Содержание

Введение

Глава 1. Теоретико - методологические подходы к проблеме межличностных отношений

1.1 Изучение межличностных отношений в психолого - педагогической литературе

1.2 Особенности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста

1.3 Возрастные особенности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

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

.1 Этапы, методы и методики исследования

.2 Характеристика выборки и результаты на констатирующем этапе исследования

.3 Рекомендации по исследованию

Заключение

Литература

Введение

Актуальность проблемы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

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

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

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

Особую важность эта проблема приобретает в тех случаях, когда изначально нарушается нормальный ход развития ребенка. Неблагоприятный опыт ранних социальных взаимоотношений, усваиваемых ребенком с нарушением зрения в ситуации психолого-педагогической некомпетентности семьи, специалистов лечебных и образовательных учреждений и общества в целом, может привести к вторичным нарушениям, к социально - психологической дезадаптации его личности.

Цель исследования - особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и детей с нормой.

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

Предметом исследования выступали особенности межличностных отношений у старших дошкольников с нарушением зрения в условиях специализированных и интегративных групп в детских дошкольных учреждениях.

Гипотезой данного исследования является предположение о том, что у детей с нарушенным зрения недостаточно сформированы межличностные отношения по сравнению с нормально видящими детьми.

Задачи:

) провести анализ литературы по проблеме исследования;

) рассмотреть возрастные особенности межличностных отношений подростков;

) выявить возрастные особенности межличностных отношений у детей с нарушением зрения;

) подбор диагностических методик и их проведение;

анализ полученных результатов и определение путей коррекции.

Методы исследования: изучение и анализ литературы, систематизация и обобщение материала, методика «Два дома»( вариант социометрического метода), проективная методика «Рассказ о друге», метод проблемных ситуаций ( ситуация « Мозаика»).

Экспериментальное исследование было проведено на базе Муниципального Дошкольного Общеобразовательного учреждения « Детский сад общеобразовательного вида №54». В исследовании принимали участие 13 человек в возрасте 5- 6 лет.

межличностный дошкольный нарушение зрение

Глава 1. Теоретико-методологические подходы к проблеме межличностных отношений

.1 Изучение межличностных отношений в психолого - педагогической литературе

Классическое определение отношений личности принадлежит В.Н. Мясищеву.

Отношения - целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами объективной действительности, включающая три взаимосвязанных компонента: отношение человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира.

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

Межличностные отношения - это те непосредственные связи и отношения, которые складываются в реальной жизни между мыслящими и чувствующими индивидами [ Богданова,5].

Межличностные отношения - это субъективно переживаемое, личностно значимое, эмоционально-когнитивное отражение людьми друг друга в процессе межличностного взаимодействия [ Куницына, 21, с. 22].

Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений. Их важнейшая специфическая черта - эмоциональная основа. Это означает, что межличностные отношения возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу [ Аверьянов, 2, с. 2]

Существует две большие группы таких чувств:

конъюнктивные чувства, сближающие и объединяющие людей. В каждом случае такого отношения другая сторона выступает как желаемый объект, по отношению к которому демонстрируется готовность к сотрудничеству, к совместным действиям;

дизъюнктивные чувства, разъединяющие людей, когда другая сторона выступает как неприемлемый, а порой даже фрустрирующий объект, по отношению к которому не возникает желания к сотрудничеству и иным позитивным отношениям.

Проблема межличностных отношений относится к области социально-психологической дисциплины. Центром внимания социальной психологии стала так называемая «малая группа» -социальное звено, в котором «общественные отношения выступают в форме непосредственных личных контактов» [ Белинский, 6, с.57]. В педагогической литературе принято употреблять в качестве синонима термин «коллектив», хотя в строгом научном понимании данные понятия не полностью тождественны. Коллектив есть особое качественное состояние малой группы, достигшей высокого (наивысшего) уровня социально-психологической зрелости. Важнейшим признаком понятия «коллектив» является характер связей между его членами [ Лапин,22,с.34].

На сегодняшний день, вопросы, касающиеся межличностных отношений в коллективе, выдвигаются на первый план многих исследований. В нашей стране процесс формирования межличностных отношений наиболее полно изучен в работах Н. С. Глуханюк, Т. В. Драгуновой, Г. А. Карповой, Я. Л. Коломинского, Р. С. Немова. Для отечественной психолого-педагогической науки межличностные отношения стали специальной научной проблемой, которая рассматривается в широком контексте научных исследований.

Наиболее общее, в настоящее время определение понятия «межличностные отношения», дано Я. Л. Коломинским, который под данным термином понимает субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [ Коломинский,18,с. 75].

Классификацию межличностных отношений предлагает А. В. Киричук, согласно которой отношения дифференцируются на три основные группы:

Положительные отношения - симпатия, расположение, товарищество, доброжелательность, одобрение, помощь, сочувствие и т.д.

Индифферентные отношения - равнодушие, черствость, безразличие и т.д.

Отрицательные отношения - антипатия, осуждение, недоверие, подозрительность, грубость и т.д.

А. В. Киричук отмечает, что характер отношений в коллективе зависит от содержания и формы общения, от доброжелательного психологического климата в нем [19, с.83].

При этом В.В. Абраменкова выделяет три уровня межличностных отношений [1]:

• функционально-ролевые - зафиксированные в специфических для данной культуры нормах поведения и реализующие себя в выполнении различных ролей (игровых или социальных);

• эмоционально-оценочные - проявляющиеся в предпочтениях, симпатиях и антипатиях и в различного рода избирательных привязанностях;

• линностно-смысловые - при которых мотив одного субъекта приобретает личностный смысл для другого.

Несмотря на то, что в дошкольном детстве именно взаимодействие и общение с взрослыми являются решающими факторами развития личности и психики ребенка, нельзя недооценивать и роль межличностных отношений ребенка со сверстниками. Так, в исследованиях Т. А. Репиной, было установлено, что в условиях жесткой регламентации активности дошкольников со стороны взрослого отношения их между собой характеризуется специфической структурой. Одна из ее особенностей состоит в том, что в группе детей в процессе свободного общения выделяются преимущественно два типа подгрупп детей. Одни из них характеризуются достаточно устойчивыми и относительно длительными контактами членов подгруппы, а другие могут быть оценены как кратковременные объединения, которые быстро распадаются и меняют свой состав.Однако, наиболее распространенным подходом к пониманию межличностных отношений дошкольников Смирнова Е. О. cчитает социометрический [ цит. по 19].

Я. Л. Коломинский подчеркивает, что положение в группе (коллективе) интегрирует роли и статусы личности во всех подструктурах группы (коллектива). Причем социометрический статус - это один из основных факторов положения личности в подсистеме личных отношений, характеризуемый уровнем эмоционального предпочтения данного индивида по сравнению с остальными членами группы. Анализируя социометрические критерии, он подчеркивает, что при сильном и неопределенном критерии выбора выявляется обобщенное эмоционально-оценочное отношение выбирающего к выбираемому. Следовательно, социометрический статус измеряется числом полученных выборов. Чем больше сверстников выбирают данного индивида, тем выше его социометрический статус. Соотношение числа членов группы, получивших разное число выборов, квалифицируется как статусная структура личных взаимоотношений [18,с.108].

В исследованиях Н. Е. Гронланда обнаружено, что на социометрическое положение влияют, прежде всего, такие личностные факторы, как внешний вид, возраст, умственная одаренность, общительность, готовность помочь товарищу и прочее [ цит. по 13,с.41]. Веракса Н.Е. говорит о том, что специфику межличностного восприятия детей и оценивание сверстников с точки зрения наличия положительных и отрицательных качеств во многом определяется полоролевыми особенностями. Девочки гораздо чаще, чем мальчики, оценивают друг друга положительно, в то время как мальчики склонны к большему количеству отрицательных взаимооценок [7, с.46].

В настоящее время в большинстве случаев применяется терминология, выработанная Х. Й. Лийметсом и И. П. Волковым. Термином «звезда» обозначают индивидов, которые получают наибольшее число выборов. По выражению Дж. Морено, эти люди «привлекают столько выборов, что они захватывают центр сцены, подобно звезде» [ Мухина 27,с.69]. Если количество выборов, полученное членом группы, находится ниже среднего уровня, его относят к категории «пренебрегаемых». К «изолированным» относят тех испытуемых, которые в эксперименте не получили ни одного выбора [ Коломинский,18, с.126].

Высокий статус (предпочитаемый или звезда), отмечает Г. А. Карпова, является благоприятной ситуацией развития личности, поскольку он предоставляет положительные психологические условия: признание сверстников, столь необходимое юному человеку; положительную оценку окружающих, формирующую, в свою очередь, положительную самооценку; интенсивность личных контактов, обеспечивающих эмоциональную насыщенность жизни в данном коллективе. Низкий статус учащихся (изолированный или отвергаемый), считает Г. А. Карпова, тормозит или делает противоречивым развитие личности. Положение изолированности лишает индивида признания, внимания, эмоциональной теплоты. Это отрицательно сказывается на формировании внутреннего мира юного человека: складывается неадекватная противоречивая самооценка, повышается тревожность, постепенно формируется конфликтный или отчужденный стиль отношений с окружающими. Состояние изолированности опасно и в другом плане: учащийся не может, будучи отчужденным от коллектива, удовлетворить фундаментальную социальную потребность в общении и с неизбежностью ищет компанию на стороне, уходя из зоны педагогического внимания и помощи [ цит. по 13,с. 62].

Одной из наиболее значимых для развития личности производной межличностных отношений является характер внутригруппового эмоционально-психологического климата. Н. П. Аникеева определяет для группы эмоционально-психологический климат как эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые отношения членов коллектива. Положительный эмоционально-психологический климат складывается из гуманистического отношения друг к другу, чувства удовлетворенности группой, эмоционального сопереживания коллективных событий, учтивого положительного настроя, свободы и активности личности при выражении мнений и принятии решений[ цит. по 13, с.71]. Все это характерно для детей без нарушений в развитии.

1.2 Особенности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста

На протяжении дошкольного детства ребенок вступает в контакты разного рода со взрослыми и сверстниками.

Психическое развитие ребенка начинается с общения. Общение - один из важнейших факторов общего психического развития ребенка. В исследованиях ведущих отечественных психологов доказано, что потребность в общении у детей является базисом для дальнейшего развития всей психики и личности уже на ранних этапах онтогенеза (Венгер Л.А., Выготский Л.С., Лисина М.Н., Мухина В.С., Рузская А.С. и другие). Именно в процессе общения с другими людьми ребенок усваивает человеческий опыт. Без общения невозможно установление психического контакта между людьми. [ цит. по16, с. 31].

Общение, специфический вид непосредственного взаимодействия. Оно в отличие от предметного взаимодействия осуществляется с помощью разнообразных коммуникативных средств: речевых, мимических, пантомимических, общение не тождественно взаимоотношением, ядром которых являются избирательные, направленные чувства [Репина, 33].

Общение со взрослым имеет исключительное значение для ребенка на всех этапах детства. Но особенно важным оно является в первые семь лет жизни, когда закладываются все основы личности и деятельности растущего человека. И чем меньше ребенку лет, тем большее значение для него имеет общение с взрослым. Конечно, «взрослый» - это понятие не абстрактное. Взрослый - это всегда конкретный человек - мама, папа, воспитатель, медсестра. Некоторые думают, что налаживать контакты с ребенком, пытаться понять его и формировать его хорошие качества - задача родителей; только мать или отец могут по-настоящему понять своего малыша, дать ему тепло и ласку. Но это не так. Нередки случаи, когда в силу неблагополучной обстановки в семье самым значимым и любимым взрослым для ребенка становился воспитатель детского сада. Именно он удовлетворял потребность ребенка в общении и давал ему то, что не могли дать родители. Да и для детей, растущих в хороших семьях, отношение воспитателя и характер общения с ним существенно отражаются на их развитии и настроении. Поэтому воспитатель не должен ограничиваться формальным выполнением своих обязанностей. Он должен присматриваться к детям, пытаться понять их и, конечно, общаться с ними [ Рузская,34, с.44]. Проблема общения дошкольника со взрослым имеет два аспекта.

Первый аспект - развитие самого общения на протяжении дошкольного детства. Воспитателю необходимо знать, как развивается общение, какие его виды и формы характерны для детей разного возраста, как определить уровень развития общения и компенсировать возможные недостатки.

Второй аспект - влияние общения на развитие личности ребенка. Работая с детьми, важно представлять, как через общение можно развивать мотивы и смыслы детских действий, сознание и самосознание, инициативность и произвольность и т.п. [Смирнова 30, с. 6]. Исследования, выполненные под руководством М. И. Лисиной, показали, что примерно к 4 годам сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов. В то же время отмечается нечувствительность к воздействиям сверстника, преобладание инициативных действий над ответными.

Для того чтобы выявлять особенности развития детских отношений необходимо понимать, в чем они выражаются и какая психологическая реальность за ними стоит. Без этого остается непонятным - что именно нужно выявлять и воспитывать: социальный статус ребенка в группе; способность к анализу социальных признаков; желание и умение сотрудничать; потребность в общении со сверстником? Несомненно, все эти моменты важны и требуют специального внимания как исследователей, так и воспитателей. В то же время практика воспитания требует выделения некоторого центрального образования, которое представляет безусловную ценность и определяет специфику именно межличностных отношений в отличие от других форм психической жизни (деятельности, познания, эмоциональных предпочтений и пр. Эта особенность заключается в неразрывной связи отношения ребенка к другому и к самому себе [ Смирнова, 29].

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте проходит через ряд этапов. На первом из них (2-4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которое выражается в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей. На втором этапе (4-6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная (главным образом, игровая) деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность в уважении и признании сверстника. На третьем этапе (в 6-7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности - содержание общения отвлекается от наглядной ситуации, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми [цит. по 30].

Развитие отношений со сверстниками у дошкольников тесно связано с развитием самосознания и с тем, что соотношение предметного и личностного начал меняется на протяжении дошкольного возраста.

Д.Б.Эльконин высказал предположение, что развитие самосознания ребенка можно рассматривать как дифференциацию и внутренние взаимоотношения «Я» и «Не-Я» ребенка. Этот внутренний «Не-Я», с одной стороны, оценивает и познает самого субъекта (и тогда, по выражению М.М.Бахтина, он «смотрит на себя глазами другого»), а с другой - является субъектом обращения и диалога (и тогда человек «смотрит в глаза другому»). В обоих случаях при внешней встрече с другим человек относит себя к другому, то есть относится к нему. Отношение к себе и отношение к другому являются разными, но неразрывно связанными сторонами единого самосознания

Онтогенетическое развитие самосознания ребенка и отношение к другому можно представить как сложное переплетение и взаимосменяемость этих двух начал. Сознание ребенка изначально диалогично, и в нем всегда присутствует другой. Функции и конкретная персонификация этого другого с возрастом меняются. Первоначально этим внутренним другим является для ребенка взрослый. На определенном этапе возрастного развития им становится сверстник. Этот процесс можно представить как «вхождение» сверстника во внутренний мир ребенка, в состав его самосознания [Эльконин,38].

Данные положения позволяют подчеркнуть, что дошкольники, постоянно находясь в общении друг с другом, оказываются включенными в систему межличностных отношений.

Межличностные отношения в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. В детском саду отношения и связи представляют относительно устойчивую систему, в которой каждый ребенок занимает определенное место. В группе детского сада выделяют три вида межличностных отношений:

) межличностные отношения, которые можно выявить, анализируя объективные связи детей, устанавливающиеся при взаимодействии в совместной деятельности и общении;

) межличностные отношения, выявляемые при рассмотрении избирательных отношений, существующих в группе;

) вид отношений, которые проявляются в системе существующих в группе взаимных оценок детьми друг друга [Холмогорова, 35, с. 70].

К старшему дошкольному возрасту, ровесник становится для ребенка не только предметом сравнения с собой, но и целостной личностью [Дьячков, 14]. Эти изменения в отношении к сверстнику отражают определенные сдвиги в самосознании дошкольника.

К шести годам значительно возрастает количество просоциальных действий, эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. Это объясняется развитием произвольности поведения и усвоением моральных норм.

К старшему дошкольному возрасту, дети начинают осознавать не только свои конкретные действия, но и свои желания, переживания, мотивы, которые в отличие от действий, объединяют и консолидируют личность ребенка в целом. Это объясняется развитием децентрации, благодаря которой ребенок становится способным понимать точку зрения другого [ Ж.Пиаже, 15, с. 380].

К шести годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить что-то. Безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия может свидетельствовать о том, что ровесник стал для ребенка целостной личностью [Лисина, 24,с. 28].

Факторами признания ребенка среди сверстников в дошкольном возрасте, являются:

его успешность в индивидуальной и совместной деятельности;

особенности личностного поведения ребенка;

оценка его успешности взрослыми [Смирнова, 28,с. 58].

В старшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. В игровых объединениях существует общность требований, согласованность действия, совместное планирование. Реальные и игровые отношения дифференцируются и осознаются детьми. Ребенок начинает принимать во внимание интересы партнеров. Взаимодействие со сверстником выступает не только как условие достижения общей цели, но и как сама цель. Проявляется умение взаимной поддержки, чувство товарищества, сопереживание успехов и неудач. Дети способны осознать эффективность совместно взаимодействующей формы организации деятельности и ее построения в своих играх, конструировании, труде. В деятельности, построенной по типу «совместно-дружно-вместе», а не по типу «рядом, но не вместе», складываются отношения взаимной ответственности, зависимости и помощи - основа коллективизма и товарищества [цит. по 9].

Для того чтобы выявлять особенности развития детских отношений необходимо понимать, в чем они выражаются и какая психологическая реальность за ними стоит. Без этого остается непонятным - что именно нужно выявлять и воспитывать: социальный статус ребенка в группе; способность к анализу социальных признаков; желание и умение сотрудничать; потребность в общении со сверстником? Несомненно, все эти моменты важны и требуют специального внимания как исследователей, так и воспитателей. В то же время практика воспитания требует выделения некоторого центрального образования, которое представляет безусловную ценность и определяет специфику именно межличностных отношений в отличие от других форм психической жизни (деятельности, познания, эмоциональных предпочтений и пр. Эта особенность заключается в неразрывной связи отношения ребенка к другому и к самому себе [цит. по 28].

У старших дошкольников сюжетно-ролевая игра становится по-настоящему коллективной. Одному ребенку не справится с драматизацией замысла, требуется деловое сотрудничество, которое обеспечивается актуально-деловым общением по типу «сейчас» и «здесь». Ребенок стремится привлечь к себе внимание. Он особенно чувствителен к разным «признакам» отношения к себе со стороны других детей. Вместе с тем ребенок начинает видеть недостатки сверстника. Такая особенность восприятия сочетается с ревнивым интересом ко всем его действиям, поступкам, оценкам. Проявляется так же потребность ребенка в самопознании и положительном самовосприятии.

К старшему дошкольному возрасту, сверстник является для ребенка не только предпочитаемым партнером по общению и совместной деятельности, не только средством самопознания, но и неотъемлемой стороной его самосознания, субъектом обращения его целостного, неразложимого «Я». Сравнение себя со сверстником и противопоставление ему превращается во внутреннюю общность, которая делает возможным более глубокие межличностные отношения у детей [цит. по 30].

Общение со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения с взрослым.

Первое яркое отличие общения сверстников заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия с взрослым. В среднем в общении сверстников наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые разные эмоциональные состояния - от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до драки. Дошкольники чаще одобряют ровесника и гораздо чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии с взрослым.

Столь сильная эмоциональная насыщенность общения детей, по-видимому, связана с тем, что начиная с четырехлетнего возраста сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению. Значимость общения выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем с взрослым.

Другая важная особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности. Если в общении с взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных форм поведения, то при взаимодействии со сверстниками дошкольники используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и небылицы и т. д.

Подобная свобода, нерегламентированность общения дошкольников позволяет проявить свою оригинальность и свое самобытное начало. Если взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений ребенка. Естественно, что с возрастом контакты детей все более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако нерегламентированность и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остается отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста.

Еще одна отличительная особенность общения сверстников - преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения со сверстником, чем с взрослым. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды.

Перечисленные особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста. Однако содержание общения детей существенно меняется от трех к шести-семи годам.

Сверстник - это важная составная часть жизни ребенка. За период дошкольного детства ребенок проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях с другими детьми. Также, межличностные отношения у детей не всегда выражают себя во внешних действиях и являются стороной сознания ребенка. И к старшему дошкольному возрасту, ребенок начинает воспринимать себя и другого как целостную личность, не сводимую к отдельным качествам, благодаря чему становится возможным личностное отношение к сверстнику [цит. по 20].

Для развития полноценного общения детей, для становления гуманных отношений между ними недостаточно простого наличия других детей и игрушек. Сам по себе опыт посещения детского сада или яслей не дает существенной "прибавки" к социальному развитию детей. Так, было обнаружено, что у детей из детского дома, имеющих неограниченные возможности общения друг с другом, но воспитывающихся в дефиците общения с взрослыми, контакты со сверстниками бедны, примитивны и однообразны. Эти дети, как правило, не способны к сопереживанию, взаимопомощи, самостоятельной организации содержательного общения. Для возникновения этих важнейших способностей необходима правильная, целенаправленная организация детского общения.

Однако какое именно влияние должен оказывать взрослый для того, чтобы взаимодействие детей складывалось успешно?

В младшем дошкольном возрасте возможны два пути, во-первых, это организация совместной деятельности детей; во-вторых, это формирование их субъектного взаимодействия. Психологические исследования показывают, что для младших дошкольников предметное взаимодействие оказывается малоэффективным. Дети сосредоточиваются на своих игрушках и занимаются в основном своей индивидуальной игрой. Их инициативные обращения друг к другу сводятся к попыткам отобрать привлекательные предметы у сверстника. На просьбы и обращения ровесников они либо отвечают отказом, либо не отвечают вовсе. Интерес к игрушкам, свойственный детям этого возраста, мешает ребенку "увидеть" сверстника. Игрушка как бы "закрывает" человеческие качества другого ребенка.

Значительно более эффективным является второй путь, при котором взрослый налаживает отношения между детьми, привлекает их внимание к субъектным качествам друг друга: демонстрирует достоинства сверстника, ласково называет его по имени, хвалит партнера, предлагает повторить его действия т. д. При таких воздействиях взрослого возрастает интерес детей друг к другу, появляются эмоционально окрашенные действия, адресованные сверстнику. Именно взрослый помогает ребенку "открыть" сверстника и увидеть в нем такое же существо, как он сам.

Одной из наиболее эффективных форм субъектного взаимодействия детей являются совместные хороводные игры для малышей, в которых они действуют одновременно и одинаково (каравай, карусели др.). Отсутствие предметов и соревновательного начала в таких играх, общность действий и эмоциональных переживаний создают особую атмосферу единства со сверстниками и близости детей, что благоприятно влияет на развитие общения и межличностных отношений.

Однако что делать, если ребенок явно демонстрирует какие-либо проблемные формы отношения к сверстникам: если он обижает других, или постоянно обижается сам, или боится сверстников?

Сразу следует сказать, что объяснения, как нужно себя вести, положительные примеры, а тем более наказания за неправильное отношение к сверстникам оказываются малоэффективными для дошкольников (впрочем, как и для взрослых). Дело в том, что отношение к другим выражает глубинные личностные качества человека, которые нельзя произвольно поменять по просьбе родителей. В то же время у дошкольников эти качества еще не являются жестко фиксированными и окончательно сложившимися. Поэтому на данном этапе можно преодолеть негативные тенденции, но делать это надо не требованиями и наказаниями, а организацией собственного опыта ребенка.

Очевидно, что гуманное отношение к другим основано на способности к сопереживанию, к сочувствию, которая проявляется в самых разных жизненных ситуациях. Значит, нужно воспитывать не только представления о должном поведении или коммуникативные навыки, но прежде всего нравственные чувства, которые позволяют принимать и воспринимать чужие трудности и радости как свои.

Наиболее распространенным методом формирования социальных и нравственных чувств считается осознание эмоциональных состояний, своеобразная рефлексия, обогащение словаря эмоций, овладение своеобразной "азбукой чувств". Основным методом воспитания нравственных чувств как в отечественной, так и в зарубежной педагогике является осознание ребенком своих переживаний, познание себя и сравнение с другими. Детей учат рассказывать о собственных переживаниях, сравнивать свои качества с качествами других, распознавать и называть эмоции. Однако все эти приемы концентрируют внимание ребенка на самом себе, своих достоинствах и достижениях. Детей учат прислушиваться к себе, называть свои состояния и настроения, понимать свои качества и свои достоинства. Предполагается, что ребенок, уверенный в себе, хорошо понимающий свои переживания, легко может встать на позицию другого и разделить его переживания. Однако эти предположения не оправдываются. Ощущение и осознание своей боли (как физической, так и душевной) далеко не всегда приводит к сопереживанию боли других, а высокая оценка своих достоинств в большинстве случаев не способствует столь же высокой оценке других.

В этой связи возникает необходимость новых подходов к формированию отношений дошкольников. Основной стратегией этого формирования должно стать не рефлексия своих переживаний и не укрепление своей самооценки, а, напротив, снятие фиксации на собственном Я за счет развития внимания к другому, чувства общности и сопричастности с ним.

В последнее время формирование положительной самооценки, поощрение и признание достоинств ребенка являются главными методами социального и морального воспитания. Этот метод опирается на уверенность в том, что положительная самооценка и рефлексия обеспечивают эмоциональный комфорт ребенка, способствуют развитию его личности и межличностных отношений. Такое воспитание направлено на самого себя, на самосовершенствование и подкрепление своей положительной оценки. В результате ребенок начинает воспринимать и переживать только самого себя и отношение к себе со стороны окружающих. А это, как было показано выше, является источником большинства проблемных форм межличностных отношений.

В результате сверстник зачастую начинает восприниматься не как равный партнер, а как конкурент и соперник Все это порождает разобщенность между детьми, в то время как главной задачей воспитания является формирование общности и единства с другими. Стратегия воспитания должна предполагать отказ от конкуренции и, следовательно, оценки. Любая оценка (как отрицательная, так и положительная) фокусирует внимание ребенка на собственных положительных и отрицательных качествах, на достоинствах и недостатках другого и в результате провоцирует сравнение себя с другими. Все это порождает желание "угодить" взрослому, самоутвердиться и не способствует развитию чувства общности со сверстниками. Несмотря на очевидность этого принципа, его сложно выполнить на практике. Поощрения и порицания прочно вошли в традиционные приемы воспитания [Снайдер, 31].

.3 Возрастные особенности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

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

В связи с этим особенно остро стоит вопрос о выделении тех психолого-педагогических условий, которые оказывают коррек-Ционно-развивающее влияние на формирование личности подростка, имеющего глубокие нарушения зрения.

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

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

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

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

Наибольшие трудности и отклонения ребенка со сложными дефектами от нормального становления личности детей отмечаются всеми исследователями в эмоционально-волевой сфере: в нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, в снижении самоорганизованности, целеустремленности, в недостаточном развитии самостоятельности ("силы личности"), в неадекватной самооценке, неуверенности в себе, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству. Нарушения подобного рода проявляются чаще всего в виде повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психическом утомлении, эмоциональном стрессе, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, снижении потребностей в достижениях и успехе, повышенной агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, несдержанности, чрезмерной импульсивной активности, эмоциональной холодности, уходе в себя, нарушении эмоциональных контактов с окружающими, нарастании пассивности, депрессии и т.д. [ Литвак, 25].

Дети с нарушением зрения являются группой риска с точки зрения возможных проявлений личностной дезадаптации, обусловленной сложным сочетанием биологических, социальных и аномальных факторов [Волкова1]. Л.С. Выготский отмечал, что дефекты зрения нарушают взаимодействие человека со средой, в результате при врожденной или рано возникшей слепоте затрудняется установление социальных связей и отношений. Основные и наиболее тяжелые последствия слепоты лишь косвенно связаны с органическим дефектом и являются в первую очередь следствием нарушений социальных отношений [Выготский, 11].

Значительную роль в процессе интеграции и социализации незрячего человека играет создание позитивного образа. Трудности формирования «Я-концепции» и «Я-образа» связаны с ошибочными представлениями об окружающем мире и своем месте в нем. Адекватность восприятия измеряется успешностью реализации собственных потребностей и возможностей в социуме. Для решения данной задачи необходимо позитивное взаимодействие со зрячими людьми, развитие общения детей с нарушениями зрения, начиная с детских возрастов [Клопота,17, с.35].

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

Для детей характерна большая неуверенность в правильности и качестве выполнения работы, что выражается в более частом обращении за помощью в оценке деятельности к взрослому, переводе оценки в вербальный коммуникативный план. Отмечаются также недостатки в речевых средствах межличностного общения (в культуре устной речи при общении «лицом к лицу», в плавности речи, связи между речевыми и неречевыми средствами общения, в понимании и воспроизведении в речи эмоционального состояния человека по описанию и т.д.) [ Феоктистов,36,].

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

Трудности во взаимоотношении многих слепых и слабовидящих детей связаны с тем, что они не умеют жить в коллективе: подчинять свои интересы коллективным, делиться игрушками, школьными принадлежностями, сопереживать неудачам товарищей, радоваться их успехам, уметь сотрудничать и кооперироваться в работе. Малая активность при вступлении в контакт и в ответах на обращения из-за отсутствия навыков ведения бесед, диалогов. Мотивация выборов в отношениях со сверстниками отличается эгоцентричностью, субъективностью и неадекватностью. Как правило, она представлена обобщенным положительным отношением к сверстнику или объяснением выбора его положительным качеством.

По мнению специалистов, от того, насколько успешно будет проходить становлений личности незрячего ребенка в группе, зависят его возможности интеграции в общество в будущем. В связи с этим возрастает актуальность организации целенаправленного психологического сопровождения незрячих и слабовидящих детей с момента их поступления в ДОУ, в рамках которого психологами и тифлопедагогами осуществлялась бы работа по снижению трудностей в социально-психологической адаптации на всех этапах развития личности ребенка [Солнцева, 32].

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

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

Личность детей, имеющих серьезные физические недостатки, подвергается значительным изменениям в дошкольный и подростковый периоды. Дети с глубокими нарушениями зрения в дошкольном возрасте начинают понимать свое отличие от нормально видящих детей. Наличие у них зрительных нарушений и осознание своего отличия от нормально видящих приобретают личностный смысл.

Л.С. Выготский показал, что любой дефект, любой телесный недостаток является фактором, изменяющим отношения человека с окружающим миром, главным образом с людьми, и дающим в результате «социальную ненормальность поведения». То есть, органический дефект изменяет социальную позицию, провоцирует возникновение у слепого иных, нежели у зрячих, социальных установок.

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

) гиперопека, в ходе, которой ребенок растет в щадящей обстановке, огражден от трудностей, как правило, изолирован от своих сверстников. У него подавляется инициатива, стремление к самостоятельности;

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

) гипоопека и безнадзорность, проявляющиеся в равнодушии, безучастности к потребностям и интересам ребенка, жестокости, напоминаниях о его физической неполноценности.

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

К школьному возрасту у слепых и слабовидящих могут возникать отчетливые патохарактерологические черты личности психогенного происхождения. Они - результат осознания ребенком своей неполноценности. В этом возрасте дети склонны к настороженности по отношению к окружающим («идея отношения»). В это же время проявляются болезненная застенчивость, ранимость, стремление к уединению, хотя у некоторых подростков и юношей в поведении можно наблюдать агрессивность, игнорирование своего дефекта (идея гиперкомпенсации). Отмечаются частые случаи аутизма - ухода в себя (безынициативность, бездеятельность, недоступность, необщительность). При слабовидении указанные расстройства проявляются в ослабленном виде, а у значительной части слабовидящих вообще отсутствуют [Баландина,4].

Слепота создает затруднения при вхождении слепого ребенка в жизнь. Фактически дефект реализуется как социальный вывих. Слепота ставит, своего носителя на определенную и затрудненную социальную позицию. Чувство малоценности, неуверенность и слабость возникают как результат оценки слепым своей позиции. Как реакция психического аппарата развиваются тенденции к сверхкомпенсации. Они направлены на формирование социально полноценной личности, на завоевание позиции в общественной жизни.

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

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

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

социальная установка зависимости: с точки зрения слепого, зрячие обязаны помогать слепому и многое делать за него;

установка избегания зрячих, предпочтение отдается общению с себе подобными;

адекватная социальная установка, когда общение с другими людьми строится не на основе наличия или отсутствия у них зрительного дефекта.

Межличностные отношения школьников с нарушениями зрения имеют свои особенности. Если такой ребёнок оказывается в коллективе с детьми с нормальным зрением,то велика вероятность того, что они будут в числе «изгоев» или «не предпочитаемых», т. к. они не умеют взаимодействовать с окружающими, что обусловлено зрительной депривацией, а следовательно непониманием действий сверстников, с которым выполняется совместная работа. У слабовидящих детей процент попадания в число изгоев меньше, т. к. они могут взаимодействовать со сверстниками. Дети, имеющие поражение ЦНС имеют большие трудности во взаимодействии со сверстниками. Это обусловлено тем, что они часто проявляют агрессию, не делятся игрушками, могут ударить других детей. Большое влияние на межличностные отношения детей с нарушениями зрения как с детьми в норме так и с детьми, имеющими так же нарушения зрения оказывает отношение педагога, то как он взаимодействует с учениками.

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

2.1 Этапы, методы и методики исследования

Для проверки гипотезы и реализации поставленных задач были использованы методика « Два дома» ( И. Вандик, П. Эклад, 1994), проективная методика «Рассказ о друге» [Смирнова, 29].

Методика «Два дома»

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

Стимульный материал: лист бумаги, на котором нарисованы два стандартных домика. Один из них побольше, красного цвета, другой - поменьше, черного цвета.

Методика предназначена для диагностики детей 3 - 7 лет.

Этапы проведения диагностики:

Взрослый показывает ребенку обе картинки и говорит: « Посмотри на эти домики. В красном домике много разных игрушек, книжек, а в черном - игрушек нет. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, и ты можешь пригласить к себе всех, кого хочешь. Подумай, кого из ребят своей группы ты бы пригласил к себе, а кого поселил бы в черный домик».

После инструкции, взрослый отмечает тех детей, которых ребенок берет к себе в красный дом, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. После окончания беседы можно спросить у детей, не хотят ли они кого-то поменять местами, не забыли ли они кого-нибудь.

Интерпретация результатов: симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках. [Смирнова,30, с. 14]

Проективная методика « Рассказ о друге»

Цель исследования: выявить отношение ребенка к сверстнику, определить какие личностные качества сверстника значимы для ребенка.

Этап проведения методики:

В ходе беседы взрослый спрашивает ребенка, с кем из детей он дружит, а с кем нет. Затем он просит охарактеризовать каждого из названных ребят: « Что он за человек? Что ты можешь о нем рассказать?».

При анализе ответов детей выделяют два типа высказываний:

Качественные описательные характеристики: добрый / злой, красивый / некрасивый,смелый / трусливый, и пр., а также указание на его конкретные способности, умения и действия ( хорошо поет; громко кричит и пр.);

Характеристика друга, опосредованные его отношением к испытуемому: он мне помогает / не помогает, он меня обижает / не обижает, он со мной дружит / не дружит.

Обработка результатов:

во - первых, по ответам ребенка можно определить, какие качества являются значимыми для ребенка при выборе партнера для совместной деятельности и общения;

во- вторых, при обработке результатов этой методики подсчитывается процентное соотношение высказываний первого и второго типов. Если в описаниях ребенка преобладают высказывания второго типа, в которых доминирует местоимение «я» ( «меня», «мною» и пр.), мы можем говорить, что ребенок воспринимает не сверстника, как такового, а его отношение к нему. Это свидетельствует о восприятии другого как носителя определенного оценочного отношения к себе, т. е. через призму собственных качеств и характеристик. Соответственно, преобладание высказываний первого типа свидетельствует о внимании к сверстнику, о восприятии другого как самоценной, независимой личности [Смирнова,30, с. 43].

.Метод проблемных ситуации (ситуация «Мозаика»)

В диагностике участвует двое детей. Взрослый дает каждому поле для выкладывания мозаики и коробку с цветными элементами. Сначала одному из детей предлагается на свое поле выложить домик, а другому - наблюдать за действиями партнера. Здесь важно отметить интенсивность и активность внимание наблюдающего ребенка, его включенность, и интерес к действиям сверстника. В процессе выполнения ребенком задания, взрослый сначала порицает действия ребенка, а затем поощряет их. Фиксируется реакция наблюдающего ребенка на оценку взрослого, обращенную к его сверстнику: выражает ли он несогласие с несправедливой критикой или поддерживает негативные оценки взрослого, выражает ли протест в ответ на поощрения или принимает их. После того, как домик завершен, взрослый дает аналогичное задание другому ребенку.

Во второй части проблемной ситуации детям предлагается наперегонки выложить на своем поле солнышко. При этом элементы разного цвета распределены не поровну: в коробочке одного ребенка преимущественно лежат желтые детали, а в коробочке другого - синие. Приступив к работе, один из детей вскоре замечает, что в его коробочке недостаточно желтых элементов. Таким образом, возникает ситуация, в которой ребенок вынужден обращаться за помощью к своему сверстнику, просить нужные для его солнышка желтые элементы. После того, как оба солнышка готовы, взрослый просит сделать над солнышком небо. На этот раз необходимых элементов не оказывается в коробочке у другого ребенка.

Способность и желание ребенка помочь другому и отдать свою деталь, даже если она нужна ему самому, реакция на просьбы сверстником служит показателем сопереживания.

Обработка данных и анализ результатов.

В проблемной ситуации важно отмечать следующие показатели поведения детей, которые оцениваются по соответствующим шкалам:

Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника. Интерес к сверстнику, обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему. Безразличие и равнодушие, напротив, говорят о том, что сверстник является для ребенка внешним, отделенным от него существом.

Характер участия в действиях сверстника, т.е. окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная ( одобрение и поддержка), отрицательная ( насмешки, ругань) или демонстративная ( сравнение с собой).

Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, которые ярко проявляются в эмоциональной реакции ребенка на успех и неудачу другого, порицание и похвалу взрослым действий сверстника.

Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать « в пользу другого», или «в свою пользу». Если ребенок совершает альтруистический поступок легко, естественно, без малейших колебаний, можно говорить о том, что такие действия отражают внутренний, личностный слой отношений. Колебания, паузы, оттягивание времени, могут свидетельствовать о моральном самопринуждении и подчиненности альтруистических действий другим мотивам.

2.2 Характеристика выборки и результаты на констотирующем этапе исследования

Исследование проводилось на базе Муниципального Дошкольного Образовательного учреждения « Детский сад общеобразовательного вида № 54» г. Миасса Челябинской области. Для проведения исследования выбрана старшая группа МДОУ в количестве 13 человек. Возраст - 5-6 лет. Девочек -7, мальчиков 5. Все дети из полноценной семьи. Из них 3 девочки и 2 мальчика слабовидящие, с остротой зрения от 0,01 до 0,04. К именам этих детей, ниже, будет добавлен знак «\*».

Результаты по методике « Два дома»

Каждому члену группы было предложено сделать по 3 положительных и 3 негативных выбора. Ответы детей были занесены в таблицу 1.

Сумма положительных и отрицательных ответов, полученных каждым ребенком ,позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). Выделяют следующие типы социометрического статуса:

« Популярные» («Звезды») - дети, получившие в два раза больше положительных выборов от средней суммы положительных выборов.

«Предпочитаемые» - дети, получившие среднее или выше среднего значения положительного выбора ( до уровня показателя «Звезды»).

«Пренебрегаемые» - дети, получившие меньше среднего значения положительного выбора.

«Изолированные» - дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов ( т.е. остаются незамеченными своими сверстниками).

«Отвергаемые» - дети, получившие только отрицательные выборы.

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

С.с.п.в. = ( 4+1+1+6+4+3+1+3+5+3+3)11=3

Соотношение социометрических статусов в группе приведено в таблице 2.

Исходя из таблицы, можно сделать следующие выводы:

«Популярные» составляют 15,4% (2 чел.)

«Предпочитаемые» - 46,15% (6 чел.)

«Пренебрегаемые» - 23,05% (3 чел.)

«Отвергаемые» - 15,4% (2 чел.)

Используя полученные данные, можно рассчитать индекс социометрического статуса, индекс групповой сплоченности, коэффициент взаимности выборов, уровень благополучия взаимоотношений, являющиеся важными показателями системы межличностных отношений в группе.

Индекс социометрического статуса, отражающий меру влияния на жизнь группы, можно так же рассчитать по формуле:

где - социометрический статус i-того члена, - полученные i-тым членом выборы, - знак алгебраического суммирования числа полученных выборов i-того члена, N - число членов группы. Расчет этого индекса для каждого члена группы приводится в таблице 1.

По данным социометрической матрицы так же рассчитан индекс групповой сплоченности:

Где Σв.в. - сумма взаимных выборов, сделанных членами данной группы;

Σmax. - максимально возможное число взаимных выборов.

Нечетное число членов группы при нечетном допуске количества выборов застваляет уменьшать при расчетах общее число членов на 1. 3 из возможных 39 положительных выборов никогда не станут в данном случае взаимными. Индекс групповой сплоченности = 10/36\*100% = 27%

Коэффициент взаимности выборов (КВ): отношение суммы взаимных выборов в группе к сумме всех произведенных испытуемыми выборов.

КВВ = 10/46\*100% = 22%

Уровень благополучия взаимоотношений: количество человек в двух первых группах превышает количество человек в двух последних группах, таким образом, уровень благополучия взаимоотношений в группе можно считать выше среднего (15,4% + 46,15%)> (23,05% +15,04%).

Коэффициент благополучия взаимоотношений (КБО): (С1+С2)/n, где С1 - количество «Звезд», С2 - количество «Предпочитаемых», а n- число детей в группе.

КБО = (2+6)/13\*100%=61%

Коэффициент благополучия взаимоотношений характеризуется как высокий.

Рассмотрим последовательно полученные данные. О положении в системе межличностных отношений в группе свидетельствуют индивидуальные социометрические индексы статусов членов группы. Каждый член группы в той или иной мере взаимодействует с каждым, общается, непосредственно обменивается информацией. В то же время, каждый член группы, являясь частью целого, своим поведением воздействует на свойство целого. Реализация этого воздействия протекает через различные социально - психологические формы взаимовлияния. Субъективную меру этого влияния подчеркивает величина социометрического статуса. Личность может влиять на других двояко - положительно и отрицательно. Поэтому статус может быть положительным и отрицательным. В проведенном исследовании показатели статусов следующие:

Дима М., Саша А. по 0,47

Аня Б.,Егор Ш. по 0,33

Настя Ш., Ульяна Г. по 0,25

Ева Ю., Стас И. (\*) по 0,17

Даша А.(\*) 0,083

Антон С.(\*), Настя С. (\*) по 0

Саша Т.(\*) - 0,25

Денис Н. - 0,33

Таким образом, наибольшим статусом влияния в группе обладают Дима М. и Саша А., а наименьшим - Денис Н. процесс интеграции происходит вокруг двух сильных лидеров, причем эти лидеры осуществили взаимовыбор при исследовании.

Если проанализировать все индексы социометрического статуса, уровень благополучия взаимоотношений (61%), можно сделать вывод о том, что систему межличностных отношений в данной группе дошкольников нельзя назвать неблагополучной. Об этом же свидетельствует и количество детей, составивших группы «Звезд» и «Предпочитаемых». В то же время индекс групповой сплоченности (27%) и коэффициент взаимности выборов (22%) свидетельствует о недостаточной зрелости группы. Показателем хорошей сплоченности считается индекс, равный 0,6-0,7. Таким образом, группа дошкольников еще не является достаточно сплоченной.

Методика «Рассказ о друге» еще раз подтвердила сделанные детьми положительные и отрицательные выборы. Рассказ о сверстниках, имеющих более высокий социальный статус в группе, было больше, чем о детях с низким статусом. Анализируя качества и способности наиболее популярных детей, можно понять, что они ( качества и способности) большей частью связаны с игровой деятельностью нежели с дефектом. Дети давали такие оценки сверстникам: « Придумывает интересные игры», «Делится игрушками», и т.д. детьми были названы как качества, отражающие внешнюю привлекательность, силу, так и нравственные качества (умение дружно играть, не драться, не ябедничать, доброта, отзывчивость).

При оценке детей, составивших группу «Отвергаемые», их сверстники или затруднялись назвать их личностные качества, или давать такие оценки: « Не дружит со мной», « Не разговаривает со мной», « Он сердитый», «Обижает детей».

Для проверки результатов, полученных с помощью методики « Рассказ о друге», была использована проблемная ситуация «Мозаика». (Таблица 3)

Проанализировав по четырем шкалам оценки, можно увидеть, что идет снижение оценок от «Лидеров» к «Отвергаемым». То есть дошкольники, получившие наибольшее количество положительных выборов в социометрии, проявляли больший интерес к сверстнику во время игры, давали советы, помогали, были доброжелательны. В то же время, дети, составляющие группы «Пренебрегаемые», и «Отвергаемые», не были так заинтересованы сверстником, были безразличны к оценкам сверстника, а временами даже выражали негативные оценки, делились деталями или отказывались делиться.

2.3 Рекомендации исследования

Результаты исследования показали, что педагогам совместно с психологом необходимо составить план работы по сплочению группы и профилактики проблем межличностных отношений.

Необходимо провести диагностику и выявить причины, по которым у «пренебрегаемых» и «отвергаемых» происходят нарушения межличностных отношений со сверстниками.

В зависимости от выявленных причин необходимо организовать коррекционную работу, направленную на повышение социального статуса этих детей.

Зная недостатки ребят, воспитателю необходимо найти правильный индивидуальный подход к таким детям.

План работы должен включать коррекционную работу, направленную на развитие и совершенствование совместной деятельности детей, в ходе которой будет происходить развитие межличностных отношений и сплочение коллектива.

Заключение

В процессе исследования были сделаны следующие выводы:

Межличностные отношения - это субъективно переживаемое, личностно значимое, эмоционально - когнитивное отражение людьми друг друга в процессе межличностного взаимодействия. Их специфическая черта - эмоциональная основа, то есть межличностные отношения строятся на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу.

Определив положение каждого ребенка в группе и его социометрический статус можно проанализировать структуру межличностных отношений в этой группе.

В основе развития межличностных отношений в группе лежит потребность в общении, и эта потребность изменяется с возрастом. Если 2-3-летние дети практически не общаются со сверстниками, и более значимыми для них является взрослый, то в старшем дошкольном возрасте общение со взрослыми постепенно уходит на второй план.

У старших дошкольников большое значение имеет оценка личных качеств ребенка, положительные личные качества становятся одним из мотивов выбора детьми друг друга для совместной деятельности и общения. Таким образом, анализ психолого - педагогической литературы и проведенное практическое исследование подтверждают поставленную гипотезу: предположение о том, что у детей с нарушенным зрения недостаточно сформированы межличностные отношения по сравнению с нормально видящими детьми.

Проведенное исследование позволило диагностировать состояние группы старших дошкольников и осознать задачи, стоящие в работе с этим коллективом, основная из которых - сплочение коллектива и полноценная социализация детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Литература

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе//www.infant-school/ru

. Аверьянов Л.Я. Христоматия по психологии. М., 2007.

. Апраушев А.В. Тифлосурдопедагогика. М., 2000

. Баландина Л.Л. Межличностные отношения и личность детей дошкольного возраста с нарушением и нормальным // Фундаментальные исследования. - 2014. - № 5 (часть 2).

. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. М., 2002.

. Белинский В. Л. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов школы глухих. // Вопросы сурдопедагогики. М., 1999.

. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. - М.: Мозаика-Синтез, 2006. - 72 с.

.Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М., 2001

Волков К. Н. Психологии о педагогических проблемах. М., 2001.

Волкова И.П. Индивидуально-типологические особенности лиц с нарушениями зрения // Дефектология. - 2005. - № 3. - С. 39-47.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5. Основы дефектологии / под ред. ТА. Власовой. - М.: Педагогика, 1999. - 368 с.

. Герасименко Ю. А., Карпова Г. А. Межличностные отношения учащихся с нарушениями слуха: диагностика и коррекция: Монография / Урал. 2004.

. Гурин Ю.В., Монина Г.Б. Игры для детей от трех до семи лет. - СПб.: Речь, М.: Сфера, 2011

. Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей. М., 1999.

. Жан Пиаже. Речь и мышление ребёнка. - М., 1999.

Иванникова О.А. Развитие взаимодействия и общения дошкольников с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2004. - № 2.

Клопота Е.А. Особенности формирования Я-концепции людей с нарушениями зрения в процессе их социализации // Дефектология. - 2013. - № 2.

. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах.-Мн.: Тетра Системс, 2000.

. Киричук А. В. Опыт социально-педагогического изучения положения ребенка в системе коллективных отношений. // Ребенок в системе коллективных отношений. М., 2002.

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

. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, Н.В. Погольша. - СПб.: Питер, 2002. - 367 с.

Лапин Н. И. Человек в трудовом коллективе. // Социология и идеология. М., 1999.

Лисина М.И. Потребность в общении <http://www.pedlib.ru/Books/3/0032/3\_0032-1.shtml> // Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 2000. - 57 с. (с сокращ.)

Лисина М.И. Развитие общения дошкольников. - М., 2001.

Литвак А.Г. Тифлопсихология. - М.: Просвещение, 2000.208с

Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1999

Мухина В. С. Детская психология. СПб., 1999.

Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии, 1999.

Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников : диагностика, проблемы, коррекция / Смрнова Е.О. , Холмогорова В.М. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. - 160с.мирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: учебное пособие / Е.О. Смирнова. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. - 145с.

.Снайдер М., Снайдер Р. Ребенок как личность: Становление культурысправедливости и воспитание совести. - М.: Смысл, 1999.

. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства. - М.: Полиграф сервис, 2008.

Субботский Е.В. Психология отношений партнёрства у дошкольников. - М., 2001.

Репина, Т. А. Отношения между сверстниками в группе детского сада/ Т. А. Репина. - М.: Педагогика, 2008. - 148 с.

Рузская, А. Г. Развитие общения ребёнка с взрослыми и сверстниками / А.Г. Рузская // Дошкольное воспитание. - 1998. № 2.

Холмогорова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М., 2003.

Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих

Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. - М., 1998.

. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 2000.

. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. - М., 1998

Ястребова А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ. - М., 1999.