

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Оптимизация межличностных отношений у детей младшего школьного
возраста с нарушением зрения посредством сказкотерапии**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
специальной педагогики и
специальной психологии
д-р. филол. наук, проф.
А. В. Кубасов

дата

подпись

Исполнитель:
Зиятдинова Елизавета Валерьевна
Обучающийся СП-1801z гр.

подпись

Руководитель:
Нугаева Ольга Георгиевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. Теоретический анализ проблемы межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста	7
1.1. Изучение межличностного взаимодействия в специальной психолого - педагогической литературе	7
1.2. Возрастные особенности и формирование межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста.....	12
1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.....	18
1.4. Особенности межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.....	21
ГЛАВА 2. Психологическая диагностика межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения	26
2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых.....	26
2.2. Описание диагностического инструментария, направленного на выявление особенностей межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.....	27
2.3. Анализ результатов диагностики особенностей межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.....	30
ГЛАВА 3. Составление коррекционно-развивающей программы по оптимизации межличностных отношений детей младшего школьного возраста с нарушением зрения	34
3.1. Теоретическое обоснование необходимости составления коррекционно-развивающей программы по оптимизации межличностных отношений детей младшего школьного возраста с нарушением зрения посредством сказкотерапии.....	34

3.2. Коррекционно-развивающая программа по оптимизации межличностных отношений детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.....	38
3.3. Методические рекомендации педагогам по реализации коррекционно-развивающей программы.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	51
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	53

ВВЕДЕНИЕ

Межличностное взаимодействие формируется и наиболее активно развивается в детском возрасте, поскольку именно в этом возрасте дети открыты общению и постоянно находятся в окружении людей. В детском возрасте именно первый опыт общения формирует самосознание человека, его отношение к окружающему миру и людей [59].

Данная проблема в психолого-педагогической литературе представлена достаточно широко. В изучении межличностного взаимодействия выделяется несколько направлений исследования. Вопросам социальной перцепции посвящены работы Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, В. Н. Мясищева и др., исследованиями теории коллектива и межличностных отношений в коллективе занимались Ю. В. Барышникова, И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, М. И. Лисина, А. В. Петровский, В. А. Сластенин и др.

Подробно проблему межличностного взаимодействия детей со сверстниками изучали В. В. Абраменкова, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова и др. Теорией коллектива и влияния его на развитие человека занимались такие ученые, как Я. Л. Коломинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.

Социально-психологические исследования (Т. А. Басилова, Г.А. Каше, В. А. Ковшиков, Р. Е. Левина, С. С. Ляпидевский, Л. Г. Парамонова и др.), показали, что первоначально в младшем школьном возрасте межличностные отношения между детьми с нарушениями зрения в группах и коллективах складываются своеобразно и оказываются зависимыми от состояния зрения [44].

Влияние сказки на развитие личности ребенка отражается в трудах таких ученых как: К. Юнг, В. Пропп, Э. Фромм. Огромный вклад в исследование и разработку данной проблемы внесли: А. В. Гнездилов, Т. Д. Зинкевич - Евстигнеева, Т. М. Грабенко.

Сказкотерапия – это метод, который использует сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения

сознания и взаимодействия с окружающим миром. Благодаря сказкотерапии дети учатся преодолевать барьеры в общении, тонко чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям [26].

Актуальность данного исследования связана с тем, что формирование межличностного взаимодействия у детей с нарушением зрения мало интересовало современное общество, так как дети с нарушениями находились в специализированных учреждениях. Но в современных условиях инклюзии все чаще возникает вопрос установления межличностных отношений между сверстниками.

От того, как дети в детском возрасте выстраивают межличностные отношения, будет зависеть их личностное развитие (коммуникабельность, активность, самостоятельность) и дальнейшая социализация.

Также, следует учитывать, что в работе с детьми следует использовать более мягкие, но результативные формы коррекционно – развивающей работы. Одной из таких форм является сказкотерапия.

Цель исследования оптимизация межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения посредством сказкотерапии.

Объектом исследования является общение младших школьников с нарушениями зрения.

Предметом исследования является процесс составления коррекционно – развивающей программы по оптимизации межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения посредством сказкотерапии

Задачи:

1. Осуществить теоретический анализ проблемы межличностного взаимодействия с нарушениями зрения.
2. Рассмотреть возрастные особенности межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста.

3. Выявить на основе теоретического обзора психолого-педагогических исследований специфику межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

4. Подобрать диагностические методики для выявления особенностей межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста.

5. Составить коррекционно – развивающую программу по оптимизации межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения посредством сказкотерапии

При написании ВКР были использованы следующие **методы исследования:**

1. Теоретические:

- изучение и анализ научной литературы по теме исследования

2. Эмпирические:

- наблюдение;
- анализ диагностических материалов детей с нарушением зрения;

Структура ВКР: введение, 3 главы, заключение, список источников и литературы (74), приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Изучение межличностного взаимодействия в специальной психолого - педагогической литературе

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 [51]. Определение межличностных отношений много, каждый автор подчеркивает свое понимание, например, в психологическом словаре под редакцией Б. Г. Мещеряковой межличностные отношения понимаются как более или менее устойчивые отношения между людьми основанные на личном знании друг друга, социальных эмоциях, совместных формах деятельности [48]. Тогда как Н. Е. Веракса характеризует межличностные отношения как непосредственная связь и отношения, которые складываются в реальной жизни между мыслящими и чувствующими индивидами [15]. В своих трудах В. Н. Куница описывает межличностные отношения как субъективно переживаемое, лично значимое, эмоционально-когнитивное отражение людьми друг друга в процессе межличностного взаимодействия [40].

Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений. Межличностные отношения строятся на эмоциональной основе. Соответственно межличностные отношения возникают на основе определенных чувств, рождающихся у людей друг к другу.

Подобные чувства делятся на две группы:

—конъюнктивные чувства, которые сближают и объединяют людей.

Каждая сторона такого отношения по отношению к другой стороне

демонстрирует готовность к сотрудничеству;

—дизъюнктивные чувства, которые разъединяют людей. Одна из сторон выступает неприемлемый объект, по отношению к которому не возникает желания к сотрудничеству [3].

Впервые структуру межличностных отношений представил В. Н. Мясищев. В своей работе он выделил основные компоненты межличностных отношений: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Когнитивный компонент включает в себя все познавательные психические процессы (ощущение, восприятие, мышление, память, воображение). Когнитивный компонент способствует познанию индивидуально - психологических особенностей собеседников. Положительные или отрицательные переживания возникающие в процессе общения относятся к эмоциональному компоненту. Поведенческий компонент является ведущим при регулировании взаимоотношений. Он включает в себя мимику, жесты, речь, отношение к другим людям или группе [51].

В своих исследованиях Н. Н. Обозов раскрывает феномен межличностной привлекательности, который вызывает отклик всех компонентов межличностных отношений. В своих трудах он характеризует межличностную привлекательность как психологическое свойство личности, вызывающее у партнёра по общению непроизвольную симпатию [57].

Взаимная привлекательность строится на симпатии и притяжении. При взаимной симпатии формируется состояние удовлетворение взаимодействием. Притяжение связано с потребностью человека находится рядом с определенным человеком. В свою очередь межличностные отношения имеют определённую динамику развития, проходящую в несколько этапов: знакомство, приятельские и товарищеские отношения. Но в то же время межличностные отношения могут развиваться в обратную сторону, от дружеских к приятельским отношениям, а затем из прекращение [7].

На этапе знакомства происходит взаимное восприятие и оценка друг

друга. Приятельские отношения формируют внутренние отношения партнеров друг к другу на основе рациональном и эмоциональном уровнях. Товарищеские отношения закрепляют межличностное взаимодействие, происходит сближение взглядов, оказание поддержки друг другу [5].

На развитие межличностных отношений оказывают влияние определенным условия. Формирование межличностных отношений в городе и сельской местности сильно отличаются. В условиях города с высоким темпом жизни, частой сменой жительства и высоким уровнем общественного контроля, как правило большое количество кратковременных межличностных контактов [10]. В результате чего психологические требования к партнерам возрастают. На формирование межличностных отношений так же оказывает конкретные условия, в которых происходит общение. Прежде всего, это связано с видом совместной деятельности (учёба, работа, отдых), ситуацией (обычная, экстремальная), материальными ресурсами, этническая среда и т.д. [7].

Проблема формирования межличностных отношений рассматривается в социально-психологической деятельности. Центром социальной психологии является «малая группа» - социальное звено, в котором «общественные отношения выступают в форме непосредственных личных контактов» [10].

В педагогике принято употреблять в качестве синонима термин «коллектив», хотя он и отличается от понятия «малая группа». Коллектив – это «группа людей, взаимно влияющих друг на друга и связанных между собой общностью социально обусловленных целей, интересов, норм и правил поведения, совместно выполняемой деятельностью, достигшее высокого уровня социально-психологической зрелости» [32].

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.

А. В. Киричук предлагает классификацию межличностных отношений, в которой отношения разделяются на три основные группы:

— «Положительные» – симпатия, товарищество, доброжелательность, сочувствие и т.д.

— «Индифферентные» – черствость, безразличие, равнодушие и т.д.

— «Отрицательные» – отчужденность, недоверие, подозрительность, грубость и т.д.

Так же А. В. Киричук предполагает, что характер отношений в коллективе зависит от содержания и формы общения, психологического климата в нем [31].

В своих работах В. В. Абраменкова выделяет три уровня межличностных отношений:

—функционально-ролевые – зафиксированные на нормах поведения и реализующиеся в выполнении различных ролей (игровых или социальных);

—эмоционально – оценочные – выражаются в предпочтениях, симпатиях или антипатиях;

—лично - смысловые – отношения, при которых мотив одного субъекта приобретает личностный смысл для другого [1].

Многие западные психологи (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Г. Юнг) отмечали значимость межличностных отношений ребенка с окружающими на его личностное развитие.

Существует множество факторов, влияющих на межличностные отношения. К ним относят общество, семья, школа, социальная среда, совместная деятельность и т.д.

Многие психологи (Я. Л. Коломинский, М. Р. Битянова, Т. Я. Репина, В. В. Абраменкова) исследовали социометрический статус членов группы. Социометрический статус – это «положение, которое занимает субъект в системе отношений в конкретной малой социальной группе». В своих трудах Я. Л. Коломинский предположил что, социометрический статус измеряется

числом выборов. Чем больше сверстников выбирают конкретного субъекта, тем выше его социометрический статус [33].

По мнению М. Р. Битяновой человеку необходимо побывать в разных статусных позициях, смена статусов развивает социальную гибкость, обогащает опыт социального поведения личности [11]. По мнению Н. Е. Гронланд социометрическое положение и личные факторы (внешний вид, возраст и т.д.) связаны друг с другом.

Н. Е. Веракса отмечает, что выбор 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 [15]. В зависимости от социометрического статуса членов группы можно разделить на несколько категорий.

Термин «звезда» обозначает индивидов, получившие наибольшее число выборов. По мнению Дж. Морено – это субъекты «привлекают столько выборов, что они захватывают центр сцены, подобно звезде» [35]. В случае если количество выборов ниже среднего уровня, члена группы относят к «пренебрегаемым», когда субъект не получает ни одного выбора его относят к «изолированным» [34]. Статус «звезда» благоприятно влияет на развитие личности субъекта, поскольку предоставляет положительные психологические условия: признание сверстников, положительную оценку окружающих, положительную самооценку.

Низкий статус учащихся («изолированный» или «пренебрегаемый»), замедляет или делает противоречивым развитие личности. Такие статусы лишают индивида признания, внимания и эмоциональной теплоты. В результате у индивида складывается неадекватная противоречивая самооценка, повышается тревожность, постепенно формируется конфликтный или отчужденный стиль отношений с окружающими. Так же индивид не в состоянии удовлетворить социальную потребность в общении [1]. Индивид находится в изоляции, сверстники мало его замечают.

Высокий статус в группе определяют некоторые факторы, прежде всего, внешняя привлекательность (манера поведения, черты лица и т.д.). Затем успешность в групповой деятельности, умения организовать коллектив. Третьим фактором является интеллектуальное развитие. Высокий статус получают общительные, не тревожные люди [29].

Одним из наиболее важных фактором развития межличностных отношений эмоционально – психологический климат в группе (настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые отношения членов группы). Положительный климат формируется на основе гуманистического отношения друг к другу, сопереживания коллективных событий, свободы личности и выражений мнений в принятии решений [11].

Таким образом, можно сделать вывод, что межличностные отношения представляют интерес для изучения у многих ученых. Данная тема актуальна и в данное время, так как каждое поколение людей и их способы взаимодействия изменяются.

1.2. Возрастные особенности и формирование межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста

Переход из дошкольного возраста в школьный связан с изменениям в деятельности, общении и отношениях с людьми. В младшем школьном возрасте основным видом деятельности становится учение. Младшие школьники, за очень редким исключением, любят учиться в школе. Их привлекает новое положения в глазах окружающих – ученик, а так же сам процесс учения [63]. Л. С. Выготский а своих работах считает, что младший школьный возраст является значительным для формирования личности. В этом возрасте формируется и закрепляется новая система отношений к людям, коллективу, формируется характер, расширяется круг интересов, развиваются способности [17]. Данный период представляет собой один из

важнейших в развитии самосознания ребёнка.

В своих трудах А. В. Петровский предположил, что в этом возрасте присутствует недостаточность воли: младшие школьники не обладают достаточным опытом преодоления препятствий. Нередко младшие школьники при неудачах отказываются от деятельности, теряют веру в свои силы и возможности [60].

По мнению Л. Ф. Обуховой, младшие школьники очень эмоциональны. Эмоциональность детей обусловлена тем, что младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их проявление. Эмоции младших школьников отличаются неустойчивостью, частой сменой, склонности к аффектам. В дальнейшем с развитием эмоционально - волевой сферы дети регулируют свои чувства, сдерживают их нежелательное проявление [58].

В младшем школьном возрасте наглядно - образное мышление переходит к словесно - логическому. Образное мышление отходит на второй план. К концу обучения в младших классах у детей проявляются индивидуальные различия: психологи выделяют три группы «теоретики», «практики» и «художники» [14]. У детей в связи с развитием функции мышления к концу младшего школьного возраста развивается способность к анализу (это проявляется, прежде всего, в анализе условий решаемых задач), специфическая рефлексия (в том числе и в межличностных отношениях, способность удерживать задачу и решать ее во внутреннем плане) [39].

По мнению А. Н. Леонтьева, в начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцировано, но к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект помогает устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети произвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями и т.д. [41]. Запоминание носит механический характер, без

осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала.

В своих работах Л. И. Божович указывает что, к концу младшего школьного возраста у детей формируются такие волевые качества, как самостоятельность, настойчивость, выдержка. В этом возрасте происходит усвоение моральных норм и правил, в частности своим собственным поведением. Так стоит отметить, что происходит дифференцированное понимание норм поведения дома и в общественных местах [13].

Роль межличностного взаимодействия ребенка со сверстниками является одним из решающих факторов развития личности. Младший школьник – это человек, который вступает для себя в новый вид отношений. В этот период ребенок приобретает навыки социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей [56].

При поступлении в школу ребенок оказывается в новом коллективе, который объединен в учебный класс. Под учебным классом понимается объединение трех и более людей, которые взаимодействуют друг с другом. В школьном коллективе ребенок обучается, развивается и взрослеет. В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, в младшем школьном же на смену игре приходит учебная деятельность с новой системой деловых отношений [44].

Межличностное взаимодействие детей являются сложным социально-психологическим явлением, которое подчиняется определенным закономерностям. Первая закономерность заключается в обусловленности природы межличностного взаимодействия местом, которое занимает группа в обществе. Ко второй характеристике межличностного взаимодействия детей в коллективе относится зависимость этих отношений от определенной совместной деятельности. Третья особенность – их уровневая природа [12].

В адаптационный период у детей могут проявляться черты характера, не свойственные им ранее. Такие проявления носят временный характер. Дети проявляют разные стили поведения в попытке найти собственную позицию среди сверстников, когда же отношения в коллективе

стабилизируется, проявления прекращаются [40].

В этот же период общение между сверстниками становится внеситуативным. Начинают появляться избирательные предпочтения между детьми. Исследования Р. А. Смирновой и Р. И. Терещук показали, что избирательные предпочтения возникают на основе общения. Дети предпочитают тех собеседников, кто активно удовлетворяют их потребность в общении, при этом главная потребность заключается во внимании и уважении сверстника [27].

Многие исследователи предполагают (А. К. Дусавицкий, М. В. Ермолаева, А. В. Петровский) что в отношениях у младших школьников к товарищам преобладают эмоции. В общении преобладают игровые мотивы. Общение детей с товарищами по классу ограничивается школой и только у некоторых мотивы общения отражают интересы, не связанные со школой. В большинстве случаев межличностные связи, возникшие в младшем школьном возрасте, распадаются в подростковом возрасте [23].

Как только ребенок поступает в школу, он сразу же вступает во взаимодействие со сверстниками и учителем. На начало обучения система отношений остается ребенок-взрослый и ребенок - дети, в свою очередь система ребенок-взрослый разделяется на две части: ребенок-родитель и ребёнок-учитель. В этот период отношения ребенок – учитель очень важны, так как именно через учителя ребенок воспринимает своих одноклассников. Учитель является авторитетом для детей, они прислушиваются к его мнению.

Учитель оценивает успехи и неудачи в учебе школьников, их нравственные качества в различных жизненных ситуациях. Для младшего школьника признание в коллективе, эта потребность реализуется через учебную деятельность. От успеваемости зависят отношения, как с родителями, так и со сверстниками [66].

Нередко в начале школьного обучения наблюдается, что общение со сверстниками отходит назад, а главным становится учебная деятельность. В

своих работах Я. Л. Коломинский приводит пример не способности школьника в начале обучения взаимодействовать самостоятельно с товарищами. В случае если кто то из учеников забыл ручку, а на уроке надо писать, то он не будет просить помощи у одноклассников. В большинстве случаев ребенок начнет плакать, пока его не заметит учитель и не даст ему ручку. Все взаимодействия с одноклассниками ребенок выполняет через учительницу [34].

Постепенно отношения ребенок-учитель впоследствии превращаются в отношения ребенок-общество, которые складываются между ребенком и его ближайшим социальным окружением. В дальнейшем контакты с одноклассниками становятся более тесными. Роль учителя становится менее значимой, дети уже самостоятельно устанавливают нравственную оценку поведения каждого одноклассника. Друзьями для них становятся те, кто оказывает помощь, отзывается на просьбы или разделяет интересы [55].

В младшем школьном возрасте личностные взаимоотношения являются основой малых групп. Количество учащихся в таких группах постепенно увеличивается от двух–трех в первых классах, до пяти–шести – в четвертых классах. В самом начале обучения причиной объединения в группы младших школьников являются внешние факторы, например, «сидят рядом», проживают в одном или соседних домах, интересуются схожей литературой. Лишь к концу четвертого класса ребенок начинает осознавать качества личности, черты характера сверстников и при совместной деятельности опираться на определенные качества детей [1].

В группе сверстников существует разделение. Положение школьника в системе межличностных отношений зависит от критериев. Для первоклассника значимым является: красивая внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться вещами или сладостями. Так сюда относится хорошая успеваемость. В межличностных отношениях среди мальчиков большое значение имеет физическая сила [6]. Такие особенности одноклассников как неопрятность, плохая успеваемость и поведение,

пассивность и дружба с нарушителями дисциплины оцениваются как «непривлекательные». Первоклассники очинивают друг друга по тем качествам, которые проявляются внешне или на которые обращает внимание учитель [34].

К концу обучения в начальной школе критерии меняются. Наиболее значимым становятся: общественная активность, красивая внешность, самостоятельность, уверенность в себе. Для «непривлекательных» третьеклассников наиболее существенными являются такие черты: общественная пассивность; недобросовестное отношение к труду и к чужим вещам [53].

Активные одноклассники занимают позицию лидеров в классе, остальные же менее активные подчиняются лидерам. Часто у активных помощников учителя развивается завышенная самооценка, стремление, во что бы то ни, стало быть, впереди всех. У пассивных же учащихся может развиваться угодничество либо замкнутость, недоверие к людям [3].

Стоит отметить что, по характеру эмоционального взаимодействия выделяют две формы общения ребенка со сверстниками: товарищеское и приятельское. Приятельские отношения складываются как в классе, так и за его пределами, обычно с ребятами того же пола. Товарищеские отношения эмоционально намного глубже и зачастую осуществляются в пределах класса. Товарищеское общение характеризуется как отношения между людьми, в основе которых лежит общность интересов и целей, взаимоуважение и доверие. Межличностные отношения между мальчиками и девочками возникают стихийно [2].

В период младшего школьного возраста возникает первые дружеские отношения, он проявляется как избирательные глубокие отношения между детьми. Такие отношения возникают на взаимной симпатии и характеризуются взаимной привязанностью [71]. Дружеские отношения играют важную роль в жизни детей, так как подобные отношения способствуют развитию самосознания и формированию чувства

причастности к обществу. Но в то же время дружеские отношения нестабильны, так как в младшем школьном возрасте детям характерна изменчивость в интересах и предпочтениях [73].

Постепенно у детей пропадает предпочтение дружить с детьми только своего пола и образуются смешанные группы, подобные отношения формируются на основе схожих интересов, взаимной поддержки и духовной близости [2].

В общении детей младшего школьного возраста выделяют три круга общения, характерные для каждого класса. В первый круг входят одноклассники, которые вызывают симпатию или же те, кто отдает предпочтение данному школьнику. В первом круге может находиться один человек или целая группа. Группу детей объединяет взаимная связь. Второй круг формируется из одноклассников, к которым ребенок испытывает меньшую симпатию. Второй круг общения составляет психологическую основу коллектива, где ученики взаимно составляют друг для друга второй круг желаемого общения. В третий круг выходят все обучающиеся в классе, этот круг взаимодействует со всеми остальными кругами. Круги являются не постоянными, так интересы детей изменчивы, дети которые ранее составляли первый, могут перейти во второй и наоборот [74].

Таким образом, в основе формирования взаимоотношений в коллективе лежит потребность в общении. Общение со сверстниками участвует в формировании личности ребенка, его отношение к окружающему миру и социализации.

1.3. Педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением зрения

Во многих научных трудах (Р. Банзьявичене, Г. А. Буткина, А. А. Быков, А. М. Виленская, И. П. Волкова, С. Е. Гайдукевич, Т. П. Головина, В. З. Денискина, М. И. Земцова) описано влияние

зрительных нарушений на деятельность и поведение детей, их личностное развитие. У детей с нарушением зрения отмечаются уменьшение объема и фрагментарность информации об окружающей действительности. Причинами возникновения подобных трудностей является недостаточность чувственного опыта и трудности в восприятии предметов, объектов и явлений внешнего мира.

Нарушение зрения так же ведет к замедленному темпу формирования предметных действий, практические действия детей характеризуются примитивизмом, неточностью и однообразием. Вследствие чего, часто дети бывают, неаккуратны в практической деятельности, демонстрируют низкий самоконтроль [61].

Одной из основных причин невысокой результативности практической деятельности детей с нарушениями зрения является отсутствие или снижение возможности наблюдать за деятельностью взрослых или сверстников, оценивать и осваивать примеры решения разнообразных практических задач. Отсутствие или недостаточность сенсорного опыта так же приводит к неумению организовывать свое поведение в соответствии с предъявляемыми требованиями [21].

Часто дети с нарушением зрения демонстрируют неадекватное эмоциональное отношение (негативное, безразличное и т.д.) не только к предметам и явлениям окружающего мира, но и к другим людям. Большое количество отрицательных эмоциональных состояний приводят к снижению активности, безынициативности, стремление отстраниться от взаимодействия с окружающими людьми [19]. Неблагоприятные условия воспитания детей с нарушением зрения могут привести к возникновению у них таких личностных качеств, как эгоизм, установка на постоянную помощь, равнодушие к окружающим и др. Ограниченность контактов с окружающими может повлечь за собой замкнутость, некоммуникабельность. В дальнейшем это может затруднить формирование личностных взаимоотношений с окружающими.

Отмечаются трудности с проявлением волевых усилий, и подчинять свои действия, определённым требованиям и нормам в различных ситуациях, а так же при преодолении возникающих трудностей. В условиях зрительной депривации у детей с нарушением зрения отмечается внутренняя отрицательная мотивация.

К тому же нередко у детей с нарушением зрения встречаются медленное формирование системы ценностных ориентаций, ценности имеют узкую направленность, слабую дифференциацию. Для детей с нарушением зрения свои ощущения и переживания имеют большее значение, что возникает в условиях изолированного обучения и воспитания, и не позволяя получить ответные реакции на их деятельность [42].

Восприятие детей младшего школьного возраста с нарушением зрения характеризуется отсутствием целенаправленности и произвольности, внимание замедленно и отмечается непроизвольностью, зависящее от интереса, эмоциональной стороны и психики. Память детей с нарушением зрения отличается меньшей продуктивностью запоминания, недостаточностью осмысления, низким уровнем долговременной памяти [36].

В связи с нарушением зрения у младших школьников проявляются изменения темпа развития речи, а также словарно-семантической стороны речи. Невербальные средства общения, такие как мимика, пантомимика и интонация выражаются в слабом использовании, что не даёт, не только различать, но и использовать такого рода выразительные средства [50].

От индивидуальных особенностей развития психических процессов зависит формирование мыслительных процессов. Как правило, у детей с нарушением зрения отмечаются трудности установления смысловых связей, классификации предметов. Страдают все виды мышления, что приводит к трудностям в логических операциях [22].

Таким образом, знание психолого-педагогических характеристик детей младшего возраста с нарушением зрения позволяет построить эффективную

коррекционно-развивающую работу, направленную на оптимизацию межличностных отношений.

1.4. Особенности межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения

Развитие коммуникативной деятельности ребенка с ограничениями возможностями здоровья осуществляется по тем же законам, но у всех детей наблюдаются особенности, связанные с нарушением.

Дефекты зрения нарушают взаимодействие человека с окружающей средой, в результате чего у детей с нарушением зрения возникают трудности с установлением социальных связей и отношений [52]. По мнению Л. С. Выготского основные и наиболее тяжелые последствия нарушения зрения не связаны с самим нарушением, а с выпадением человека из коллектива и нарушением социальных отношений [17].

В результате нарушения зрительное восприятие замедленно, что приводит к дефициту информации об окружающем мире. У детей наблюдается трудности в восприятии визуальных сигналов от собеседника (мимики, пантомимики), поэтому дети с нарушением зрения могут не правильно охарактеризовать эмоциональное состояние собеседника. Еще одной трудностью в общении является слаборазвитые знания о возможностях и механизмах деятельности анализаторных систем, ребенок не владеет мимикой и выразительностью собственных движений [43].

У детей с нарушением зрения часто встречается дефицит информации об окружающем мире, проявляющийся в результате замедления и изменения процесса зрительного восприятия. Вследствие чего плохо развиваются составляющие коммуникативной деятельности (вербальная и невербальная выразительность и т.д.).

Нарушение зрения способствует, особенно в сфере семейных отношений, возникновению условий (чрезмерная опека, отсутствие

внимания, заброшенность ребенка), которые неблагоприятно сказываются на формирование различных черт характера ребенка. В результате у ребенка формируются отрицательные моральные (эгоцентричность, эгоизм, отсутствие чувства долга и товарищества), волевые (отсутствие самостоятельности, внушаемость, упрямство и негативизм), эмоциональные (равнодушие к окружающим, душевная черствость) и интеллектуальные (отсутствие любознательности, чувства нового) черты характера [4].

Нарушение зрения оказывает огромное влияние на развитие речи. Это объясняется замедленностью зрительного восприятия и расстройствами двигательной системы при расстройствах зрения.

Одной из закономерностей развития детей с нарушением зрения, является дефицит информации об окружающем мире, в силу изменения и замедления процесса зрительного восприятия, что в дальнейшем оказывает негативное влияние на развитие составляющих коммуникативной деятельности (средств вербальной и невербальной выразительности, воображения, эмоциональности и т.д.) [43].

Многие авторы, такие как Ж. Пиаже, Е. О. Смирнова, Б. Спок, считают, что сверстники выполняют одну из ведущих ролей в социальном развитии ребёнка. Коммуникативные и социальные навыки развиваются в процессе межличностного общения детей. Благодаря общению со сверстниками дети учатся межличностному пониманию. Но нарушение зрения провоцирует у ребенка неадекватные речевые средства общения, осложняя процесс вхождения в социальную среду [69].

Нарушения зрения влекут за собой не только осложнение коммуникативных навыков, но и дефекты в эмоционально-волевой сфере. У детей наблюдаются неуверенность в себе, сниженная самоорганизованность, плохо развитая целеустремленность. Дети находятся в эмоциональной напряженности, психическом утомлении, часто дети проявляют агрессию, недоверчивость, импульсивность, уход в себя [24]. Все это в значительной степени усложняет установление межличностных отношений и развитие

коммуникативных навыков и социализации детей. При слабовидении указанные расстройства проявляются в ослабленном виде, а у значительной части слабовидящих детей вообще отсутствуют [9].

Дети с нарушением зрения по причине плохо развитых коммуникативных навыков и опыта общения испытывают трудности в среде сверстников, они с трудом подчинят свои интересы коллективным; не умеют делиться игрушками или школьными принадлежностями, сопереживать и радоваться успехам товарищей, сотрудничать и объединяться в работе. Так же дети испытывают трудности при вступлении в контакт и в ответах на обращения из-за отсутствия навыков ведения бесед, диалогов. Дефекты зрения препятствуют формированию и проявлению активной жизненной позиции, установлению дружеских отношений [8].

Слепота создает затруднения при вхождении ребенка в жизнь. Нарушение зрения 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 [20].

Но не только дефект зрения препятствует развитию межличностных отношений. Негативное влияние может оказывать общество, в котором находится ребенок. Стараясь избежать неприятной для себя реакции окружающих (оскорблений сверстников, нетактичных высказываний взрослых), ребенок стремится к самоизоляции [43].

Отсутствие контактов с окружающим миром приводят к замкнутости, некоммуникабельности, уход 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 [28]. 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 [16].

Неблагоприятное влияние на установление положительных межличностных отношений в смешанных коллективах оказывают трудности социальной перцепции (восприятие человека человеком), которые испытывают слепые [70].

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 [42].

Л. С. Выготский считал, что нарушения зрения формируют новый склад личности, психику человека. В своих исследованиях он говорил, что любой недостаток является фактором, изменяющим отношения человека с окружающим миром, с людьми. То есть, органический дефект изменяет социальную позицию, провоцирует возникновение у слепого иных, нежели у зрячих, социальных установок [17].

Межличностные отношения между детьми с нарушениями зрения первоначально складываются своеобразно и зависят от состояния зрения. Социометрические исследования показывают, что в неблагоприятном статусе

оказываются дети с тотальной слепотой. Тотально слепые ограничены в мобильности и активности, менее коммуникативные. Вследствие чего они получают наименьшее число выборов и оказываются в положении «отвергаемых» или «изолированных» [42].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Таким образом, в рамках изучения теоретических аспектов проблемы формирования межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения были рассмотрены психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением зрения, а так же психологические и возрастные особенности межличностных отношений в коллективе младших школьников с нарушением зрения. Исходя из анализа литературы, можно сделать вывод, что у обучающихся данной категории имеются некоторые особенности в межличностном общении. Но формирование коммуникативных потребностей – важное условие нормального психологического развития ребенка, а также одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни. Чтобы изучить специфику общения между детьми младшего школьного возраста с названной патологией, необходимо провести диагностику особенностей межличностного общения.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых

Характеристика базы исследования. Исследование проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области, реализующее АООП, Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр» в городе Екатеринбург.

В 1964 году начал свою деятельность образовательное учреждение. Изначально школа – интернат предназначалась для обучения и постоянного присмотра за детьми с тяжёлыми нарушениями речи. Структурно Речевой центр представлен четырьмя подразделениями: школьное, медицинское, коррекционно-диагностическое и программно-методическое.

В Речевом центре педагогический коллектив состоит из педагогов начального и основного общего образования, психологи-дефектологи, логопеды, педагоги-психологи. Всего в образовательной организации работает 64 педагога.

Так же реализуется служба ранней помощи для детей от рождения до трех лет, юридическая помощь родителям и психолого - медико – педагогическая комиссия.

Деятельность Речевого центра предполагает организацию тесного взаимодействия с учреждениями здравоохранения (поликлиники, больницы, консультативно-диагностические центры), учреждениями социальной защиты населения (реабилитационные центры), а также с образовательными учреждениями разных типов и видов (детские сады, общеобразовательные и специальные (коррекционные) школы) Свердловской области, муниципальные органы Управления образованием.

На данный момент более 700 учеников с различными нарушениями

проходят обучение и коррекцию речи. Образовательное учреждение реализуют АООП НО и АООП ОО детей с расстройством аутистического спектра, нарушением речи, легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития.

Характеристика контингента испытуемых, задействованных в экспериментальном исследовании. Экспериментальная группа состояла из 8 человек, из них 3 девочки и 5 мальчиков. Возраст детей 8-9 лет. Диагноз: нарушение зрения, ДЦП, ЗПР.

В ходе беседы с классным руководителем было выявлено, что взаимоотношения в классе довольно затруднительные, хотя большинство детей идет на контакт. По мнению педагога трудности в общении связаны с наличием различных нарушений, затрудняющих установлению конструктивных взаимоотношений в классе.

Специалисты образовательной организации оказывают квалифицированную психолого-педагогическую помощь детям с нарушением зрения. Дети участвуют в общешкольных мероприятиях и городских, участвуют в спортивных соревнованиях, занимаются в секциях.

Дети открыты различным видам деятельности, но во время совместной деятельности часто возникают конфликтные и спорные ситуации. Обучающиеся не умеют договариваться и в случае необходимости уступать друг другу.

Для того чтобы наиболее точно охарактеризовать межличностные отношения в данном коллективе, была проведена диагностика с помощью психодиагностического инструментария.

2.2. Описание диагностического инструментария, направленного на выявление особенностей межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения

Необходимость диагностирования межличностного взаимодействия

детей младшего школьного является необходимым в образовательной организации, так как оно является одной из задач образования.

При проведении диагностирования детей младшего школьного возраста нужно учитывать, что учащиеся, особенно первых двух классов, по своей психологии и поведению очень похожи на старших дошкольников. В связи с этим диагностические методики и методы нужно подбирать, учитывая это условие, необходимо удостовериться, что она доступна для его понимания и не является слишком простой, чтобы достоверно определить, как формируются межличностные связи между сверстниками [65].

Тем не менее, психологи располагают определенной совокупностью достаточно валидных и надежных методов психодиагностики личности и межличностных отношений в младшем школьном возрасте [64].

Наблюдения и анкетирование относятся к группе методов, позволяющие изучить межличностные отношения напрямую. В ходе изучения межличностного взаимодействия объектом наблюдения становится проявления симпатии людей друг к другу в разных видах деятельности (игре, учебной, трудовой и т.д.). В ходе наблюдения можно определить с кем ребенок предпочитает общаться, как контактирует со сверстниками и т.д. [45].

Наблюдение, предложенное Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой, позволяет проследить детские отношения и взаимодействие детей в естественных условиях. Данный метод является незаменимым при первичной ориентировке в реальности детских отношений. В своих трудах Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова предлагают при наблюдении обращать внимание на следующие показатели поведения детей:

- инициативность – стремление ребенка привлечь к себе внимание
- сверстника, побудить его к совместной деятельности;
- чувственность к воздействиям сверстников – готовность ребенка
- воспринимать действия сверстника и откликаться на

предложение. Данный показатель проявляется в ответных действиях ребенка

на обращение сверстника, в согласовании своих действий с действиями другого, в способности улавливать настроение сверстника;

— преобладающий эмоциональный фон – данный показатель проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками [67].

Наблюдение следует дополнить методиками диагностирования. Методика «Психологический климат классного коллектива», предложенная В. С. Ивашкиным и В. В. Онуфриевой, позволяет выявить психологический климат в коллективе. Диагностирование может проводиться в группе и индивидуально.

Кроме прямых методов изучения межличностного взаимодействия целесообразно использовать методики диагностирования, основанные на субъективных предпочтениях, то есть социометрический эксперимент. Суть социометрического эксперимента в следующем. Человек ставится в ситуацию выбора партнера в той или иной деятельности. Обычно люди выбирают тех, к кому испытывают симпатии и считают их желательными в данной ситуации. Главным достоинством данной методики является простота применения, лёгкость обработки и наглядность полученных результатов [33].

Популярность социометрического эксперимента способствовала созданию разных вариаций применения данного метода, в том числе для диагностики детей младшего школьного возраста [49].

Для диагностики межличностного взаимодействия детей младшего возраста можно использовать методику «Два домика» (Т. Д. Марцинковская). В данной методике ребенку в воображаемой ситуации предлагается осуществить выбор предпочитаемых и не предпочитаемых членов своей группы.

На основе данных анализа, психолог делает вывод о том, как строить дальнейшую коррекционную деятельность с детьми.

Для итогового диагностирования используются те же методики,

которые применяются при первичном диагностировании.

2.3. Анализ результатов диагностики особенностей межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушением зрения

Полученные с помощью методик данные были подвергнуты количественной и качественной оценке. Описание диагностических методик и критериев их оценивания представлено в приложениях 1-5. Подобранные методики являются надёжными, валидными, а также многократно апробированы в психолого-педагогических исследованиях, в том числе с детьми с различными нарушениями зрения.

По результатам наблюдения с использованием методики О. Е. Смирновой и В. М. Холмогоровой, наиболее низкие баллы были получены по шкале «инициативность». Это говорит о том, что дети достаточно редко проявляют инициативу в организации совместной деятельности. При этом отмечается высокий показатель «эмоционального фона», что указывает на то, что дети предрасположены к взаимодействию. Полученные результаты представлены в таблице 1, основанной на схеме наблюдения Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой (Приложение 1,2).

Таблица 1

Показатели сформированности коммуникативных навыков у испытуемых (по методике Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой)

Имя	Показатели			Итоговый балл
	Инициативность	Чувствительность к воздействиям сверстников	Преобладающий эмоциональный фон	
М	2	3	3	8
М.П.	1	2	3	6
И	3	3	3	9
Е	2	2	3	7
В.П.	1	1	3	5
В. С.	3	3	3	9
Т.	1	1	2	4
Н.	3	3	3	9

Е	2	2	2	6
Средний балл по показателям	2	2,2	2,7	

Высокий результат отмечается у 4 человек, свидетельствует о нормальном развитии коммуникативных навыков. Показатель на среднем уровне, у остальных детей указывает на нормальный уровень развития потребности в общении, тем не менее, у детей возможны комплексы, боязнь, стеснение общения со сверстниками. С низким показателем детей не оказалось, что дает понять, что развитие коммуникативных умений происходило в норме. Графический анализ результатов наблюдения представлен в рисунке 1.

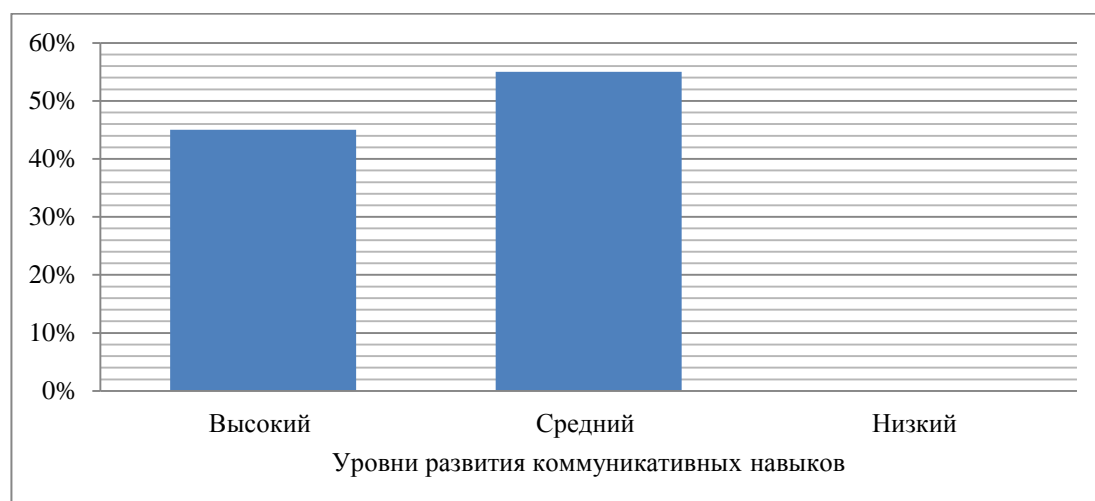


Рис. 1. Распределение испытуемых в соответствии с уровнями развития коммуникативных навыков по схеме наблюдения Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой

Для определения статуса каждого испытуемого была проведена социометрия «Два домика» Т. Д. Марцинковской (Приложение 3,4). Испытуемым были представлены стимульные материалы с рисунками 2 домов (красного и черного), при этом не дается характеристика каждого дома. Заполненные бланки с ответами представлены в приложении 5.

Статус звезды получил 1 человек, пользующийся большим

авторитетом среди сверстников. Статус «Предпочитаемых» получили 4 человека, испытуемые активны в общении и легко выходят на контакт. Статус «Пренебрегаемые» получили 2 человека, которые стремятся к общению, но зачастую общаются с ограниченным кругом людей. Статус «Отвергнутые» получили 2 человека, как правило, это те, кого отвергают сверстники по причине их особенностей.

Из результатов социометрии можно сделать вывод, что некоторые испытывают трудности в общении со сверстниками, отвергнутыми стали дети, имеющие физические особенности развития, а также имеющие негативизм по отношению к остальным в классе. Графический анализ социальных статусов представлен на рисунке 2.

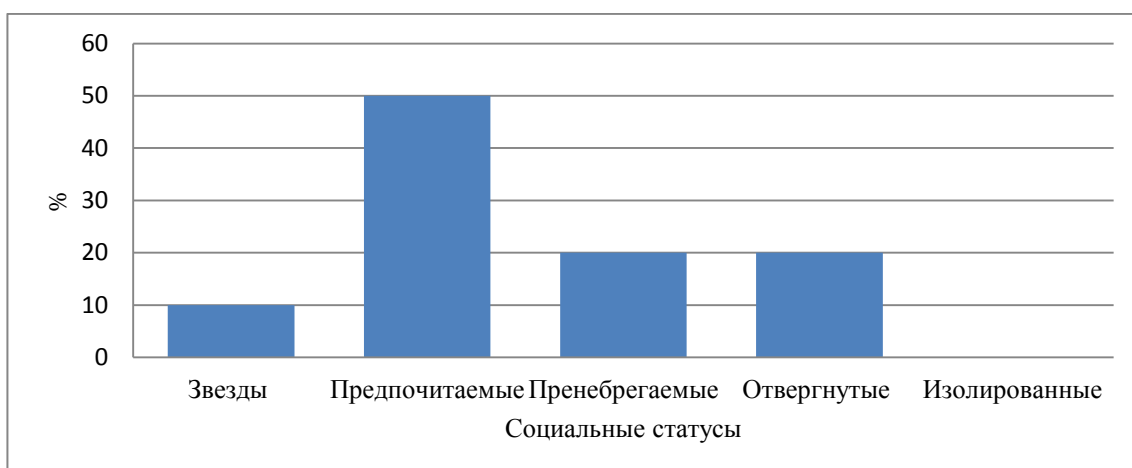


Рис. 2. Распределение испытуемых в соответствии с социометрическими статусами в коллективе (по методике «Два домика» Т. Д. Марцинковской)

Для определения психологического климата в коллективе была использована методика «Психологический климат классного коллектива» В. С. Ивашкина и В. В. Онуфриевой (Приложение 6). Данные представлены в рисунке 3. Анкета с ответами испытуемых представлена в приложении 7.

Из анализа показателей видно, что большинству испытуемых (67 %) не комфортно в коллективе, у 1 человека (11%) средний уровень психологического климата. И только 2 испытуемым (22 %) комфортно в коллективе.

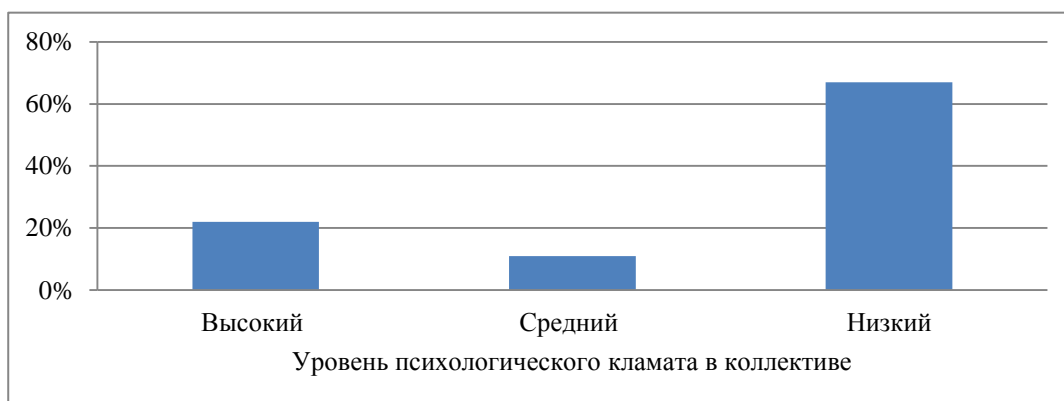


Рис 3. Распределение испытуемых в соответствии с уровнем психологического комфорта (по методике В.С. Ивашкина и В. В. Онуфриева)

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения отмечаются трудности в установлении взаимоотношений в коллективе, так как отмечаются частые конфликтные ситуации между сверстниками, отсутствие совместных игр и дискомфорт в коллективе.

Анализ межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения позволил определить, что детям обозначенной категории необходима помощь в оптимизации межличностных отношений и требуется дополнительное коррекционно-развивающее воздействие в обозначенном направлении.

ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

3.1. Теоретическое обоснование необходимости составления коррекционно-развивающей программы по оптимизации межличностных отношений детей младшего школьного возраста с нарушением зрения посредством сказкотерапии

Тифлопсихологические исследования показали, что зрение играет ведущую роль в процессе общения людей и в восприятии человека человеком. Недостаток зрительного анализатора ведет к снижению информации, характеризующей собеседника, и затрудняет обратную связь с ним. У детей с нарушением зрения закономерные изменения в сфере внешних эмоциональных проявлений связаны с нарушением функций зрения.

Все это приводит к ограничению возможности получить информацию об окружающем мире, к изменению средств общения и способам коммуникации, к трудностям социальной адаптации и обеднению социального опыта.

Также у таких детей имеются трудности в восприятии эмоциональных состояний и действий изображенных персонажей. Главная причина такого затруднения – низкий уровень владения детьми с нарушением зрения выразительными движениями.

Одним из наиболее эффективных методов в работе с детьми, является сказкотерапия.

Сказкотерапия – это процесс отыскивания значения, расшифровки познаний о мире и концепции взаимоотношений в нем. Сказочная терапия представляет собой перенос фантастических значений в действительность,

процесс «запуска» потенциальных ресурсов [47].

Данный метод позволяет ребенку идентифицировать себя с героем сказки и в результате проигрывания учиться разрешать конфликты и налаживать взаимоотношения со сверстниками тем самым, приобретает для себя новые возможности и способности. Знакомство со сказкой помогает ребенку понять окружающую действительность. Любая сказка – это рассказ об отношениях между людьми. На занятии с использованием сказкотерапии у ребенка развивается навык инициативности в общении, умение пристроится к партнеру, глубокое понимание себя, гибкость в общении, а также открытость и оптимизм [25].

Уникальность сказкотерапии заключается в возможности применять различные психотехнические приемы в общей сказочной связи, тем самым усиливая коррекционный эффект.

Особую роль в работе с детьми отдают метафорам, которые позволяют воздействовать на подсознание, переводя сложные и труднодоступные понятия в более элементарные и понятные. Также метафора при помощи особых свойств помогает выстраивать взаимопонимание со сверстниками. Процедура сказочной терапии предоставляет возможность детям актуализировать и понять собственные трудности, а также увидеть различные способы их разрешения [26].

Сказкотерапия многопланова, она включает различные методы, техники и формы работы, направленные на решение психодиагностических, коррекционных, развивающих и терапевтических задач.

К классическим формам работы можно отнести рассказывание сказок и их анализ, сочинение историй, переписывание и дописывание авторских и народных сказок, решение сказочных задач, драматизацию сказок, проигрывание эпизодов, а так же введение в сказку новых персонажей.

Помимо этого активно используются арт-терапевтические техники (рисование сказок), сказочная куклотерапия, телесно-ориентированные техники, подбор музыки к сказке, составление рекламы сказки, написание

песенки для главного героя. Все это позволяет в рамках групповых коррекционно-развивающих занятий использовать сказкотерапию для работы с детьми имеющие нарушения зрения.

Сказкотерапия является значимым инструментом развития ребенка. В процессе слушания, придумывания и обсуждения сказки у ребенка развиваются фантазия, творчество. Он осваивает основные механизмы поиска и принятия решений.

Сказки подразделяются на традиционные (народные) и авторские. Народные сказки также делятся на несколько групп: бытовые; сказки-загадки; сказки-басни, проясняющие какую-нибудь ситуацию или моральную норму; притчи; сказки о животных; мифологические сюжеты (в том числе истории про героев); волшебные сказки, сказки с превращениями.

Сказка, как средство исправления эмоциональных взаимоотношений, имеет троичную нацеленность:

- 1) дидактически применима;
- 2) содержит в себе ключевые когнитивные процессы в действии, способствующие мягкому переходу из вымышленных обстоятельств в реальные;
- 3) процедура изменения вымышленных условий настоящими посредством игры дает возможность достичь существенного улучшения коммуникативной грамотности ребенка, путем перехода из общественной практики в индивидуальную [37].

Сказочная ситуация является своеобразным примером для ребенка, при возникшей у него проблеме в процессе общения. Через проигрывание сказки ребенку можно привить нормы и правила поведения в доступной форме. В процессе общения у многих могут возникать неловкие ситуации, сказка может помочь развить умение находить собственные ошибки и моделировать ситуации для их исправления.

С помощью сказок можно победить детские бязни, исправить

недостатки в поведении, улучшить межличностные отношения между сверстниками. Выбор детьми сказок могут послужить показателем житейской позиции, понимания окружающего мира ребенком. Анализ любимой сказки позволяет узнать таланты ребенка, характер и то, как он воспримет мир.

Для детей с нарушением зрения общение с помощью сказки приобретает дополнительное значение, поскольку является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, которые происходят на фоне зрительного дефекта [62].

Наблюдения детей с нарушениями зрения в повседневной жизни и в играх показали, что этим детям трудно передавать настроения персонажей сказок, они малоэмоциональны, у них не развита подражательность, движения ограничены, наблюдаются трудности в общении со сверстниками. Это связано с тем, что зрительный порок существенно истощает способность детей к имитированию, и перед педагогами стоит задача передать ребёнку необходимые чувства и эмоции на доступном для детей уровне. Сказки обогащают эмоции детей с нарушениями зрения. Слушая чтение, рассказывание, дети сочувствуют герою, переживают вместе с ним его неудачи и победы [72].

Слушая сказку, дети играют её в своём воображении. Они видят спектакль в своём воображении с главными героями и действиями. Также в процессе сказкотерапии ребенку значительно проще осмысливать текст и находить в нем смысловые связи, что, безусловно, эффективно влияет на развитие логической памяти [54].

Таким образом, сказкотерапия в работе с детьми младшего школьного возраста играет одну из важнейших ролей, так как помогает установить связь между сказочными событиями и поведением в реальной жизни личности ребенка, помогает ребенку преодолеть эмоциональные проблемы, развивает воображение, доверие и уверенность в себе, формирует навыки конструктивной коммуникации.

3.2. Коррекционно-развивающая программа по оптимизации межличностных отношений детей младшего школьного возраста с нарушением зрения

Пояснительная записка

В образовательной организации часто можно столкнуться с проблемой межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста. Особенно это наблюдается в коллективе детей, имеющие нарушения зрения.

Программа «Страна сказок» направлена на коррекцию взаимоотношений детей младшего школьного возраста с нарушением зрения. Данные занятия будут способствовать формированию у детей адекватной самооценки, снижению тревожности, развитию индивидуальности каждого ребенка, а так же оптимизации формы общения со сверстниками и формирование благоприятного отношения к себе.

Цель коррекционной программы - оптимизация межличностных отношений детей младшего школьного возраста с нарушением зрения посредством сказкотерапии.

Задачи программы:

- 1) Развитие у детей адекватных реакций в отношении себя, своих возможностей;
- 2) Формировать у детей опыт конструктивного взаимодействия со сверстниками, умения разрешать конфликты;
- 3) Формирование у обучающихся с нарушением зрения навыков общения невербальными средствами (мимикой, пантомимикой);
- 4) Создание условий для развития потребности в общении, социальной активности в различных жизненных ситуациях.

Содержание программы коррекционно-развивающей работы определяют следующие **принципы:**

- Принцип единства диагностики и коррекции – началу коррекционной работы предшествует этап диагностирования;

— Принцип учета возрастнопсихологических и индивидуальных особенностей клиента – учет возрастных, психологических и индивидуальных особенностей детей;

— Деятельностный принцип коррекции – определяет тактику проведения коррекционной работы через организацию активной деятельности ребенка, в ходе которой создается необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии его личности;

— Принцип возрастания сложности – заключается в том, что каждое задание должно проходить ряд этапов от простого к сложному.

Организационные особенности реализации программы.

Методы работы: упражнения (творческого и подражательно-исполнительского характера); игры с правилами: сюжетно-ролевые, словесные, музыкальные; дидактические, развивающие игры; знакомство с художественными произведениями (стихи, загадки, сказки); упражнения артикуляционные; дыхательные упражнения; беседы; анализ конкретных ситуаций.

Адресат программы: дети младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Срок реализации программы: 5 месяцев

Продолжительность и частота занятий.

Занятия проводятся 2 раз в неделю, в первую половину дня, продолжительностью 40 минут. Оптимальное количество детей 6-8 человек.

Программа имеет 5 этапов проведения коррекционно-развивающих занятий.

1 этап – является установочным. Он включает в себя 2 занятия. Данное занятие направлено на установление контакта с детьми, настроить их на совместную работу.

2 этап – Цикл «Тайна моего «Я». Включают в себя 12 занятий. Данные занятия направлены на снижение тревожности и застенчивости младших школьников в групповой работе и раскрытие своего «Я».

3 этап – Цикл «Мир эмоций и чувств» Включает в себя 12 занятий. Данные занятия направлены на понимание чувства другого человека и управлять своими эмоциями.

4 этап – Цикл «Я учусь дружить» Включает в себя 12 занятий. Данные занятия направлены на формирование конструктивного взаимодействия со сверстниками, развитие творческого потенциала.

5 этап – заключительный этап включает 1 занятие и рассчитан на подведение итогов и закрепление опыта.

Структура занятия.

Ритуал приветствия. Является важным моментом, благодаря которому в группе создается дружественная атмосфера, снимается напряжение, раскрепощает детей перед дальнейшей работой – 5 минуты.

Коррекционно-развивающий этап. Включает в себя упражнения и игры, направленные на совершенствование общения между сверстниками группы - 20 минут

Подведение итогов. Предполагает получение обратной связи от обучающихся, которая предполагает эмоциональную и познавательную оценку приобретенных знаний, умений, навыков - 10 минут.

Ритуал прощания. Способствует улучшению атмосферы в группе, закреплению положительного воспоминания о конце занятия – 5 минуты.

Методики диагностирования: Наблюдение (авторы Е. О. Смирнова, В. М. Холмогоров); методика «Психологический климат классного коллектива» (авторы В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева); тест «Два домика» (автор Т. Д. Марцинковская).

Планируемый результат освоения программы

Младшие школьники демонстрируют умение дифференцировать эмоции по внешним признакам; умеют общаться, используют невербальные способы общения; адекватно используют коммуникативные навыки; умеют решать конфликты, слушать друг друга и вступать в диалог.

Конспекты коррекционных занятий представлены в приложении 8.

Тематическое планирование

№	Тема	Цель занятия	Содержание	Виды деятельности обучающихся	Кол-во часов
Установочный этап					
1	Солнечный луч	Знакомство с группой, создание позитивной атмосферы в группе, установление контакта с детьми.	Сказка «Солнечный луч». Упражнения: «Пробуждение», «Паучки», «Божьи коровки», «Чудеса».	Обсуждение сказки, знакомство с волшебством.	1
2	Звездный сад	Создание позитивной атмосферы в группе, установление контакт с детьми.	Сказка «Звездный сад». Упражнения: «Созвездие», «Моя звезда».	Изготовление собственной звезды.	1
Цикл «Тайна моего «Я».					
3	Солнышко	Формировать позитивное отношение к своему «Я» и взаимодействие с другими.	Сказка «Солнышко». Упражнения «Сказочный герой», «Солнышко», «Домик».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Солнышко».	1
4	Роза и ромашка	Формировать у детей положительное отношение друг к другу.	Сказка «Роза и ромашка». Упражнения: «Сказочный герой», «Комплимент», «Подари камешек», «На полянке», «Домик».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Роза и ромашка».	1
5	Разноцветная звезда	Формировать у детей чувство собственной ценности и индивидуальности.	Сказка «Разноцветная звезда». Упражнения: «Сказочный герой», «Домик», «Звезда».	Создание рисунка «Звездочки», слушание и анализ сказки.	1
6	Мое имя	Способствовать раскрытию своего «Я»	Сказка «Росточек под солнцем». Упражнения: «Узнай по голосу», «Моё имя», «Разведчики».	Рисование самого себя.	1

Продолжение таблицы 2

7	В гостях у доброй Курочки	Развивать умения проявлять доброту и открытость к самому себе и сверстникам.	Сказка «Про добрую Курочку». Упражнения: «Речка», «Липка», «Гребенщики», «Дровосеки», «Выпекание калача».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Про добрую Курочку».	1
8	Утенок	Формировать положительные эмоциональные реакции в отношении себя, формировать желания нравиться себе и другим людям, способствовать раскрепощению ребенка	Сказка «Гадкий утенок». Упражнения: «Здравствуй Я, мой любимый!», «Веселая зарядка».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Гадкий утенок».	1
9	Дядюшка Ух	Развивать чувство общности в группе, коммуникативные навыки.	Сказка «Дядюшка Ух». Упражнения: «Доброе сердце», «Зарядка для ушей», «Звуки вокруг нас», «Вместе веселей», «Я могу», «Ручеек по выбору».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Дядюшка Ух».	1
10	Сказочная шкатулка	Формировать положительной «Я-концепции», самопринятия, уверенности в себе, снижение тревожности, выявление положительных черт личности.	Упражнения: «Росточек под солнцем», «Сказочная шкатулка», «Принц и принцесса», «Конкурс боюсек», «Придумай весёлый конец».	Рисование на тему «Волшебные зеркала».	1
11	В гостях у Морозко	Развивать социальных эмоций. Формировать доброжелательные отношения к людям.	Сказка «Морозко». Упражнения: «Тяжелая работа», «Трескучий мороз», «Скучно, скучно так сидеть», «Кучер», «Тепло ли тебе девица».	Рисование на тему «Чаша доброты».	1

Продолжение таблицы 2

12	Маленькое Облачко	Способствовать развитию межличностного доверия.	Сказка «Маленькое Облачко». Упражнения: «Воздушный бал», «Скучно, скучно так сидеть», «Грустный пуфик», «Что я умею», «Ах какой я молодец», «Волшебный салют».	Выбор настроение с помощью облачка. Слушание, проигрывание и анализ сказки «Маленькое Облачко».	1
13	Рыбки	Развивать чувства уверенности в себе, в собственных силах.	Сказка «Сказка о маленьком ежике». Упражнения: «Кораблик», «Цветик — семицветик», «Рыбаки и рыбки».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Сказка о маленьком ежике».	1
14	«Я»	Формировать желание нравиться себе и другим людям, способствовать раскрепощению ребенка.	Сказки «Золушка». Упражнения: «Это я теперь», «Я в будущем», «Здравствуй Я, мой любимый».	Рисунок себя в будущем	1
Цикл «Мир эмоций и чувств»					
15	Путешествие в страну чувств	Способствовать развитию и гармонизация эмоциональной сферы детей.	Сказка «Страна чувств». Упражнение: «Домик».	Драматизация сказки «Страна чувств».	1
16	Настроение	Развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.	Упражнения: «Росточек под солнцем». «Возьми и передай», «Неваляшка», «Превращения», «Закончи предложение».	Рисование на тему «Моё настроение».	1
17	Наши страхи	Способствовать стимулированию аффективной сферы ребёнка, повышение психического тонуса ребёнка.	Упражнения: «Росточек под солнцем», «Петушьи бои», «Расскажи свой страх», «Чужие рисунки», «Дом ужасов».	Рисование на тему «Чего я боялся, когда был маленьким...».	1
18	Смелый Енот	Способствовать снижению психоэмоционального напряжения.	Сказка «Маленький Енот». Упражнения: «Я могу, я умею», «Спокойствие, только спокойствие», «Добрые дела».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Маленький енот».	1

Продолжение таблицы 2

19	Волшебный камешек	Развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.	Сказка «Волшебный камешек». Упражнения: «Домик», «Сказочный герой»	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Волшебный камешек».	1
20	Слоненок, который боялся дружить	Формировать у детей понимание собственных чувств.	Сказка «Слоненок» Упражнения: «Домик», «Сказочный герой».	Драматизация сказки «Слоненок».	1
21	Березкин дом	Способствовать открытому проявлению чувств в приемлемой для социальной среды формы.	Сказка «Березкин дом». Упражнения: «Кораблик», «Береза», «Боль», «Танец березки», «Посадим березку».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Березкин дом».	1
22	Паутина счастья	Развивать коммуникативные способности. Формировать доброжелательное отношение друг к другу.	Сказка «Ловкая Лапка». Упражнения: «Меняющая дорожка», «Я могу, я умею», «Полотно счастья».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Ловкая лапка».	1
23	Солнце в ладошке	Способствовать освобождению от отрицательных эмоций.	Упражнения: «Росточек под солнцем», «Неоконченные предложения», «Солнце в ладошке».	Работа в парах, микрогруппах.	1
24	Чебурашка	Способствовать развитию межличностного доверия.	Сказка «Сказка про Чебурашку». Упражнения: «Чего Я боюсь». «Встреча эмоций», «Сказочные герои».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Сказка про Чебурашку».	1
25	Добрые дела Деда Мазая	Способствовать развитию добрых чувств по отношению друг к другу.	Сказка «История про зайцев и старого деда Мазая». Упражнения: «Островок с зайцами», «Гусеница», «Теплый песок».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «История про зайцев и старого деда Мазая».	1

Продолжение таблицы 2

26	Котенок	Способствовать развитию уверенности в себе и формированию навыков для снижения тревожности и напряжения.	Сказка «Сказка о Котёнке или Чего мне волноваться?». Упражнения: «Лимон», «Каша кипит», «Сказочный герой», «Никто не знает, что я...».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Сказка о Котёнке или Чего мне волноваться?».	1
Цикл «Я учусь дружить»					
27	Разговор по телефону	Развивать потребность в общении и формировать коммуникативно-речевые умения.	Сказка «Разговор по телефону». Упражнения: «Примирение», «Домик», «Сказочный герой».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Разговор по телефону».	1
28	Друзья	Развивать у детей чувство сопереживания к близким людям.	Сказка «Мишка и мёд». Упражнения: «Сказочный герой», «Дары леса», «Домик».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Мишка и мед».	1
29	Остров дружбы и добра	Развивать умения детей договариваться, приходить к общему решению, помогать другому.	Упражнения: «Живая дорожка», «Щепки на реке», «Похвалилики».	Рисование «Острова Дружбы и добра».	1
30	Зимовье	Развивать коммуникативные умения и навыки в общении со сверстниками и взрослыми.	Сказка «Зимовье зверей». Упражнения: «Ветер дует на...», «Строим цифры», «Рукавички», «Чемодан в дорогу»	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Зимовье зверей».	1
31	Зайчики	Формировать у детей знания и умения использовать и адекватные способы и приемы выражения негативных эмоций.	Сказка «Заяц с рюкзаком». Упражнения: «Подушечные бои», «Разыгрывание ситуации», «Говорят не только слова».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Заяц с рюкзаком».	1

Продолжение таблицы 2

32	Розовый слон	Развить у детей эмоционально-ценностное отношение к ситуациям, возникающим в общении.	Сказка «Розовый слон». Упражнения: «Сказочный герой», «Я хочу с тобой дружить», «Домик».	Слушанье, проигрывание и анализ сказки «Розовый слон».	1
33	Сказка о дружбе и ее потере	Сформировать представления о конструктивном взаимодействии со сверстниками.	Сказка «Мур и Рум». Упражнения: «Сказочный герой» «Закончи предложение», «Домик».	Слушанье, проигрывание и анализ сказки «Мур и Рум».	1
34	Дюймовочка	Развивать у детей адекватные способы и приемы выражения негативных эмоций, техникам конструктивного решения конфликтов.	Сказка «Дюймовочка». Упражнения: «Мышь в мышеловке», «Кораблик», «Назови свои сильные стороны», «Сказка», «Соломинка».	Слушанье, проигрывание и анализ сказки «Дюймовочка».	1
35	Сказка наш друг	Способствовать снижению психоэмоционального напряжения. Способствовать установлению межличностного доверия.	Сказка «Паровозик». Упражнения: «Сказочный герой», «Я могу, я умею», «Спокойствие, только спокойствие», «Добрые дела».	Слушанье, проигрывание и анализ сказки «Паровозик».	1
36	Дружба — как стекло, разобьёшь – не склеишь	Сформировать представления о конструктивном взаимодействии со сверстниками. Развивать коммуникативные навыки.	Сказка «Дружба». Упражнения: «Сказочный герой», «Комплимент», «Подари камешек», «На полянке», «Домики», «Кубик настроения».	Слушанье, проигрывание и анализ сказки «Дружба».	1

Продолжение таблицы 2

37	Сказка о Добре и Зле	Формировать доброжелательное отношение друг к другу.	Сказка «Доброе и злое». Упражнения: «Сказочный герой», «Примирение», «Домик».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Доброе и злое»	1
38	Два жадных медвежонка	Сформировать представления о конструктивном взаимодействии со сверстниками	Сказка «Два жадных медвежонка». Упражнения: «Сказочный герой», «Закончи предложение», «Домик».	Слушание, проигрывание и анализ сказки «Два жадных медвежонка»	1
Заключительный этап					
39	В поисках клада	Способствовать открытому проявлению чувств в приемлемой для социальной среды формы. Вызвать у детей чувство сопереживания к близким людям.	Сказка «Про Зайца» Упражнения: «Выбор дорог», «Зайчишка», «Живая дорожка», «Путешествие по сказке я научился»	Рисование страхов « Чего больше я не боюсь» Вручение карты, поиск клада и награждение медалями	1
Итого:					39

3.3. Методические рекомендации педагогам по реализации коррекционно-развивающей программы

Продуктивное взаимодействие со сверстниками является неотъемлемой частью развития личности и социализации младших школьников. Но у детей с нарушением зрения имеются трудности в овладении способами взаимодействия и иных способов общения. Не способность устанавливать взаимодействие ведет к обеднению социального опыта и изоляции.

В данной работе была разработана коррекционно-развивающая программа по оптимизации межличностных отношений детей младшего школьного возраста с нарушением зрения посредством сказкотерапии.

Содержание коррекционно-развивающей программы, направленной на оптимизацию межличностных отношений детей с нарушением зрения, определяют следующие принципы:

- принцип научности: наличие базовых понятий о методах и приемах, основного направления для коррекционно-развивающей работы;
- принцип доступности, последовательности и систематичности: плавное усложнение игровых упражнений;
- принцип наглядности: использование специфических и вспомогательных средств;
- принцип возрастных и индивидуальных особенностей: учет возрастных и психических особенностей детей.

Коррекционно - развивающую программу рекомендуются проводить в групповой форме, так как это форма работы благоприятно влияет на сплоченность и развитие коммуникативных качеств, а так же формирует такие качества, как ответственность и взаимопомощь, что позволяет детям чувствовать себя комфортно и уверенно [46].

При реализации коррекционно-развивающей программы направленной на оптимизацию межличностных отношений детей младшего школьного возраста с нарушением зрения следует помнить, что детям с данной

патологией требуются особые условия проведения занятия. Если коррекционное занятие включает элементы творческой деятельности (рисование, аппликация и т.д.), то необходимо придерживаться требований исходя из диагноза нарушения зрения, а так же создания и соблюдения комфортных условий проведения занятия для самих обучающихся.

Методические рекомендации по работе со сказкой:

Для правильного восприятия сказки, героев и их действий необходимо использовать наглядный материал большого размера, так как у детей с нарушением зрения ограничен запас представлений о мире.

При чтении сказки необходимо сопровождать чтение демонстрацией диафильма, иллюстраций для того, чтобы ребёнок сразу представлял персонажей сказки, взаимодействия между ними, а так же понимал последовательность сюжета.

При прочтении сказки использовать прием чтение – рассказывание, сохраняя разговорную речь. Так же необходимо сопровождать чтение жестами и мимикой, развивая тем самым невербальные навыки общения детей.

При анализе сказки не следует акцентировать внимание на том, что является вымыслом, а что правдой.

Сказку можно пробовать разыграть по ролям, но прежде чем приступить, следует познакомить детей со сказкой и проанализировать героев и ситуации.

В ходе реализации коррекционно-развивающей работы следует использовать психологические игры и сказки, а так же беседы по содержанию сказок, так же положительное влияние на развитие будет оказывать элементы совместной творческой деятельности, но при этом следует учитывать физические особенности детей исходя из нарушений зрения [18]. Рекомендательный список для реализации программы представлен в приложении 10.

Для успешной коррекционной работы по оптимизации межличностных

отношений необходимо также привлекать классного руководителя. Картотека игр с детьми поможет проводить коррекцию в свободное время детей от уроков, на перемене, классных часах и т.д. [30]. Картотека игр представлена в приложении 9.

Работа по коррекции не должна ограничиваться только школьной деятельностью. Организация совместных поездок в музеи, театры, походы сближает детей, позволяет детям узнать друг друга (интересы, особенности, черты характера и т.д.).

Вовлечение родителей в процесс коррекции будет необходимым, так как они оказывают влияние на родителей. Модель поведения, отношение к сверстникам и дружбе закладывают именно родители в процессе воспитания. Поэтому следует уделять внимание и принимать участие в процессе налаживания коммуникативных отношений [38]. Рекомендации для родителей представлены в приложении 11.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

При коррекционно-развивающей работе важным является сотрудничество с семьями детей и учителями, формируя общий подход к воспитанию. Для улучшения межличностных отношений необходима работа со всех сторон, только так коррекционная работа будет нести наибольший положительный результат.

Применение коррекционно-развивающей программы, содействие педагогов и родителей позволит повысить уровень сформированности коммуникативных умений, приобрести навыки правильного общения с взрослыми и сверстниками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема межличностного взаимодействия детей с нарушениями зрения всегда привлекала отечественных и зарубежных психологов. Именно в младшем школьном возрасте необходимо максимально уделить внимание вовлечения ребенка в коллектив класса, так как в этот период интенсивно развиваются коммуникабельные способности, развивается личность ребенка, его отношение к себе, к другим и миру.

Многие авторы (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, Б. Спок) утверждают, что роль сверстника является ведущей в социальном развитии ребенка младшего школьного возраста [69]. Социальные навыки развиваются в процессе межличностного взаимодействия детей. В процессе общения со сверстниками развивается межличностное понимание, дети учатся адаптировать свое поведение к ситуациям [29].

Но нарушения зрения затрудняет вхождение ребёнка в социальную среду, в которой он живет и формируется как личность. Дети, имеющие нарушения зрения из-за отсутствия опыта общения, комплекса неполноценности и непонимания со стороны общества погружаются в себя и отказываются взаимодействовать с окружающим миром. Зачастую дети имеют узкий круг общения и бедный социальный опыт.

Одним из эффективных средств направленных на развитие коммуникативных навыков и межличностных отношений между сверстниками является сказкотерапия, поскольку она способствует развитию доверительных отношений, коммуникативных навыков, а так же позитивным изменениям в развитии отношения к миру, людям, жизни и самому себе.

Целью исследования являлось оптимизация межличностных отношений со сверстниками у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения с помощью сказкотерапии. Для ее достижения были использованы методы анализа психолого-педагогической литературы по

проблеме исследования, наблюдение и анализ диагностических материалов детей с нарушением зрения.

Данные методы позволили изучить особенности межличностных отношений со сверстниками у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Проведена диагностика уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников, а так же комфортности в классном коллективе. Определены социометрические статусы каждого ребенка. По результатам можно сделать вывод о том, что у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения отмечаются трудности в установлении взаимоотношений в коллективе.

Разработана программа, направленная на формирование коммуникативных умений младших школьников и оптимизации межличностных отношений посредством сказкотерапии, описаны цели, задачи и методы применения программы. Также были разработаны рекомендации для использования программы педагогами.

Таким образом, формирование коммуникативных потребностей – неотъемлемое условие нормального психологического развития ребенка, а так же одна из задач подготовки его к дальнейшей жизни. Познавая систему человеческих отношений, ребенок осознает свое место в ней.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 70-78.
2. Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб., 1998. 379 с.
3. Аверьянов Л. Я. Хрестоматия по психологии. М., 2007. 357 с.
4. Алексеенко В.В, Лощина Я.И. Играем в сказку. Воспитание и развитие личности ребенка 2-7 лет. М., 2008. 219 с.
5. Алехина Д. М. Межличностные отношения слабовидящих детей младшего школьного возраста // Auditorium. 2019. №2 (22). С. 36
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnyeotnosheniyaslabovidyaschi-h-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 23.04.2021).
6. Ананьев Б. Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Психология личности: хрестоматия. Самара, 1999. С. 7-94.
7. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению специальности "Психология". Москва, 2009. 362 с.
8. Апрашев А. В. Тифлосурдопедагогика: Воспитание, обучение, трудовая и социальная реабилитация слепоглухонемых. М., 2000. 208 с.
9. Баландина Л. Л. Межличностные отношения и личность детей дошкольного возраста с нарушением и нормальным // Фундаментальные исследования. 2014. № 5. С. 10–16.
10. Белинский В. Л. Особенности личностных взаимоотношений между учащимися младших классов // Вопросы сурдопедагогики. М., 1972.
11. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. М., 2001. 576 с.
12. Бодалев А. А. Психология межличностного общения. Рязань, 1994. 89 с.
13. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М., 1995. 348 с.

14. Бурменская Г. В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М., 2007. 476 с.
15. Веракса Н. Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве: Пособие для педагогов дошкольных учреждений М., 2006. 72 с.
16. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. 175 с.
17. Выготский, Л. С. Детская психология. М., 1984. 432 с.
18. Декер-Фойгт Ганс-Гельмут. Введение в музыкотерапию. СПб., 2003. 205 с.
19. Денискина В. З. Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах. Калуга, 2004. 139 с.
20. Дяк К. А. Особенности межличностных отношений младших школьников с нарушениями зрения //Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 1242-1244.
21. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов н/Д., 2007. 486 с.
22. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М., 2000. 240 с.
23. Ермолаева М. В. Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. Воронеж, 2003. 376 с.
24. Захаров А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. СПб., 2006. 671с.
25. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб., 2015. 130 с.
26. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Игры в сказкотерапии. СПб., 2006. 208 с.
27. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. М., 2010. 447 с.
28. Зотов А. И. Дефект зрения и психическое развитие личности //

Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников. М., 1981. С. 3–18.

29. Золотовицкий Р.А. Социометрия Я. Л. Морено: мера общения // Личность. Культура. Общество. Т.4. № 1-2. М., 2002.

30. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции. Игры, упражнения, техники. Ростов Н/Д, 2008. С. 30–48.

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

32. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. М., 2005. 173 с.

33. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: Система личностных взаимоотношений. Ереван, 1988. 323 с.

34. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 2000. 432 с.

35. Кон И. С. Социологическая психология. Воронеж, 1999. 554 с.

36. Кондратов А. Г. Тифлопсихология. М., 1985. 208 с.

37. Короткова Л. Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста. Методические рекомендации для педагогической-психокоррекционной работы. М., 2004. С 19–26.

38. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 2006. –237 с.

39. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). М., 2008. 430 с.

40. Куницына В. Н. Межличностное общение. СПб., 2000. 544 с.

41. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2007. 480 с.

42. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб., 1998. 271 с.

43. Литвак А. Г. Тифлопсихология. М., 2000. 208 с.

44. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.,

2009. 320 с.

45. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1999. С 25–30

46. Марцинковская Т. Д. Детская практическая психология. М., 2000. 255 с.

47. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб., 2010. 400с.

48. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. М., 2009. 811 с.

49. Морено Я. Л. Социометрия. М., 2001. 383 с.

50. Мухина В. С. Детская психология. М., 1999. 352 с.

51. Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды. М., 2011. 398 с.

52. Нагаева Т. Н. Нарушения зрения у дошкольников: развитие пространственной ориентировки. Ростов н/Д., 2008. 92 с.

53. Нагорнова А. Ю. Основы педагогики и психологии младшего школьника. Ульяновск, 2012. 371 с.

54. Наумова М. Л. Коррекция межличностных отношений детей младшего школьного возраста методами арт-терапии //СОЦИОСФРЕА. 2013. № 4. С. 121-128.

55. Немов Р. С. Психология. М., 2003. 688 с.

56. Нягина В. Н. Особенности общения в младшем школьном возрасте: материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». Москва, 2018. URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018007895> (дата обращения: 21.01.2020).

57. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Л., 1979. 151 с.

58. Обухова Л. Ф. Детская возрастная психология. М., 2009. 358 с.

59. Осипова А. А. Общая психокоррекция. М., 2002. 510 с.

60. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии, 2013. №4. С. 15-30.

61. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения. М., 1999. С 5–10.
62. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. М., 1985. 118 с.
63. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов. М., 2006. 365 с.
64. Родин М. В., Дрягалова Е. А. Особенности психолого – педагогической диагностики детей с нарушением зрения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=1302> (дата обращения: 03.02.2020).
65. Салмина Н. Г., Филимонова О. Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М., 2006. 210 с.
66. Смирнова Е. О. Детская психология. М., 2016. 280 с.
67. Смирнова Е. О. Межличностные отношения младших школьников. М., 2005. 158 с.
68. Солнцева Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). М., 2006. 254 с.
69. Спок Б. Ребёнок и уход за ним. Минск, 1998. 848 с.
70. Счастливая Н. А. Особенности межличностных отношений у младших школьников с нарушением зрения // Студенческий: научный журнал. Часть 1. Новосибирск. 2018. №3 (23) URL: <https://sibac.info/journal/student/23>. (дата обращения: 10.02.2020).
71. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2005. 490 с.
72. Хухлаева О.В. Лабиринт души: Терапевтические сказки. М, 2008. 176 с.
73. Шкуричева Н. А. Трудности общения у младших школьников и способы их преодоления // Начальная школа. 2014. № 9. С. 7-11.
74. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967. 360 с.