатов исследования в практику.

С этой целью нами был разработан план внедрения. При планировании мы опирались на составленное дерево целей управления психолого-

педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.

Внедрение результатов исследования предполагает несколько этапов:

1-й этап «Целепологание внедрения программы психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении».

2-й этап. «Формирование положительной психологической установки на внедрение».

3-й этап «Изучение предмета внедрения».

4-й этап «Опережающее освоение предмета внедрения».

5-й этап «Фронтальное освоение предмета внедрения».

6-ой «Совершенствование работы над темой».

7-ой этап «Распространение передового опыта освоения предмета внедрения».

На 1 – м этапе «Целепологание внедрения программы психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении» целью было: изучить необходимые документы по предмету внедрения; поставить цели внедрения; разработать этапы внедрения; разработать программно–целевой комплекс внедрения. Были использованы следующие методы: сообщение, обсуждение. Время проведения: первая неделя ноября. Ответственные: заведующий ДООУ, психолог-педагог ДООУ.

На 2 – м этапе «Формирование положительной психологической установки на внедрение» целью было: выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения; сформировать положительную реакцию на предмет внедрения; сформировать веру в свои силы по внедрению.

Были использованы следующие методы: обоснование практической значимости внедрения; научно-исследовательская работа, сотрудничество с

другими психологами; постановка проблемы обсуждение. Время проведения: вторая неделя ноября. Ответственные: научный руководитель, психолог-педагог ДОУ.

На 3 – м этапе «Изучение предмета внедрения» целью являлось: изучить нормативные документы по теме; изучить сущность предмета внедрения; изучить методику внедрения темы. Были применены следующие методы: фронтально и в ходе самообразования. Время проведения: ноябрь. Ответственные: Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ

На 4 – м этапе «Опережающее освоение предмета внедрения» целью было: создать инициативную группу для опережающего внедрения темы; закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе; обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения темы; проверить методику внедрения. Были использованы следующие методы: наблюдение, анализ, беседа, самообразование, научно-исследовательская работа, обсуждение. Время проведения: вторая неделя ноября. Ответственные: заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ.

На 5 – м этапе «Фронтальное освоение предмета внедрения» целью было: мобилизовать педколлектив для внедрения программы; развить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе; обеспечить условия для фронтального внедрения; освоить всем коллективом предмет внедрения. Были использованы следующие методы: сообщение результатов внедрения программы; обмен опытом, самообразование; изучение состояния дел, обсуждение. Время проведения: вторая неделя ноября. Ответственные: Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ, научный руководитель.

На 6 – м этапе «Совершенствование работы над темой» целью являлось: совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущих этапах; обеспечить условия совершенствования методики работы по предмету внедрения; совершенствовать методику освоения темы. Были использованы следующие методы: анализ источников, обмен опытом, обработка результатов, доклад, обсуждение. Время проведения: ноябрь –

декабрь. Ответственные: заведующий ДООУ, психолог-педагог ДООУ, научный руководитель.

На 7 – м этапе «Распространение передового опыта освоения предмета внедрения» целью являлось: изучить и обобщить опыт внедрения программы; обобщить опыт работы по теме; осуществить пропаганду передового опыта внедрения; сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившиеся на предыдущих этапах. Были использованы следующие методы: анализ, посещение занятий, наблюдение, изучение документов. Время проведения: декабрь. Ответственные: заведующий ДООУ, психолог-педагог ДООУ.

Таким образом, технология внедрения, включающая в себя 7 этапов, созданная на основе целеполагания психолого-педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения, может быть осуществлена в 2015 – 2016 г.г. учебном году.

Выводы по третьей главе

Для повышения уровня межличностных отношений у старших дошкольников была разработана и реализована программа. Программа была реализована успешно. После окончания занятий, по программе психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении было проведено повторное исследование.

По результатам анализа методики мы видим, что социометрический статус группы изменился. При первичной диагностике нами было выявлено 3 популярных ребенка (30%), а при вторичной диагностике количество популярных детей увеличилось и их стало 6 (60 %). Предпочитаемых детей было 6 (60%), а стало 3 ребенка (30%). Пренебрегаемым так же остался 1 ребенок (10 %).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что социально-психологический климат в группе детей улучшился. Было отмечено увеличение количества популярных детей в группе. В выборах детей теперь наблюдается некоторая осознанность. Теперь при положительных выборах дети аргументируют их так: «Потому что он добрый, он хороший друг», «Я думаю она веселая и милая». Это позволяет сделать предположение о том, что у детей начинают преобладать дружеские отношения, которые основываются не только на игровой деятельности. Один ребенок так и остался пренебрегаемым в группе. Дети аргументируют это тем, что он дерется, дразнится и балуется. Проведенные коррекционно-развивающие занятия оказали не сильное воздействие на социометрический статус этого ребенка (с 2 выборов его другими детьми до 4), но у некоторых детей все же изменилось отношение к этому ребенку и появились такие высказывания как: «он веселый», «он иногда ведет себя лучше».

Также дети стали немного терпимее относиться друг к другу, чаще стали пробовать определять эмоции своих сверстников. Возросли показатели межличностных отношений, и как следствие увеличилось количество популярных детей в группе. Социальный статус изменился у многих детей в группе.

Анализируя результаты повторной диагностики, мы видим, что наибольшее количество выборов в группе, т.е 8 получили 3 ребенка (30 %), а во время первичной диагностики это был 1 ребенок (10 %). Также 5 детей (50%) получили 7 выборов, что тоже соответствует высокому количеству выборов сверстниками, а во время первичной диагностики на этом уровне находилось всего 2 ребенка (20 %). То есть это говорит о том, что значительно возросло количество выборов сверстниками друг друга. Следовательно уменьшился средний уровень выборов с 4 детей (40%) до 2 детей (20 %). Низкий же уровень выборов по итогам вторичной диагностики, не получил ни один ребенок. Исходя из вышперечисленного можно сделать

вывод о том, что дети стали более настроены на совместную деятельность, на игры в группах нежели на обособленную от своих сверстников деятельность.

Методика «Капитан корабля» показала аналогичные результаты с методикой «Два домика».

Интерпретируя результаты повторной диагностики можно отметить, что социометрический статус многих детей в группе изменился. В группе нет отвергаемых и игнорируемых детей, также как на этапе первичной диагностики данным методом. Популярных в группе было 6 детей (60%), а после реализации коррекционных мероприятий их стало 8 (80 %), эти дети получили по 6 выборов от других детей. Предпочитаемых было 3 ребенка (30%), а стало 2 ребенка (20 %), они получили соответственно 4 и 2 выбора. Менее 4-х выборов не получил ни один ребенок, в отличие от первичной диагностики, на основании чего можно предположить об увеличении социометрического статуса детей в группе.

По результатам констатирующего и формирующего экспериментов была проведена математическая обработка результатов по критерию Т. Вилкоксона для определения оценки различия между двумя выборками - это результаты констатирующего и формирующего экспериментов.

Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне значимости. H_0 отвергается. H_1 принимается. Это доказывает нашу гипотезу о том, что психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении станет более успешной, если будет разработана и реализована программа коррекции и соблюдены психолого-педагогические рекомендации.

После реализации программы была проведена повторная диагностика. Полученные результаты диагностик и проведенный математический анализ корреляции говорят о значимых изменениях. Это делает возможным осуществление внедрения результатов исследования в практику. С этой целью нами был разработан план внедрения программы психолого-

педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения. Таким образом, технология внедрения, включающая в себя 7 этапов, созданная на основе целеполагания психолого-педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения, может быть осуществлена в 2017 – 2018 г.г. учебном году.

Заключение

Целью исследования было теоретически изучить и экспериментально проверить управление психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в исследовании были выполнены следующие задачи.

Проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме межличностных отношений в детском возрасте, что позволило выделить определения общения в детском возрасте. Ключевую роль в раннем развитии ребенка играет его зрение. Именно поэтому серьезный зрительный дефект, врожденный или же возникший в раннем детстве, зачастую самым драматическим образом влияют на общее развитие ребенка.

К вторичным нарушениям, к социально-психологической дезадаптации личности ребенка может привести неблагоприятный опыт ранних взаимоотношений, которые ребенок с дефектом зрения усваивает в ситуации психолого-педагогической некомпетентности семьи, специалистов различных лечебных, а также образовательных учреждений и общества в целом.

Таким образом, межличностные отношения у детей с нарушениями зрения от 4 до 7 лет своеобразны. Значительное сокращение зрительных восприятий, ощущений, а также их полное отсутствие препятствует возможности формирования образов воображения, памяти, а также психологических систем, их связей, структур, функций и тех отношений которые возникают внутри этих систем. На таком фундаментальном свойстве отражательной деятельности ребенка как активность, также сказывается глубокое нарушение функции зрения

Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов. Формирование образов, речи, понятий, соотношение образного и понятийного в мыслительной деятельности, ориентация в пространстве и т.д. у детей с нарушениями зрения отличаются своими специфическими особенностями. Дефект зрения также оказывает влияние на физическое развитие ребенка, происходят значительные изменения такие как: нарушение интенсивности движений, их точности, а также специфическими становится походка и другие двигательные акты.

Целый ряд отклонений в формировании личности и нарушение социальных контактов вызывает нарушение зрения. Это в свою очередь

вызывает формирование негативных характерологических особенностей у слабовидящего ребенка, таких как сужение круга интересов, возникающего из-за ограничений в сфере чувственного отражения; недоступность для ребенка с нарушениями зрения работы, требующей большой зрительной нагрузки. Вместе с тем, на фоне дефекта, особенно в сфере семейных отношений, можно отметить возникновение гиперпротекции или гипопротекции, и как итог у слабовидящего ребенка формируются отрицательные черты характера, такие как нерешительность, эгоизм, равнодушие, внушаемость, упрямство, негативизм, и т.д.

Вышеперечисленные факторы препятствуют формированию гармоничных межличностных отношений. Все это можно считать достаточно весомыми обстоятельствами для включения в содержание коррекционно-развивающей работы детских дошкольных учреждений задач, которые будут направлены на формирование и развитие личностных качеств у детей с нарушениями зрения.

Поэтому для организации всех условий проведения психолого-педагогической коррекционной программы необходимо постановка целей и разработка модели предстоящей работы. Кроме того, для более успешного проведения коррекционно-развивающей работы необходимо осуществлять работу по трем направлениям, таким как: работа с детьми, родителями и педагогами. При этом, для достижения желаемого результата по проведению психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет работа должна проводиться параллельно. Была составлена модель управления психолого-педагогической коррекцией межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении. Модель включает в себя четыре основных блока: диагностический, коррекционный, оценочный, обобщающий. Были описаны этапы, методы и методики исследования и подобран адекватный возрасту и дефекту диагностический материал. Впоследствии был использован

математический критерий Вилкоксона, который позволил оценить прогресс проведенной коррекционной программы.

Наблюдение за ходом игровой деятельности позволило сделать вывод о том, что особенности игровой деятельности детей с нарушениями зрения проявляются в:

- использовании в игре всевозможных игрушек и атрибутов, которые в той или иной мере символизируют представления детей о внешних сторонах окружающего мира;
- сформированности на достаточном уровне навыков совместного общения с взрослыми и с группой сверстников;
- слабом владении двигательными навыками, точностью движений и нарушении координации движений, а также ориентировки в пространстве.

По характеристике педагогов и психологов ДООУ, а также по результатам проведенной диагностической работы было выявлено, что большая часть детей группы дружелюбно настроены по отношению друг к другу, они общительны, открыты в общении друг с другом, лишь несколько детей в группе ведут себя обособленно.

По результатам методики мы видим, что 30% детей (3 ребенка) являются популярными в группе, т.е. получили от 80 до 100 % выборов; 60% детей (6 детей) являются предпочитаемыми, т.е. получили от 50 до 80 % выборов и только один ребенок из десяти является пренебрегаемым, т.е. менее 50 % выборов. Дети комментировали свой выбор в отношении этого ребенка таким образом: «он дерется, но иногда я могу с ним поиграть», «он постоянно обзывается, но я с ним общаюсь». Исходя из полученных результатов, социометрический эксперимент позволяет судить о достаточно благоприятной социально-психологической атмосфере в группе. В результате социометрического эксперимента были получены данные, которые свидетельствуют о том, что в группе, в основном прослеживается общение и дружба в небольших группах, а также дети предпочитают дружить парами.

Исходя из анализа полученных результатов, мы видим, что 20%, т.е. 2 ребенка получили наибольшее количество выборов в группе, т.е. 8. Также 20% детей получили 7 выборов, что также соответствует высокому количеству выборов сверстниками. Такое количество выборов характерно для общительных детей, играющих с другими детьми. У 40% детей выявлен средний уровень выборов, т.е. 6. Также средний уровень выборов был выявлен у 10% детей, они получили 5 выборов. И у 10% детей низкий уровень выборов, т.е. 4 выбора. Возможной причиной малого количества выбора этого ребенка другими детьми является его личностные особенности, а также его поведение во взаимоотношении со сверстниками.

Отмечается в пределах нормы заинтересованность детей с нарушениями зрения в совместной деятельности, наблюдается высокий уровень общительности детей с нарушениями зрения. Большая часть детей проявляют интерес к взаимоотношениям друг с другом и практически не испытывают трудностей в общении. Методика «Капитан корабля» показала аналогичные результаты с методикой «Два домика». Популярными становятся дети дружелюбные, с яркими чертами характера. А при распределении выборов между детьми, про пренебрегаемого в группе ребенка, говорили, что он кричит, капризничает, дерется и обижает других детей.

Общительность детей с нарушениями зрения высокая, заинтересованность в совместной деятельности в пределах нормы. Большая часть детей проявляют интерес друг к другу и не испытывают больших трудностей в общении. Методика «Капитан корабля» показала аналогичные результаты с методикой «Два домика» Популярными являются дети с более яркими чертами характера. Таким детям в некоторой мере присуща властолюбивость. А предпочитаемыми остаются дети более надежные, усидчивые и спокойные.

По результатам диагностики можно судить о том, что все дети получили достаточное количество выборов. Популярными в группе является

60% детей, т.е. 6 детей, которые получили 6 выборов другими детьми. Предпочитаемыми являются 40% детей, т.е. 4 ребенка, получившие соответственно 4 и 2 выбора. Наименьшее количество выборов, т.е. 2 получил ребенок, который по комментариям других детей: «дерется, капризничает, не хочет со мной играть». Но этого ребенка все-равно выбирают другие дети. В группе нет отвергаемых и игнорируемых детей.

В группе есть дети, которые получили высокое количество отрицательных выборов, и именно это обуславливает целесообразность проведения психолого - педагогической работы по оптимизации межличностных отношений в группе дошкольников с нарушениями зрения. По результатам социометрического эксперимента были определены основные направления коррекционно - развивающей работы такие как: развитие навыков сотрудничества и взаимопомощи; повышение сплоченности группы; снижение конфликтности и развития положительного отношения к себе и другим; развитие способов реагирования в возникающих ситуациях затрудненного общения. Для повышения уровня межличностных отношений у старших дошкольников была разработана и реализована программа. Программа была реализована успешно. После окончания занятий, по программе психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении было проведено повторное исследование.

По результатам анализа методики мы видим, что социометрический статус группы изменился. При первичной диагностике нами было выявлено 3 популярных ребенка (30%), а при вторичной диагностике количество популярных детей увеличилось и их стало 6 (60 %). Предпочитаемых детей было 6 (60%), а стало 3 ребенка (30%). Пренебрегаемым так же остался 1 ребенок (10 %).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что социально-психологический климат в группе детей улучшился. Было отмечено увеличение количества популярных детей в группе. В выборах детей теперь

наблюдается некоторая осознанность. Теперь при положительных выборах дети аргументируют их так: «Потому что он добрый, он хороший друг», «Я думаю она веселая и милая». Это позволяет сделать предположение о том, что у детей начинают преобладать дружеские отношения, которые основываются не только на игровой деятельности. Один ребенок так и остался пренебрегаемым в группе. Дети аргументируют это тем, что он дерется, дразнится и балуется. Проведенные коррекционно-развивающие занятия оказали не сильное воздействие на социометрический статус этого ребенка (с 2 выборов его другими детьми до 4), но у некоторых детей все же изменилось отношение к этому ребенку и появились такие высказывания как: «он веселый», «он иногда ведет себя лучше».

Также дети стали немного терпимее относиться друг к другу, чаще стали пробовать определять эмоции своих сверстников. Возросли показатели межличностных отношений, и как следствие увеличилось количество популярных детей в группе. Социальный статус изменился у многих детей в группе.

Анализируя результаты повторной диагностики, мы видим, что наибольшее количество выборов в группе, т.е 8 получили 3 ребенка (30 %), а во время первичной диагностики это был 1 ребенок (10 %). Также 5 детей (50%) получили 7 выборов, что тоже соответствует высокому количеству выборов сверстниками, а во время первичной диагностики на этом уровне находилось всего 2 ребенка (20 %). То есть это говорит о том, что значительно возросло количество выборов сверстниками друг друга. Следовательно уменьшился средний уровень выборов с 4 детей (40%) до 2 детей (20 %). Низкий же уровень выборов по итогам вторичной диагностики, не получил ни один ребенок. Исходя из вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что дети стали более настроены на совместную деятельность, на игры в группах нежели на обособленную от своих сверстников деятельность.

Методика «Капитан корабля» показала аналогичные результаты с методикой «Два домика».

Интерпретируя результаты повторной диагностики можно отметить, что социометрический статус многих детей в группе изменился. В группе нет отвергаемых и игнорируемых детей, также как на этапе первичной диагностики данным методом. Популярных в группе было 6 детей (60%), а после реализации коррекционных мероприятий их стало 8 (80 %), эти дети получили по 6 выборов от других детей. Предпочитаемых было 3 ребенка (30%), а стало 2 ребенка (20 %), они получили соответственно 4 и 2 выбора. Менее 4-х выборов не получил ни один ребенок, в отличие от первичной диагностики, на основании чего можно предположить об увеличении социометрического статуса детей в группе.

По результатам констатирующего и формирующего экспериментов была проведена математическая обработка результатов по критерию Т. Вилкоксона для определения оценки различия между двумя выборками - это результаты констатирующего и формирующего экспериментов.

Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне значимости. H_0 отвергается. H_1 принимается. Это доказывает нашу гипотезу о том, что психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений у детей с нарушениями зрения от 4 до 6 лет в дошкольном образовательном учреждении станет более успешной, если будет разработана и реализована программа коррекции и соблюдены психолого-педагогические рекомендации.

После реализации программы была проведена повторная диагностика. Полученные результаты диагностик и проведенный математический анализ корреляции говорят о значимых изменениях. Это делает возможным осуществление внедрения результатов исследования в практику. С этой целью нами был разработан план внедрения программы психолого-педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения. Таким образом, технология внедрения, включающая в себя 7 этапов, созданная на основе целеполагания психолого-педагогической коррекции межличностных отношений старших

дошкольников с нарушениями зрения, может быть осуществлена в 2017 – 2018 г.г. учебном году.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – М.: Питер, 2010. – 288 с.
2. Баженова О. В. Практикум по патопсихологии / О. В. Баженова, Е. И. Морозова. – М.: Академия, 1987. – 210 с.

3. Бенилова С. Ю. Дошкольная дефектология. Ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы)/ С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович, Н. В. Микляева. – М.: Парадигма, 2012. – 312 с.
4. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения. [Электронный ресурс]: Вопросы психологии URL: http://www.alibet.net/writer/3892/books/11392/bodalev_aa/psihologiya_obscheniya/read (дата обращения 4.05.2015)
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. [Электронный ресурс]: URL: <http://iknigi.net/avtor-lidiya-bozhovich/93060-lichnost-i-ee-formirovanie-v-detskom-vovraste-lidiya-bozhovich/read/page-1.html> (дата обращения 11.04.2015)
6. Бурлачук Л. Ф. Психотерапия: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян, М.Е. Жидко; Под общ. и науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2012. – 496 с.
7. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: учебник для высших учебных заведений. – СПб.: Питер, 2011. – 351 с.
8. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: Сборник / под ред. А.Г. Литвака. – Л.: Каро, 2006. – 122 с.
9. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье/ под ред. В. А. Феоктистова. [Электронный ресурс]: URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2014/04/02/feoktistova-v-a-vozpitanie-slepykh-detey-doshkolnogo> (дата обращения 15.05.2015)
10. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии: Собр. соч. В 6 т. – М.: Логос, 2012. Т. 4. – 243 с.
11. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 2007. – 528 с.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Том 1. Вопросы теории и истории психологии [Электронный ресурс] / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского.– М.: Педагогика, – 488 с., ил.- Электронный доступ - URI:

http://zipsites.ru/phil_psy_logika_etika/psy/vygotskii_sobranie_sochinenii/2014-02-24 (дата обращения 24.02.2015)

13. Глуханюк Н.С. Общая психология: учеб. пособие для вузов [Электронный ресурс] / Н.С. Глуханюк, А.А. Печеркина, С.Л. Семенова. – М. : Академия, 2010. – 288 с.

14. Горькова Л.Г. Сценарии занятий по комплексному развитию дошкольников. Старшая группа/ Л. Г. Горькова, О. Е. Жиренко, Л. А. Обухова. – 2-е изд., перераб. и доп., – М.: Вако, 2011. – 336 с.

15. Григорович Л. А. Педагогика и психология/ Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М.: Проспект, 2011. – 464 с.

16. Григорьева Г. В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения [Электронный ресурс] // Дефектология. – URL: <http://www.dslib.net/psixologia-korrekcji/osobennosti-nerechevogo-obwenija-doshkolnikov-s-narushenijami-zrenija.html> (дата обращения 12.03.2015)

17. Григорьева, Л. П. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования. – М.: Экзамен, 2014. – 347 с.

18. Гуревич П. С. Психологический словарь. – М.: Олма-Пресс Образование, 2007. – 800 с.

19. Диагностика в детском саду / под ред. Е.А. Ничипорюк, Г.Д. Посевиной. – РнД.: Речь, 2011. – 144 с.

20. Долгова В.И. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков/ В. И. Долгова, Е. Г. Капитанец. – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 111 с.

21. 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.

22. Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: Методическое пособие. – М.: Экзамен, 2014. – 159 с.

23. Ермаков В. П. Развитие и воспитание детей с нарушениями зрения [Электронный ресурс]: Справочно-методическое пособие для учителя / В.П. Ермаков, Г.А Якунин. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/1635293/> (дата обращения 12.05.2015)
24. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушениями [Электронный ресурс]: URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vujavlennyh-narushenij/uchitelju-o-detjah-s-narusheniem> (дата обращения 23.05.15)
25. Истратова О. Н. Большая книга детского психолога: от 3 до 10 лет. – изд. 4-е. – М.: Феникс, 2011. – 576 с.
26. Капитанец Е. Г., Кузнецова Д. С. Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 7. – С. 141–145. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56106.htm>.
27. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. – М.: Эксмо, 2010. – 672 с.
28. Комлев Н. Г. Словарь новых иностранных слов. – М.: Издательство МГУ, 2012. – 144 с.
29. Котырло В. К. Роль дошкольного воспитания в формировании личности [Электронный ресурс]: URL: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:9492/Source:default> (дата обращения 21.02.2015)
30. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. – М.: Академия, 2011. – 480 с.
31. Лаврентьева М. В. Общая характеристика развития детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]: научные исследования по дошкольному детству. URL: http://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36728.php (дата обращения: 16 апреля 2015)

32. Лебединский В. В. «Нарушения психического развития в детском возрасте». Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 144 с.
33. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения [Электронный ресурс]: URL: <http://psychlib.ru/mgppu/lis/lis.htm> (дата обращения 22.03.2015)
34. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. – М.: Питер, 2009. – 320 с.
35. Литвак А. Г. Пути коррекции и интеграции инвалидов по зрению: коррекция или профилактика [Электронный ресурс]: Дефектология. URL: <http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d9106.htm> (дата обращения 01.05.2015)
36. Литвак А. Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
37. Лубовский В. И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2011. – 464 с.
38. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. - СПб.: Питер, 2013. - 320 с.
39. Марцинковская Т. Д. Общая психология: учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2010. – 384 с.
40. Мельник С. Н. Психология личности [Электронный ресурс]: URL: <http://trans.all-5.ru/lit/index-942.htm> (дата обращения 26.04.2015)
41. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.: Воронеж, 2011. – 365 с.
42. Немов Р. С. Психология: Общие основы психологии. – 4-е изд., - М.: Владос, 2013. – 688 с.
43. Немов Р. С. Общая психология: учебник для вузов/Р.С. Немов.-6-е изд., перераб. И доп.-Москва: Юрайт.-Т.3:Психология личности.-2012.
44. Общая психология. Хрестоматия [Электронный ресурс]: учебное пособие/ А.Н. Леонтьева [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.:

Евразийский открытый институт, 2011.— 256 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/10726>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю

45. Осипова А. А. Общая психокоррекция [Электронные ресурсы]: Учебное пособие для студентов вузов. URL: http://www.libok.net/writer/3963/kniga/11513/osipova_aa/obschaya_psihokorreksiya/read (дата обращения 12.05.2015)

46. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Инфра, 2010. – 234 с.

47. Петровский А. В. Введение в психологию. – М.: Академия, 2010. – 345 с.

48. Практикум по возрастной и педагогической психологии / под ред. А. И. Щербакова. – М.: Просвещение, 2011. – 255 с.

49. Практикум по общей и медицинской психологии [Электронный ресурс]: учебное пособие/ В.В. Марилев [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Российский университет дружбы народов, 2011.— 232 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/11575>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю

50. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. Под ред. Крылова А.А., Маничева С.А. 2-е изд., доп. и перераб. - СПб.: 2013. — 560 с.

51. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками \ под ред. М.Р. Битяновой. – СПб.: Питер, 2011. – 304с.

52. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155. – 2013 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 10.05.2015).

53. Психолог в детском дошкольном учреждении[Электронный ресурс]: Метод. рекоменд. к практической деятельности / под ред. Т. В. Лаврентьевой. URL: <http://scientbook.com/file631> (дата обращения 23.04.2015)

54. Психологический словарь / под ред. В.В. Юрчук. – М.: Элайда, 2011. – 704 с.
55. Репина М. А., Мухина Т. К. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2015. — №9. — С. 1267-1269.
56. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Педагогика, 1988. – 220 с.
57. Рогов Е. И. Психология общения. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2011. – 336 с.
58. Рубенштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 718 с.
59. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: «Владос», 2012. – 159 с.
60. Смирнова Е. О. Ранний онтогенез межличностных отношений // Вопросы психологии. – №6, 1994. – 14 с.
61. Смирнова И. Ю. Дальnozоркость – это зоркость зрения или дефект оптики? [Электронный ресурс]: сибирский центр профилактики и лечения близорукости. URL: <http://glazka.ru/zabolevaniya/122-2011-05-30-08-59-34> (дата обращения 21 апреля 2015)
62. Смирнова, Е. О. Моральное и нравственное развитие дошкольников [Электронный ресурс]// Курсы повышения квалификации. – М.: Педагогический университет «Первое сентября» URL: <http://psychlib.ru/mgppu/shp-081/SHP-081.HTM> (дата обращения 11.03.2015)
63. Современный психологический словарь / Б. Г. Мешеряков, В. П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2011. – 490 с.
64. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. – М.: Полиграф сервис, 2011. – 126 с.
65. Солодянкина О. В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста: метод, пособие. – М.: Аркти, 2012. – 88 с.

66. Специальная психология / под редакцией В. И. Лубовского. – Учебное пособие. – М.: Академия, 2013. – 464 с.

67. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2013. – 288 с.

68. Тарских С. Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми [Электронный ресурс]: учеб. пособие / С.Д. Тарских ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования. – Екатеринбург : [б. и.] URL: dissertaciya-pedagogicheskaya-korreksiya-narusheniy-obscheniya-slabovidyaschih-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-so-sverstnikami-i (дата обращения 03.03.2015)

69. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности: Институт практической психологии. URL: http://www.vash-psiholog.info/index.php?option=com_content&view=article&id=166&catid=30 (дата обращения 02.02.2015)

70. Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: Академия, 2011. – 384 с.

Приложение 1

Стимульный материал к методикам

Методика « Два домика »



Методика «Капитан корабля»



Приложение 2

Сводные результаты исследования по констатирующему и формирующему эксперименту

Итоги первичной диагностики по методике «Два домика»

К

Количество выборов самого ребенка - 10

1. Количество выборов этого ребенка другими детьми - 10
2. Количество предполагаемых ребенком выборов его другими детьми - 7
3. Количество взаимных выборов - 10
4. Количество совпадений реальных и предполагаемых выборов - 4
5. Количество взаимных и предполагаемых выборов - 4

К очень популярный ребенок в группе. Она дружит как с девочками, так и с мальчиками. Вся группа положительно настроена по отношению к ней.

К2

1. Количество выборов самого ребенка - 7
2. Количество выборов этого ребенка другими детьми - 8
3. Количество предполагаемых ребенком выборов его другими детьми - 7
4. Количество взаимных выборов - 7
5. Количество совпадений реальных и предполагаемых выборов - 7
6. Количество взаимных и предполагаемых выборов - 6

К2 популярный ребенок в группе, у нее много друзей. Большая часть группы поселила ее в красный домик.

М

1. Количество выборов самого ребенка – 9
2. Количество выборов этого ребенка другими детьми – 8
3. Количество предполагаемых ребенком выборов его другими детьми – 8
4. Количество взаимных выборов – 8
5. Количество совпадений реальных и предполагаемых выборов – 8
6. Количество взаимных и предполагаемых выборов - 7

М достаточно популярный ребенок в группе, у него много друзей. Большая часть группы поселила его в красный домик.

М

1. Количество выборов самого ребенка – 7
2. Количество выборов этого ребенка другими детьми – 6
3. Количество предполагаемых ребенком выборов его другими детьми – 7
4. Количество взаимных выборов – 7
5. Количество совпадений реальных и предполагаемых выборов – 7
6. Количество взаимных и предполагаемых выборов - 6

М достаточно популярный ребенок. Половина сверстников поселили его в красный домик и комментировали это фразами «веселый, хороший, смешной»

Д

1. Количество выборов самого ребенка – 8
2. Количество выборов этого ребенка другими детьми – 9
3. Количество предполагаемых ребенком выборов его другими детьми – 7
4. Количество взаимных выборов – 9
5. Количество совпадений реальных и предполагаемых выборов – 9
6. Количество взаимных и предполагаемых выборов - 8

Д популярный ребенок в группе. Многие поселили ее в красный домик, потому что она открытая и общительная. Сама Д расселила большинство детей в красный домик, при этом комментировала расселение фразами «она со мной дружит, она со мной играет».

О

1. Количество выборов самого ребенка – 8
2. Количество выборов этого ребенка другими детьми – 8
3. Количество предполагаемых ребенком выборов его другими детьми – 9
4. Количество взаимных выборов – 8
5. Количество совпадений реальных и предполагаемых выборов – 8
6. Количество взаимных и предполагаемых выборов – 8

О популярный ребенок, большинство детей поселили ее в красный домик, потому что с ней все хотят играть.

Д

1. Количество выборов самого ребенка – 7
2. Количество выборов этого ребенка другими детьми – 10
3. Количество предполагаемых ребенком выборов его другими детьми – 9
4. Количество взаимных выборов – 7
5. Количество совпадений реальных и предполагаемых выборов – 8
6. Количество взаимных и предполагаемых выборов – 7

Д очень популярный ребенок, все дети поселили его в красный домик, потому что с ним все хотят играть. Сам Д поселил некоторых детей в серый домик.

Т

1. Количество выборов самого ребенка – 9
2. Количество выборов этого ребенка другими детьми – 4
3. Количество предполагаемых ребенком выборов его другими детьми – 8
4. Количество взаимных выборов – 4

5. Количество совпадений реальных и предполагаемых выборов – 4
6. Количество взаимных и предполагаемых выборов – 4

Т не популярный ребенок в группе. Почти все дети поселили его в серый домик, потому что он дерется. А сам Т поселил многих детей в красный домик, что говорит о том что он хорошо относится к сверстникам.

В

1. Количество выборов самого ребенка – 7
2. Количество выборов этого ребенка другими детьми – 8
3. Количество предполагаемых ребенком выборов его другими детьми – 6
4. Количество взаимных выборов – 6
5. Количество совпадений реальных и предполагаемых выборов – 6
6. Количество взаимных и предполагаемых выборов – 6

В достаточно популярный ребенок. Половина сверстников поселили его в красный домик и комментировали это фразами «хороший друг, с ним весело играть».

А

1. Количество выборов самого ребенка – 7
2. Количество выборов этого ребенка другими детьми – 7
3. Количество предполагаемых ребенком выборов его другими детьми – 6
4. Количество взаимных выборов – 7
5. Количество совпадений реальных и предполагаемых выборов – 6
6. Количество взаимных и предполагаемых выборов – 6

А достаточно популярный ребенок. Многие поселили его в красный домик, потому что он открытый и общительный. Сам А расселил большинство детей в красный домик, при этом комментировала расселение фразами «она со мной дружит, она со мной играет».

Таблица 1

Сводная таблица по итогам первичной и вторичной диагностики по методике «Два домика»

Имя	ССПВ(%) Первичная диагностика	ССПВ(%) Вторичная диагностика	Тип социометрического статуса (первичная диагностика)	Тип социометрического статуса (вторичная диагностика)
К	80	100	Популярный	Популярный

К2	70	90	Предпочитаемый	Популярный
М	70	80	Предпочитаемый	Предпочитаемый
М	60	70	Предпочитаемый	Предпочитаемый
Д	90	100	Популярный	Популярный
О	80	90	Предпочитаемый	Популярный
Д	100	90	Популярный	Популярный
Т	40	60	Пренебрегаемый	Пренебрегаемый
В	70	80	Предпочитаемый	Предпочитаемый
А	70	100	Предпочитаемый	Популярный

Программа психолого-педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения

Цель: Познакомить детей с правилами общения (невербального), установить доверительные отношения друг с другом.

Оборудование: Шкатулка, бусинки.

План занятия:

1. Поздороваемся друг с другом не вербально.
2. Правило общения.
3. «Мусорное ведро».
4. Разыгрывание ситуации.

Ход занятия.

Стоим по кругу в парах. Давайте поздороваемся друг с другом без слов (киваем головой, возьмемся под руки, поздороваемся лбами, попками, ладошками, приобнимем за плечи).

Как было приятнее общаться, приветствовать друг друга? С кем понравилось общаться?

А сейчас мы установим правила общения и соберем их в нашу копилку-шкатулку. Раздаю детям бусинки, это и будут правила. Дети называют свое правило и помещают бусинку в шкатулку (не ругаться, не перебивать друг друга, нужно помогать, если что-то не получается, говорить 'волшебные' слова, улыбаться собеседнику, не спорить громко, нельзя обижать того с кем разговариваешь).

А что же может помешать нашему общению? (Раздаю детям небольшие бумажки, каждый ребенок называет, что ему мешает в общении и кидает, смяв листок, в 'мусорное ведро'). Важно чтобы эти бумажки были сожжены в присутствии детей.

А теперь представьте, что к вам в группу пришел новенький ребенок, ему грустно, скучно и одиноко. Как можно ему помочь? Разыгрываем ситуацию несколько раз. Один ребенок - новенький, остальные - группа (кто-то пытается приласкать, приглашает играть, задает разные вопросы, и в итоге принимают в группу).

В завершении занятия рисуем свое настроение. Затем говорим о том, что больше всего понравилось делать и каждый анализирует свое участие на занятии.

Занятие N2.

Цель: Тренировать в различении базовых эмоций, развивать умение в доброжелательном отношении друг к другу.

План занятия:

1. «Ласковое имя».
2. Дарим подарки.
3. Разгадаем эмоции.

4. Рефлексия.

Ход занятия.

Сидим в кругу на ковре, устроившись поудобнее.

Давайте вспомним, в каком настроении вам больше нравится быть, и подарим его друг другу. Нам хорошо и радостно когда мы слышим свое ласковое имя. Вспомните, как вас ласково зовут дома. Мы будем бросать друг другу мячик, и к кому он попадет, будет называть одно или несколько своих ласковых имен. А все должны запомнить их. Так делает каждый ребенок в группе.

А сейчас мы сделаем друг другу приятное: подарим подарки, но они у нас будут не настоящие, а выдуманные. И так, представим, что мы всемогущи и можем подарить любой подарок справа. Посмотрите на него внимательно и попробуйте угадать, какой подарок ему хотелось иметь больше всего. Дети дарят подарки, не забывая смотреть на ребенка, а тот, кто получил - не забудет поблагодарить. Затем задаются детям вопросы:

- Что было приятнее дарить или получать подарки?

- Какие подарки понравились больше всего?

А теперь угадаем, какое настроение загадал художник (показываю изображение эмоций, видных на половину, дети отгадывают и изображают их). Изображаются эмоции: удивление, радость, печаль, гнев, страх, интерес, обида, стыд.

В заключение дарим друг другу комплименты и отмечаем, кто как занимался.

Занятие №3.

Цель: Развивать навыки невербального общения, умение чувствовать настроение другого и определять способы повышения человеку настроения, развивать чувство взаимопомощи.
Оборудование: Листы бумаги, цветные карандаши.

План занятия:

1. «Отгадаем настроение другого».

2. Беседа «цвет и настроение».

3. Разыгрывание ситуации.

4. «Море волнуется».

Ход занятия.

Сидим в кругу.

Давайте попробуем отгадать, у кого какое настроение (достаем игрушку и называем настроение другого ребенка). Отмечаем у кого сегодня плохое настроение. Обсуждаем с детьми способы, повышения настроение другому человеку. Задаем вопросы: «Какие могут быть способы?»

-улыбнуться, попробовать рассмешить, вспомнить вместе что-нибудь хорошее, подарить воздушный шарик, нарисовать самое смешное, что есть на свете.

Проводится беседа «цвет и настроение». Задаются вопросы с каким цветом у каждого ребенка ассоциируется настроение. Например: « Синий - спокойствие; желтый – радость» Каждый ребенок определяет какому цвету соответствует его настроение.

Вспомним, как можно разговаривать и выражать свою просьбу без слов. Предлагаю ситуации, а дети изображают их не вербально:

- Я болен, не могу говорить.
- Я хочу с тобой играть.
- Я по тебе скучаю.
- Давай с тобой дружить.

Проводится игра 'Море волнуется' - изображаем эмоции: грусть, радость, страх. Ведущий ребенок оценивает точность показа.

В заключение дети цветом обозначают свое настроение и обсуждают кто работал на занятии активно.

Занятие N4.

Цель: Развивать умение оценивать действие другого; через психогимнастику выражать положительные чувства и расширять представление о себе.

План занятия:

1. «Цвет и настроение»
2. «Сказочный герой».
3. Этюд на выражение удовольствия.
4. Рисуем подарок соседу.

Ход занятия.

Сидим в кругу.

Предлагается по кругу выбрать цвет соответствующий своему настроению. Все дети любят, что-то волшебное и мы с вами поиграем в игру 'Волшебники'. Кандидату в 'Волшебники' завязываются глаза, и предлагается догадаться, кто из детей будет подходить к нему, ощупывая кисти рук этого ребенка. Подводится к волшебнику 3-4 ребенка. Затем выбирается другой волшебник.

После завершения упражнения обсуждаем, как детям удавалось правильно догадаться, на какие признаки они ориентировались.

Где бывает волшебство? - в сказках, в фильмах, в мультфильмах. Каждый выбирает любимого сказочного героя, представляются от имени героя, двигаются как они, т.е. 'живут жизнью героя'. После того, как все покажут своих героев, предлагается найти сходство между собой и своим героем. Если дети затрудняются, ведущий может помочь. В зависимости от выбранного героя отмечаются качества: доброта, дружелюбие, строгость, таинственность, талант, защитник, хвостун и др. Отрицательные качества сразу обсуждаются и детьми предлагаются противоположные этим качества.

Сейчас превратимся в волшебный цветок (этюд). Теплый луч упал на землю и согрел в ней семечко. Из семечка проклюнулся росток, из ростка вырос прекрасный цветок. Нежится цветок на солнце, подставляет теплу и снегу каждый свой лепесток, поворачивая свою голову вслед за солнцем.

Необходимо следить за выразительностью движений и мимики.

В конце рисуем свое настроение и дарим соседу слева, называя его самые хорошие качества.

Занятие N5.

Цель: Развивать навыки невербального общения, способствовать сплочению группы и установлению доверительных отношений со сверстниками, развивать чувства ответственности за другого человека.

План занятия:

1. Отгадать настроение другого.
2. Инсценировка стихотворения «Котят».
3. Игра «Мы очень любим».
4. Рефлексия

Ход занятия.

Вспомним, как мы здороваемся без слов.

По кругу передается мячик и каждый пытается угадать настроение соседа.

У каждого из вас дома есть какое-нибудь животное: кошка или собака, они ведут себя очень интересно, за ними всегда хочется наблюдать. Послушайте стихотворение 'Котят', что же там произошло?

Дети, прослушав стихотворение, показывают мимику сердитой хозяйки, сжавившейся; ссорящихся котят, замерзающих и спящих. Затем разыгрывается сценка. После инсценировки обсуждаем, как лучше быть в ссоре или дружить.

Чтобы каждый сейчас почувствовал, что у него много друзей, поиграем в игру 'Мы очень любим'. Каждый ребенок выступает в роли ведущего по очереди, а остальные кидают ему мячик и называют его ласковое имя и какие качества в нем самые хорошие (дружелюбие, доброта, умение рисовать и др.).

В конце занятия каждый из ребят выбирает полоску цветной бумаги, которая соответствует настроению. Анализируем, кто как занимался, что нового узнали друг о друге.

Занятие N6.

Цель: Развитие эмпатии.

План занятия:

1. Дарим комплименты.
2. Этюд «Встреча».
3. «Маленький котенок»
4. Рисование подарков.

Ход занятия.

Сегодня у нас с вами необычный день, мы будем дарить друг другу комплименты. Внимательно посмотрите друг на друга, заметьте что-нибудь необычное в друзьях и скажите им об этом, а можно и пожелать что-нибудь.

- Как вы себя чувствовали, когда вам дарили комплименты?

- Легко ли было говорить комплименты?

- Какие выражения больше всего понравились?

Все вы видите друг друга каждый день, но представьте, что вы долго-долго не виделись, потому что были каникулы. Как вы встретитесь друг с другом, что скажите? (главное отметить выразительность движений: улыбка, объятия).

После встречи с другом, вы пришли домой, а мама принесла маленького котенка. Он испуган, потому что он первый раз в этой квартире (дети изображают поведение такого котенка). Сейчас разобьемся на пары: один будет котенком, а другой попробует познакомиться со своим котенком, успокоить его, что бы он перестал бояться. Важно, что бы каждый побывал в роли котенка и почувствовал отношение других детей в этот момент. После окончания упражнения, каждый говорит, что он чувствовал.

В конце занятия дети рисуют подарки друг другу и дарят их (необходимо, что бы каждый ребенок получил подарок, для этого сначала нужно договориться, кто кому будет дарить). Затем анализируем работы: отмечаем особенность подарка, понравился или нет, хотел бы на самом деле его иметь. Каждый ребенок благодарит того, кто подарил подарок.

Занятие N7.

Цель: Развивать умение анализировать свои положительные качества, способствовать сплоченности группы.

План занятия:

1. «Я хороший потому что,...»
2. «Гадкий утенок».
3. Этюд Встреча
4. Игра «Море волнуется».
5. Рисование в парах.

Ход занятия.

Сидим в кругу. Детям предлагается продолжить фразу: ' Я хороший потому что,.....

После этого вспоминаем сказку Андерсена 'Гадкий утенок'. Детям предлагается роль 'гадкого утенка' и других птиц. 'Гадкого утенка' выбираем по считалке, затем каждый озвучивает свою роль. Когда все дети получили роли, каждая из птиц по очереди, а затем все вместе прогоняют 'гадкого утенка' со двора. Затем ведущий делает знак птицам - уснуть, остается один гадкий утенок, который постепенно меняет свою походку, выражение лица и превращается в 'лебедя'. После его слов: 'Я - лебедь' все птицы просыпаются, подлетают к нему по очереди, глядят и говорят: 'Какой красивый и сильный лебедь'.

По окончании игры дети отмечают понравившуюся роль. Затем предлагается «Этюд встреча».

Игра 'Море волнуется', заключается в изображении эмоций, гнева, печали, удивления, радости.

Игра «Нарисуй узор»: каждому ребенку дается вырезанная из бумаги варежка. Каждая из них имеет свою форму и узор, одинаковых половинок - две. Они образуют пару. Дети ходят по комнате и ищут свою пару, найдя ее они без слов должны закончить узор, причем на пару дается только один набор

В конце занятия каждый ребенок отмечает свою роль и роль другого.

Занятие N8.

Цель занятия: Развивать умение анализировать свои ошибки, так же способствовать сплочению группы.

План занятия:

1. Игра «Зеркала».
2. Справляем именины.
3. Игра «Ладонь в ладонь».
4. «Наше настроение».

Ход занятия:

Поприветствуем друг друга без слов.

Все вы, ребята, по утрам смотрите в зеркало и видите свое отражение, а сейчас вашим зеркалом будет кто-то из вас (дети делятся по парам). Ваша задача: изобразить эмоции точно так же как ваш друг, затем придумать позу и ее точно изобразить.

Посмотрите все в 'Зеркало', приведите себя в порядок и мы с вами отправимся па день рождения, а к кому - мы сейчас узнаем с помощью считалки (дети сами осуществляют выбор). Выбранному имениннику дарят подарки, используя жесты и мимику, а он угадывает и благодарит их. После того, как все дети подарят пожелания, перед именинником ставится задача: попросить прощение у того, кому он когда-то сделал больно или обидел. Причем способы прощения он должен выбрать сам, но использовать лишь жесты и мимику. (Взрослый должен отметить особенности поведения ребенка в этот момент, но не помогать ему).

На дне рождения все любят играть, и мы поиграем в интересную игру 'Ладонь в ладонь'. Дети прижимают ладошки друг к другу, и таким образом двигаются по комнате, преодолевая различные препятствия (стулья, кубики и т.д.).

В конце занятия детям предлагается выбрать из ряда нарисованных друг за другом человечков своего и дорисовать ему свое настроение. Затем обсуждаем, какие игры были интересны, и что было трудно делать на занятиях.

Затем спрашивается: «С каким настроением сегодня вы уходите домой? Назовите это чувство». Проводится ритуал прощания. Всеобщие объятия

Математическая статистика, критерий Вилкоксона.

Таблица 2

Расчет критерия

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	70	100	30	30	10
2	70	80	10	10	3.5
3	90	100	10	10	3.5
4	100	90	-10	10	3.5
5	70	90	20	20	8
6	80	100	20	20	8
7	70	80	10	10	3.5
8	60	70	10	10	3.5
9	80	90	10	10	3.5
10	40	60	20	20	8
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					3.5

Результат: $T_{\text{ЭМП}} = 3.5$

Критические значения T при n=10

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
10	5	10

Технологическая карта

Таблица 3

Технологическая карта «Психолого-педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения»

1-й этап «Целеполагание внедрения программы психолого-педагогической коррекции межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения».

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
1.1 Изучить необходимые документы по предмету внедрения	Изучить необходимую литературу, закон «об образовании»	Сообщения, обсуждения	Психологическая служба, научный руководитель	1	Первая неделя ноября	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ
1.2 Поставить цели внедрения	Обосновать цели и задачи внедрения	Обсуждения	Психологическая служба	1	Первая неделя ноября	Психолог-педагог ДОУ
1.3 Разработать этапы внедрения	Изучить и проанализировать содержание каждого этапа внедрения, его задачи, условия,	Анализ личных дел воспитанников, программы внедрения	Совещание. Психологическая служба	1	Первая неделя ноября	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ

	принципы и критерии					
1.4 Разработка программно-целевой комплекс внедрения	Анализ необходимости и внедрить программу, анализ работы ДОУ по теме предмета внедрения	Состояние программы внедрения	Совещание, психологическая служба	1	Первая неделя ноября	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ

2-й этап. «Формирование положительной психологической установки на внедрение»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
2.1 Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения	Формирование готовности внедрить тему	Обоснование практической значимости внедрения. Тренинги (развития самоконтроля, общения, взаимопонимания)	Индивидуальные беседы	1	Вторая неделя ноября	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ
2.2 Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения	Пропаганда уже имеющегося положительного опыта внедрения психолого-педагогической программы коррекции	Научно-исследовательская работа, сотрудничество с другими психологами	Изучение опыта	3-4	Вторая неделя ноября	Психолог-педагог ДОУ

	межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения					
2.3 Сформировать веру в свои силы по внедрению	Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения, исследование психологического портрета субъектов внедрения	Постановка проблемы, обсуждение	Педагогический совет, психотерапевтический практикум	1	Вторая неделя ноября	Психолог-педагог ДОУ, научный руководитель

3-й этап «Изучение предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
3.1 Изучить нормативные документы по теме	Изучение и анализ материалов Конституции, документов о школе, инструктивно-методических указаний, закона «о образовании»	Фронтально	Семинары, собрания	1	Третья неделя ноября	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ
3.2 Изучить сущность	Изучение предмета внедрения;	Фронтально и в ходе самообразо	Семинары, тренинги (развития.	1	Ноябрь	Психолог-педагог ДОУ

предмета внедрения	его содержания, задач, принципов, форм, методов	вания	Психических процессов)			
3.3 Изучить методику внедрения темы	Освоение системного подхода в работе над темой	Фронтальн о и в ходе самообразо вания	Семинары, тренинги (целеполагания , развития)	1	Ноябрь	Заведующ ий ДОУ

4–й этап «Опережающее освоение предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол ичес тво	Время	Ответстве нные
4.1 Создать инициатив ную группу для опережаю щего внедрения темы	Определение состава инициативной группы, организацион ная работа. Исследование психологичес кого портрета субъектов внедрения	Наблюдени е, анализ, беседа,	Уроки, внеурочные мероприятия, консультации	4-5	Вторая неделя ноября	Заведую щий ДОУ, психолог- педагог ДОУ
4.2 Закрепить и углубить знания и умения, полученны е на предыдущ ем этапе	Изучение теории предмета внедрения, теории систем и системного подхода, методики внедрения	Самообраз ование, научно-исследоват ельская работа, обсуждени е	Семинары, консультации	1	Третья неделя ноября	Заведую щий ДОУ
4.3 Обеспечит ь инициатив	Анализ создания условий для опережающег	Обсуждени я	Производствен ное собрание	1	Третья неделя ноября	

ной группе условия для успешного освоения методики внедрения темы	о внедрения					
4.4 Проверить методику внедрения	Работа инициативной группы по новой методике	Анализ изменений, корректировка методики	Посещение уроков	6	Ноябрь – декабрь	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ

5–й этап «Фронтальное освоение предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
5.1 Мобилизовать педколлектив для внедрения программы	проанализировать работу инициативной группы	Сообщение результатов внедрения программы	Педагогический совет, психологическая служба	1	Вторая неделя ноября	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ, научный руководитель
5.2 Развить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Повторный анализ литературных источников, обновление знаний, изучение и совершенствование теории внедрения	Обмен опытом, самообразование	Консультации, семинары	1	Конец ноября	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ

5.3 Обеспечить условия для фронтального внедрения	Анализ создания условий для фронтального внедрения	Изучение состояния дел, обсуждение	Педагогический совет, психологическая служба	1	Октябрь	Научный руководитель
5.4 Освоить всем коллективом предмет внедрения	Фронтальное освоение предмета внедрения	Обмен опытом, корректировка программы	психологическая служба, консультации	1	Ноябрь	Психолог ДОУ

6-ой «Совершенствование работы над темой»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
6.1 Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущих этапах	Совершенствование знаний и умений по системному подходу	Анализ источников, обмен опытом	конференции	1	Ноябрь – декабрь	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ
6.2 Обеспечить условия совершенствования методики работы по предмету внедрения	Анализ полученных результатов по внедрению программы	Обработка результатов, доклад	Психологическая служба	1	Декабрь	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ, научный руководитель

6.3 Совершенствовать методику освоения темы	Формирование единого методического обеспечения освоения темы	Обработка результатов, доклад, обсуждение	Психологическая служба	3	Каждое полугодие	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ, научный руководитель
--	--	---	------------------------	---	------------------	--

7-ой этап «Распространение передового опыта освоения предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
7.1 Изучить и обобщить опыт внедрения программы	Анализ полученных результатов по внедрению программы, изучение и обобщение внутри ДОУ опыта по внедрению программы	Анализ, посещение занятий, наблюдение, изучение документов	Занятия, стенды, буклеты	5	Декабрь	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ, научный руководитель
7.2 обобщить опыт работы по теме	Обмен опытом с другими ДОУ, обучение учителей	Наставничество, консультации	Семинары, собрания	5	Декабрь	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ
7.3 Осуществить пропаганду передового опыта внедрения	Пропаганда опыта внедрения в городе	Выступления, творческие отчеты	Семинары, конференции	1	Декабрь	Заведующий ДОУ, психолог-педагог ДОУ
7.4 Сохранить и углубить традиции	Обсуждение динамики работы над	Наблюдение, анализ, тренинги	семинары	2	Конец декабря	Заведующий ДОУ, психолог-педагог

работы над темой, сложившиеся на предыдущих этапах	темой					ДОУ
--	-------	--	--	--	--	-----