

**СИНЬОВА Є.П.,
САСІНА І.О.**

**ВЗАЄМОСТОСУНКИ
В КОЛЕКТИВАХ ОСІБ
З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

Київ 2005

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

ІНСТИТУТ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

**СИНЬОВА Є.П.,
САСІНА І.О.**

***ВЗАЄМОСТОСУНКИ
В КОЛЕКТИВАХ ОСІБ
З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ***

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ

Київ 2005

УДК 159.922.761:616.742(075)+376.352(075)

ББК 88.482.3я73+74.33я73

С 38

Синьова Є.П., Сясіна І.О. Взаємостосунки в колективах осіб з глибокими порушеннями зору: Навчально-методичний посібник. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005.- 104 с.

У посібнику подано теоретичний аналіз досліджень з проблеми особливостей міжособистісних стосунків осіб з глибокими порушеннями зору різних вікових категорій та матеріали експериментальних досліджень, проведених авторами.

Наводяться матеріали щодо використання адаптованих до контингенту досліджуваних методик вивчення та корекції міжособистісних стосунків, а також завдання для самостійного опрацювання тем студентами при вивченні курсів "Тифлопсихологія", "Соціальна тифлопсихологія", "Тифлопедагогіка", "Дошкільна тифлопедагогіка".

Рецензенти:

Шеремет М.К., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова.

Колесник І.П., кандидат педагогічних наук, завідувач кафедрою корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова.

*Друкується за рекомендацією вченої ради Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова
Протокол №3 від 24.11.2005р.*

ISBN 966-660-247-4

ВСТУП

Діяльність людини здійснюється у тих чи інших групах у взаємодії і спілкуванні з іншими людьми.

Міжособистісне спілкування є основою і головним фактором соціалізації особистості. В ньому людина формується і самовизначається, виявляючи свої індивідуальні особливості. В спілкуванні формуються міжособистісні стосунки. Міжособистісні стосунки мають неформальний характер і містять емоційну забарвленість.

Функціонування групи як сукупності індивідів, які вступають у взаємодію, визначається характером їх міжособистісних стосунків. Усі основні види діяльності (гра, навчання, праця) базуються на міжособистісних стосунках і характер цих стосунків відбивається на процесі і результатах спільної діяльності. В процесі спілкування члени групи сприймають і оцінюють один одного згідно з особливостями діяльності даної групи і важливими для неї ціннісними орієнтаціями та соціальними нормами і це обумовлює характер їх міжособистісних стосунків, а в решті решт, і результати їх спільної діяльності. Саме міжособистісні стосунки в той же час виступають важливим фактором, який регулює позицію кожного члена групи і визначає його психологічне самопочуття.

Проблема впливу порушень зору на встановлення взаємостосунків сліпої людини з іншими здавна цікавила тифлопедагогів. Відомий тифлопсихолог М. Мольденгауер стверджував, що сліпі особливо охоче живуть серед своїх же товаришів по долі і охоче спілкуються з ними. Він також відмічав, що сліпим властива щирість як прояв дружніх зв'язків, але підкреслював, що сліпі виявляють щирість лише по відношенню до своїх товаришів по долі, до яких вони відчувають симпатію.

Подібної позиції, за свідченням відомого тифлопсихолога К.Бюрклена, дотримувались і такі вчені, як С.Секакк, Д.Гергардт, А.Поеч. Причиною такого ставлення до сліпих мабуть був характерний для того часу ізольований стан сліпих в суспільстві.

Дослідження проблеми впливу порушень зору на встановлення взаємостосунків з оточуючими, проведені у ХХ столітті показали, що, в цілому, сліпота і слабозорість порушують цей взаємозв'язок, що відбивається на пізнавальній діяльності, і особистісному розвитку людини, її активності, взаємовідносинах із середовищем. Проте, негативні наслідки сліпоти можуть бути скомпенсовані.

I. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ В ТИФЛОПСИХОЛОГІЇ

Видатні дефектологи Л.С.Виготський, Т.О.Власова, О.І.Дьячков, С.І.Зиков, М.І.Земцова та ін. підкреслювали значення соціальних факторів у компенсації дефекту в психічній діяльності людини. Важлива роль у вирішенні проблеми компенсаторно-корекційного впливу на розвиток особистості при глибоких порушеннях зору належить колективу, в якому здійснюється її діяльність. У колективі, в стосунках з іншими людьми формується особистість. Виховання дитячого колективу і розвиток в ньому особистості кожної дитини є центральною ланкою в системі виховання осіб з вадами зору.

Висвітлюючи питання впливу соціальних умов на статус сліпих і слабозорих, М.І.Земцова [15] наводила яскраві приклади позитивних наслідків включення їх в цікавий суспільно-корисний труд. Вона писала: „Наші спостереження показують, що коли осліплі включаються в суспільну працю, яка їх цікавить, їх самопочуття помітно

покращується. Їх охоплює почуття радості, бадьорості, задоволення успіхами праці, у них укріплюється віра в свої можливості і сили, поступово згладжуються і послаблюються хворобливі прояви нервової системи, обумовлені втратою зору і реакції особистості на сліпоту”.

І.С.Моргуліс [25] відмічав важливість соціального статусу сліпих в процесі становлення особистості і вказував на те, що сліпі відчують ускладнення не так у сфері практичної діяльності, як у організації і використанні вільного часу, і в адекватному визначенні свого місця у новому поза виробничому колективі. Автор пояснював властиві багатьом сліпим прояви конфліктності завищеною самооцінкою своїх інтелектуальних можливостей, підвищенням претензій та вимог, зверхнім ставленням до оточуючих. В результаті цього сліпа людина важко підтримує контакти з оточуючими.

Протилежні дані про вплив сліпоти на встановлення контактів людини з оточуючими були представлені в дослідженні **Г.О.Буткіної** [2]. Нею були визначені особистісні позиції сліпих, по відношенню до зрячих, які впливають на індивідуальну адаптацію в соціальному середовищі: особистісна позиція впливає на встановлення міжособистісних стосунків, а їх характер обумовлює рівень соціальної адаптації. У випадках недостатньої соціальної адаптації до самостійного життя і діяльності у частини незрячих спостерігаються ускладнення, які відбиваються на характері ділового і вільного спілкування. Ці люди, як правило, замкнуті, уникають контактів з оточуючими, орієнтовані на свій внутрішній світ. Така життєва позиція незрячої людини була визначена Г.О.Буткіною як „позиція ізоляції”. Ряд інших особливостей поведінки незрячих були нею згруповані у такі життєві типи, як „позиція крайньої залежності під натиском” тощо, при цьому з’ясовано, що в основі лежить одна „більш загальна і значима позиція, яка

полягає у відмові від боротьби з труднощами”.

Природно, що наявність таких позицій або установок в структурі особистості сліпої людини спостерігається значно частіше ніж у зрячої і свідчить про недорозвиток таких вищих якостей особистості, як ціннісні орієнтації, ідеали і тощо, і це серйозно ускладнює процес соціальної реабілітації, який вимагає особистісної активності.

А.Суславичюс[50] , виходячи із принципового положення про діалектичну єдність психологічної адаптації та соціальної активності особистості (успішність адаптації залежить від активності індивіда і, навпаки, соціальна активність пов'язана з адаптованістю у середовищі), вивчив причини наявності своєрідних соціально-психологічних установок і самооцінки у сліпих і слабозорих. Так, спрямованість установки особистості на соціальну адаптацію залежить від таких факторів, як стан зору, час його втрати, стать, вік, освіта. Автор підкреслює, що у зв'язку з виключною важливістю самих соціальних установок в процесі соціальної адаптації, доцільно не лише їх вивчати, але й сприяти їх правильному формуванню, а в разі необхідності - корекції.

Надалі цей напрямок досліджень у тифлопсихології було розвинуто групою Санкт-Петербурзьких авторів (Ю.Г. Дем'янов, В.М. Сорокін, Т.С. Шалагіна, В.І. Беляєва), які розглядали своєрідності соціальних установок осліплених через призму співвідношення мотивів „досягнення” і „запобігання”. Автори визначили, що у осліпленої людини, незалежно від її реального досвіду, утворюється загальна концепція нещастя, яка або блокує прояви активності, або навпаки їх стимулює. Внаслідок цього формується певний тип особистості. Так, наприклад, особи, у яких сформувався занепокоїливий тип, уникають спілкування, а в разі акту спілкування більш схильні слухати інших, ніж розповідати щось про себе тощо.

Особливості міжособистісних стосунків сліпих і слабозорих різних вікових категорій були предметом досліджень ряду авторів (Т.М.Гребенюк, В.З.Кантор, В.В.Кобильченко, І.М.Некрасова, Г.В.Нікуліна, Є.М.Стерніна, Л.І.Солнцева, Є.П.Синьова).

Зокрема, завжди залишається актуальною проблема розвитку міжособистісного спілкування в дошкільному віці. Жан Піаже, ще в 30-ті роки привернув увагу дитячих психологів до міжособистісного спілкування, як до необхідної умови соціального і психологічного розвитку дитини.

Сьогодні важливість однолітка в психічному розвитку дитини признається більшістю психологів. Особливо велике значення однолітка в становленні особистості дитини і в її комунікативному розвитку. Б.Спок підкреслює, що тільки в міжособистісному спілкуванні з однолітками дитина вчиться взаємостосункам з іншими людьми.

Важливу роль у розвитку міжособистісного спілкування між дітьми відіграє і досвід спілкування дитини з дорослим (О.О.Смирнова, М.І.Лісіна, Є.В.Суботський, А.Г.Рузська).

Потреба в міжособистісних стосунках для дітей дошкільного віку є однією з основних. Тому розвиток особистості на початковому етапі соціалізації (дошкільний вік), особливо при наявній сенсорній депривації, перебуває в центрі уваги багатьох дослідників.

Результати досліджень в тифлопсихології свідчать про те, що зорові порушення, як самостійний негативний фактор, так і в сполученні з негативним мікросоціальним середовищним оточенням, є основною причиною, яка формує в дошкільному віці різноманітні відхилення в розвитку дитини: труднощі протікання процесу гри, праці, навчання, зниження емоційного фону, наявність конфліктів, які ускладнюють спілкування і відображаються на

міжособистісних стосунках в процесі діяльності (І.М.Некрасова, Л.С.Славіна, Е.М.Стерніна).

Вчені і практики, які працюють з даною категорією дітей, наголошують на тому, що однією з причин відчуження дитини з порушеним зором в товаристві однолітків – є труднощі у спілкуванні, а отже і міжособистісних стосунках (А.Г.Литвак, Є.П.Синьова, П.М.Залобовський та інші).

Найбільш важливими і змістовними з точки зору розкриття специфіки спілкування, виявлення потреб, мотивів, задач і засобів міжособистісного спілкування однолітків без патології зору на різних вікових етапах – є дослідження генезису спілкування

Дослідження спілкування сліпих дітей раннього дошкільного віку, проведене Л.І.Солнцевою [44], показало, що воно розвивається за тими ж закономірностями, що і у дітей зі збереженим зором, пов'язане з розвитком мови, але має своєрідності, викликані перебудовою системи зв'язків з оточуючим. Так, в перший рік життя сліпої дитини провідним видом діяльності є спілкування з близькими рідними, яке забезпечує їй засвоєння суспільного досвіду без використання зору. Сліпа дитина використовує мовні звуки і слова для залучення до себе уваги, для досягнення певних предметів. Відгук дорослих та їх емоційне ставлення до цього стимулює спілкування. Дитина починає впізнавати по голосах своїх близьких та рідних. Проте до третього року життя спілкування незрячих дітей відбувається переважно не з групою, а з однією-двома особами: батько – мати. Якщо дитині цього віку доводиться грати з однолітками, то їх взаємодію визначають як таку, що переважно відбувається „поруч”, а не разом, спроби спільних дій викликають конфлікти. В цьому віці немає принципової різниці у спілкуванні сліпих та зрячих дітей, проте у сліпих дітей спостерігаються більші труднощі. Тому результативність

спілкування сліпих дітей раннього віку залежить від вміння дорослої людини викликати вербальну та предметну активність дитини.

Надалі спілкуванню сліпих дітей молодшого шкільного віку властиве виникнення конфліктів зі зрячими дітьми через необхідність узгодження дій учасників діяльності, розв'язання спільних задач, в контролі за результатами діяльності кожного з учасників діяльності.

В розв'язанні конфліктів сліпі діти проявляють більшу невпевненість, часто звертаються до старших за допомогою в оцінці діяльності та в переводі оцінки у вербальний комунікативний план.

У дослідженні **І.М. Некрасової** [24] вивчались комунікативні аспекти міжособистісних стосунків слабозорих дошкільників з афективною поведінкою. При цьому саме афективна поведінка слабозорих дошкільників розглядалась як вторинне відхилення, пов'язане з порушенням зору (за даними автора 32,2% слабозорих дошкільників мають афективну поведінку).

Результати соціометричного вивчення комунікативного середовища дошкільників із патологією зору, показали, що в таких колективах, як і в інших подібних мікросоціальних групових об'єднаннях дітей, існує своя ієрархія знехтуваних і привабливих групових партнерів.

Так, було виділено чотири соціометричні категорії: абсолютні лідери, лідери мікрогруп, знехтувані та діти з неявно вираженим статусом в структурі міжособистісних стосунків.

В категорію „абсолютних лідерів” та „мікролідерів” увійшли дошкільники з адекватною поведінкою, без афективних порушень.

Вивчаючи особливості спілкування афективних дітей з порушеним зором в ігровій діяльності, **І.М.Некрасова** встановила, що воно характеризується або високим рівнем

рухливості і мовної активності - шум, імпульсивна поведінка, нестриманість виникнення конфліктних ситуацій, що пояснюється у цих випадках недостатністю соціально-сенсорного і перцептивного розвитку при необґрунтовано високих претензіях на лідерські позиції в грі, або захисно-компенсаторною реакцією на лідерство, яке не відбулося; спостерігається також зниження комунікативної активності чи повна відмова від спілкування, уникнення активності, гра переважно насамоті, або у вузькому колі постійних партнерів, в окремих випадках спостерігалися також аутичні поведінкові тенденції.

Дослідження, проведені **І.О.Сасіною** [35] стосувались особливостей міжособистісних стосунків в дитячих колективах дошкільних закладів інтегрованого типу для дітей з вадами зору. Результати соціометричних експериментів показали, що вади зору впливають на соціометричний статус таких дітей. Дошкільники з вадами зору частіше від їх однолітків з нормальним зором потрапляють у нижчі статусні групи. Причинами стають ті вторинні відхилення в поведінці, які викликані саме фактором ускладнень в ігровій діяльності, пересуванні в просторі, самообслуговуванні, що в свою чергу відбивається на спілкуванні між дітьми.

У дослідженні, проведеному **Е.М.Стерніною** [47, 48] з'ясовувались причини, які визначають положення сліпих школярів у класному колективі. Показано, що особливості структури взаємостосунків в класі пов'язані із таким фактором, як організація колективу та рівень виховної роботи в ньому. Це визначає вироблення у учнів правильних орієнтирів в оцінці моральних якостей однокласників. Автор відмічає, що з віком у учнів змінюються мотиви виборів комунікаторів. Якщо вибори учнів молодших класів багато в чому залежать від думки

вчителя, то в старших класах учні вже самостійно орієнтуються на такі якості партнерів по спілкуванню, як чесність, справедливість, сміливість, принциповість.

Торкаючись питання про вплив стану зору учнів на їх положення в системі особистісних взаємостосунків, Е.М.Стерніна відзначила, що сліпі діти у молодшому віці отримують найменшу кількість виборів, що пов'язане з їх недостатньою рухливістю та активністю. В старших класах такої закономірності не спостерігається, що можна пояснити результативністю корекції особистості сліпої дитини, яка в значній мірі знімає дію аномального фактору, змінами провідних мотивів стосунків.

Найбільш яскравою особливістю спілкування сліпих дітей молодшого шкільного віку, за даними досліджень М.Заорської [14], є труднощі формування немовленнєвих засобів спілкування, оскільки ці діти не спроможні оцінювати візуально стан реципієнта, його ставлення до співрозмовника і теми, яка обговорюється. Сліпі діти не лише не вміють проявляти свої невербальні стани, але і не сприймають їх і не розуміють. Особливе відставання спостерігається в позах і жестах, неадекватних ситуаціям (скутість рухів, стереотипія у вираженні емоційних станів, вербальність знань про правильні жести). Спостерігаються також недоліки в мовних засобах міжособистісного спілкування (в культурі мови „обличчям до обличчя”, в плавності мови, зв'язку між мовленнєвими і немовленнєвими засобами спілкування, в розумінні і відтворенні в мові емоційного стану людини за описом та ін.).

В дослідженні **В.В.Кобильченко** [18], присвяченому вивченню особливостей спілкування учнів 5-8 класів шкіл сліпих та шляхів їх оптимізації, встановлено, що саме підлітковий вік стає сенситивним для засвоєння форм і норм спілкування, які, інтеріорізуючись переходять в досвід

дитини. Проте, порушення зору, негативно відбиваються і на формуванні досвіду спілкування. Аналіз мотивів спілкування сліпих школярів показав їх спрямованість на задоволення власного "Я" та інтересу до іншої людини. До того ж, активність сліпих дітей підліткового віку по-різному проявляється у різних комунікативних групах у школі та особливо поза її межами. У цих випадках спостерігається поєднання недостатнього досвіду спілкування із наявними у значної кількості цих дітей патохарактерологічними рисами особистості. Аналіз міжособистісних виборів сліпих дітей, показав, що обмеженість досвіду спілкування із зрячими однолітками обумовлює прагнення до утворення комунікативних зв'язків лише зі сліпими або з батьками, від яких звикли очікувати задоволення потреб у співчутті, опіці, співпереживанні.

В той же час, у випадках наявності залишків зору підвищується соціальна перцепція, зокрема образу об'єкту спілкування; проте, в ній наявні специфічні особливості у вигляді переважання слухового способу сприймання, вибіркового сприймання сигналів, що візуально інформують суб'єкта про об'єкт спілкування.

Автором дослідження були виведені рівні сформованості досвіду спілкування (високий, середній, низький). Виявилось, що у переважної більшості підлітків (тотально та парціально сліпих) діагностується низький рівень, який характеризується вираженим дисбалансом комунікативних мотивів; повною відсутністю чи наявністю лише одного друга; негативним або індіферентним ставленням до переважної більшості значущих інших; уникненням взаємодії з ними; переважанням опори в процесі сприймання лише на один із сигналів.

У розробленій В.В.Кобильченком методиці оптимізації спілкування сліпих школярів акцентується необхідність корекції і розвитку системи ставлень особистості у її

емоційно-оцінювальному компоненті, формуванні позитивних соціальних установок, значущих для успішної взаємодії у спілкуванні; розвитку здатності до адекватного пізнання інших людей та себе самого.

Дослідження **О.М.Віленської** [4] показало, що і в старших класах шкіл для сліпих та слабозорих дітей спостерігаються серйозні порушення сфери спілкування. Основний його недолік – монологічність. Учень встановлює міжособистісні стосунки на основі прагнення до вербального спілкування, при цьому вибір падає не на співрозмовника, а на слухача, при цьому він часто сприймає лише позитивні висловлювання в свою адресу або такі, що підтверджують його точку зору. Виникнення таких особливостей відбивається на якості міжособистісних стосунків і пов'язане, з одного боку, з невпевненістю в цінності своєї особистості, необхідності підтвердження цього від інших, а з іншого боку, свідчить про несформованість навичок спілкування: розуміти і приймати позицію іншої людини, говорити про свої переживання і проблеми лише при умові зацікавленості в них інших.

Наші дослідження, присвячені вивченню міжособистісних стосунків сліпих старшокласників та робітників підприємств Українського товариства сліпих, показали, що в старшому шкільному віці їх залежність від стану зору вже не спостерігається [38, 39]. Це можна пояснити, по-перше, відносною однорідністю колективу (у всіх школярів є патологія зору) і, по-друге, тим, що в цей час змінюються ціннісні орієнтації, на перший план при виборі лідерів і тих, кому надають перевагу, виходять морально-вольові і інтелектуальні якості членів колективу. Кінцевий результат формування цих якостей, як ми вже відмічали, від стану зору не залежить.

За нашими даними, соціально-психологічні наслідки порушень зору проявляються найбільш виразно саме тоді,

коли інвалід по зору потрапляє у змішаний колектив, де працюють або навчаються сліпі і зрячі.

В цих нових для сліпої людини умовах виникають ускладнення у діловому та вільному спілкуванні. Сліпі стають замкнутими, уникають спілкування зі зрячими, орієнтуються на свій внутрішній світ, часто займають позицію ізоляції, крайньої залежності під натиском, відмови від боротьби із труднощами. Очевидно, що подібні позиції є наслідком і свідченням несформованості комунікативних вмінь ще у дошкільному віці (І.М.Некрасова, І.О.Сасіна), що відбивається на встановленні міжособистісних стосунків з дітьми, які не мають зорової патології, та інтегративних можливостей випускників спеціальних закладів для сліпих, які протягом тривалого часу спілкуються переважно з такими самими, як вони, дітьми. Так, за даними **В.Андреяускаса** та **В.Андреяускене**, серед п'яти з половиною тисяч опитаних дорослих сліпих та слабозорих 42% не мають жодного близького друга, 20% - мають одного, інші - від двох до п'яти близьких друзів.

Ці факти красномовно свідчать про дефіцит особистісно-емоційного спілкування у осіб з глибокими порушеннями зору, що підтверджує дані, отримані в різні роки іншими авторами.

Крім того, несприятливий вплив на встановлення позитивних міжособистісних стосунків у змішаних колективах пов'язаний з труднощами у сліпих соціальної перцепції (сприймання людини). Зокрема, **П.М.Залюбовський** [12] встановив, що відсутність зору „веде до втрати основного каналу отримання інформації про партнера, яка характеризує його. Це ускладнює одну із основних умов акту спілкування - зворотний зв'язок з реципієнтом”.

В дослідженні особливостей міжособистісних стосунків, проведеному нами в колективах старшокласників

шкіл для сліпих дітей було визначено п'ять груп за соціометричним статусом їх членів: „лідери”, „ті, кому віддають перевагу”, „нейтральні”, „ізолювані” та „знехтувані”.

Табл.1

Розподіл сліпих старшокласників за статусними категоріями в залежності від видів діяльності (в %).

Статусні категорії	Види діяльності			
	Трудова діяльність	Культурно-масова	Дружнє спілкування	Навчання
"Лідери"	2,6	3,5	1,7	5,6
"Ті, кому надають перевагу"	5,7	8,9	1,5	4,5
"Нейтральні"	8,4	4,8	0,3	7,2
"Ізолювані"	- 25,4	- 22,8	-	- 28,3
"Знехтувані"	- 17,9	- 10,0	- 8,7	- 14,4

Нами було встановлено (табл.1), що в крайні категорії „лідерів” та „знехтуваних” потрапила незначна кількість незрячих учнів старших класів. Ми пояснюємо цей факт тим, що діяльність дітей в школах організовується таким чином, що вони не завжди мають можливості проявити свої особистісні якості. Частіше між учнями спостерігаються індиферентні стосунки, про що свідчить велика кількість дітей, які потрапляють у групи „нейтральних” та „ізолюваних”.

Найбільша кількість лідерів спостерігається у навчальній та культурно-масовій діяльності, які добре педагогічно організовані в умовах школи-інтернату. Трудова діяльність як полігон для спілкування, дітям ще не

знайома, а дружнє спілкування, як вид діяльності не передбачає великої кількості реципієнтів.

Те, що значна кількість дітей потрапили у групу „знехтуваних”, може пояснюватися мотивами їх негативних виборів.

Так, серед найбільш розповсюджених мотивів негативних виборів були такі:

- 1) низька успішність, порушення поведінки на уроках;
- 2) негативні якості особистості, а саме - відсутність товариських рис;
- 3) незацікавленість у спілкуванні та низька інформованість;
- 4) пасивність у житті колективу;
- 5) неохайний зовнішній вигляд (в колективі слабозорих).

Необхідно також відмітити, що за усіма критеріями виборів, найчастіше орієнтуючись на характерологічні і моральні якості особистості, сліпі і слабозорі учні враховують при виборі партнера специфічні для різних видів спільної діяльності якості членів колективу. Так, при виборах на спільну діяльність трудового характеру досить високо цінуються такі якості, як вміння добре працювати, прагнення прийти на допомогу, в той же час причиною негативних виборів за цим критерієм є несумлінне ставлення до праці.

При позитивних виборах на спільну діяльність культурно-масового характеру учні, крім загально характерологічних якостей своїх товаришів, цінують організаторські здібності, інформативність.

Причинами виборів на дружнє спілкування (а також для ділової взаємодії в культурно-масовій роботі) часто стають спільність інтересів, ерудиція та інформативність, комунікабельність.

Неможливість або обмеженість візуального сприймання та орієнтація на голос, особливості мови, дотикове сприймання дають сліпій людині не повну інформацію про партнера по спілкуванню. Ця обставина може поглиблюватися неадекватними установками зрячих по відношенню до сліпих, які можуть обумовлюватися косметичними дефектами у останніх, незнанням їх психологічних особливостей, нерозумінням їх проблем.

В результаті дослідження, проведеного в колективах дорослих інвалідів і зрячих, нами було встановлено виникнення залежності соціометричного статусу особистості від стану зору.

Так, особи з I групою інвалідності рідше потрапляють у високі статусні категорії, ніж інваліди II і III груп. Вони ж і частіше представлені у категоріях „ізольованих” і „знехтуваних”. Це можна пояснити тим, що особи з відносно більш збереженим зором проявляють більшу активність у різних видах діяльності.

Такий висновок, природно, не означає, що глибокі порушення зору безпосередньо впливають на творчі можливості людини і перешкоджають її розвитку. Мова іде лише про те, що особи з більш збереженим зором більш мобільні і самостійні. Це, в свою чергу, полегшує їм участь у трудовому процесі, культурно-масових заходах тощо та сприяє підвищенню їх активності.

Сприятливе положення в системі міжособистісних стосунків інвалідів II і III груп порівняно з I групою пояснюється позитивним впливом більш широкого кола їх зв'язків і більшою функціональністю ролей, які вони виконують у колективі.

Певна залежність соціометричного статусу сліпих в колективі спостерігається також від часу втрати зору. У найбільш сприятливому положенні знаходяться ті, хто втратив зір у більш старшому віці. Це пояснюється тим, що

процес адаптації у сліпих з дитинства від початку ускладнюється різко звуженим колом спілкування і обмеженнями у набутті соціального досвіду. У осліплених у зрілому віці наявний більший соціальний досвід і соціальні зв'язки, які їм вдається зберегти.

Таким чином, аналіз досліджень міжособистісних стосунків осіб з глибокими порушеннями зору показав, що на різних вікових етапах вони характеризуються своєрідностями, пов'язаними з особливостями спільної діяльності і спілкування, а також з індивідуально-особистісними якостями людини.

Виділяючи певні якості особистості осіб з глибокими порушеннями зору, які найчастіше обумовлюють позитивні вибори для ділового та емоційно-дружнього спілкування, слід визначити найбільш цінні з них: чесність, життєрадісність, справедливість, чуйність, душевність, доброта, принциповість, прагнення прийти на допомогу.

Для того, щоб стати бажаним партнером для дружнього спілкування важливі знання в галузі політики, літератури і мистецтва, вміння бути цікавим співрозмовником.

Рисами, які лежать в основі негативних виборів сліпих і слабозорих, є: грубість, невитриманість, ненадійність у стосунках з товаришами, нечесність, зазнайство, заздрість. Дослідження засвідчують також, що рівень розвиненості і позитивності стосунків осіб з глибокими вадами зору в малих соціальних групах на всіх вікових етапах значною мірою залежать від якості педагогічного керівництва процесом їх соціалізації у сфері спілкування. Це підсилює значення компетентної корекційно-виховної роботи з сліпими і слабозорими не лише в галузі їх гностичного розвитку, а й у впливі на особистість як суб'єкт соціальної взаємодії з іншими людьми.

Запитання та завдання до вивчення теми

1. Проаналізувавши вищевикладені матеріали та додаткову літературу, наведену в списках рекомендованої, охарактеризувати зміст досліджень особливостей міжособистісних стосунків, проведених у тифлопсихології:

- М.І. Земцовою;
- І.С. Моргулісом;
- Е.М. Стерниною;
- Л.І. Солнцевою;
- І.М. Некрасовою;
- І.О. Сасіною;
- В.В. Кобильченком;
- В.Андреяускасом та В.Андреяускене;
- Т.М. Гребенюк;
- Є.П. Синьовою;
- П.М. Залюбовським;
- Г.О. Буткіною;
- А. Суславичусом;
- О.М. Віленською;

II. СТРУКТУРА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ШКІЛЬНИХ КОЛЕКТИВАХ СЛПІХ ТА СЛАБОЗОРИХ

Керівництво колективом пов'язане із збиранням інформації про нього. Для цього слід виділити ті показники, які характеризують істотні сторони досліджуваного явища, систематизувати і кількісно обробити їх. Безперечно, педагоги спеціальних шкіл мають досить широку інформацію про життя окремих учнів, вона накопичується в навчальній частині, у вчителів і вихователів, класних керівників, в органах учнівського самоврядування. Проте, в більшості випадків така інформація безсистемна, що

ускладнює створення всебічного уявлення про кожну дитину, ефективність її виховання, особливості дитячого колективу. Причиною цьому може стати той факт, що інформація про роль учня в колективі, його положення в колективі збирається нерегулярно, враховує випадкові показники. Немає системи і у використанні інформації: одні дані враховуються періодично, інші випадково, або зовсім не використовуються. В таких умовах інформація, яку мають педагоги, дозволяє вносити в процес виховання лише корективи часткового характеру і не дає змоги керувати розвитком колективу і особистості на науковій основі.

Інформація про стан спілкування учнів потрібна педагогам для планування і організації виховного впливу, який здійснюється в дитячому колективі. Тому треба враховувати вікову специфіку спілкування дітей, щоб створені дитячі колективи були дійсно дієздатними. Необхідно також точно знати справжнє місце кожного учня в системі його міжособистісних зв'язків з іншими учнями класу чи групи. Як показують наші спостереження, часто вчителі і вихователі не мають чіткого уявлення про реальне становище того чи іншого учня в неофіційній структурі взаємовідносин, тобто не знають, чи користується (і в якій мірі) даний учень повагою і симпатіями інших учнів.

Ми пропонували вчителям і вихователям висловити свою думку про те, як вони уявляють собі положення кожного учня.

Виявилось, що в середньому лише 46,4% суджень педагогів співпадають з реальним соціометричним статусом учня. Звертає на себе увагу той факт, що вчителі частіше схильні переоцінювати становище учня в системі міжособистісних відносин, що, зокрема, пояснюється помітним впливом на думку вчителя даних про успішність школярів.

Отже, можна стверджувати, що педагоги іноді не

уявляють реального становища учнів у системі міжособистісних стосунків дітей, схильні переоцінювати їх сприятливий стан в колективі. Слід відмітити також, що неспівпадіння думок вихователів і вчителів з реальним становищем учня, має досить різкий характер. Наприклад, педагог висловлював думку про те, що та чи інша дитина перебуває у високо сприятливому стані, а насправді виявилось, що інші члени дитячого колективу цього учня не люблять і не поважають. Це утруднює керівництво життєдіяльністю колективу.

Відомо, що взаємозв'язок між членами учнівських колективів може бути організованим і неорганізованим. Відповідно розрізняють групи організаційно оформлені (формальні) і організаційно неформальні (неформальні).

В організаційно оформлених (формальних) групах спілкування має офіційний (діловий) характер, тобто члени такої групи встановлюють між собою офіційні контакти (староста класу перевіряє виконання учнями громадських доручень; на загальних зборах обговорюється успішність учнів та ін.).

В організаційно неформальних (неформальних) групах спілкування має неофіційний (особистий) характер. Спілкування учнів у таких групах характеризується тісними особистими взаємовідносинами і тісними контактами (учень до одних однокласників відчуває симпатію, до інших - антипатію, до третіх - нейтральний). Формальні і неформальні групи можуть трансформуватися, наприклад, неформальна група друзів може покласти початок громадській організації.

В той же час ці два типи груп взаємопов'язані і взаємозалежні, оскільки вони базуються на взаємовідносинах їх членів. Так, неофіційна система відносин може доповнювати, конкретизувати офіційну. Наприклад, обираючи старосту класу, учні враховують не

тільки ділові якості учня, але й його особисті якості та своє ставлення до нього.

Неофіційні контакти сприяють входженню учня в систему ділових стосунків, злиттю його індивідуальних інтересів з колективними. Неофіційні дружні стосунки можуть не тільки допомагати адаптації особистості і переводу загальних колективних, цілей та норм діяльності в її індивідуальні переконання, й формуванню критичної оцінки навчально-виховної ситуації.

В офіційній структурі колективу становище дитини визначається тим, в якій мірі успішно вона реалізує свою роль, яка для даного колективу є специфічною (відмінника в класі, відповідальної людини тощо).

Для керівництва колективом, забезпечення його розвитку, посилення його позитивного впливу на особистість треба знати особливості його офіційної і неофіційної структур і привести їх у відповідність.

Але, якщо офіційна структура взаємовідносин виражена зовні, то неофіційна відображує внутрішні плани взаємовідносин між членами колективу, які в більшості випадків, без спеціальних засобів вивчення, чітко визначити не вдається.

Щоб визначити, які якості особистості дитини в найбільшій мірі впливають на сприятливий стан учня в колективі, тобто забезпечують йому позитивне ставлення до нього учнів, ми вивчали структуру взаємовідносин членів класних колективів шкіл для сліпих та слабозорих дітей. З'ясовувалось також питання, чи можна шляхом спеціального педагогічного керівництва забезпечувати становлення сприятливих взаємовідносин учнів, зокрема, допомогти учням, які знаходяться в колективі в психологічній ізоляції, вийти з цього стану. Ми помітили, що положення багатьох школярів у колективі, яке вони займають у молодших класах, зберігається в середніх,

старших і навіть інколи на виробництві після закінчення школи. При цьому несприятливий стан у системі неофіційних міжособистісних стосунків членів колективу негативно впливає на формування особистості учня, на дисципліну, ставлення до навчання, праці, товаришів, громадських доручень.

Якщо учень інтуїтивно незадоволений своїм становищем у колективі класу, він шукає спілкування в інших групах, в яких може засвоювати для себе більш високе, престижне становище. Частина таких дітей потрапляє в різні асоціальні групи (за даними ряду досліджень, значний процент неповнолітніх правопорушників займав у своїх шкільних колективах несприятливе положення). Іншими словами, коли ми говоримо, що дитина "важка", треба враховувати, що важка не сама дитина, важке її становище в колективі. Педагог повинен шукати засоби, які допомогли б дитині полегшити це становище. А для цього, перш за все, слід уміти з'ясувати реальне становище кожної дитини в системі взаємовідносин членів дитячого колективу

В кожному колективі залежно від ставлення його членів один до одного можна виділити 5 груп спілкування.

До першої групи входять учні, психологічне становище яких у колективі (соціометричний статус) найкраще. Це – "зірки".

До другої - учні, до яких також добре ставляться товариші, з якими прагнуть дружити - це ті, кому надають перевагу - переважаємі".

До третьої – учні що знаходяться в нейтральному становищі - "нейтральні".

Четверту групу складають учні, які знаходяться в ізолюваному стані, з ними ніхто не хоче дружити. Це - "ізолювані".

До п'ятої групи, входять особи, до яких всі ставляться

негативно - "знехтувані".

Перша і п'ята групи, як правило, малочислені. Це пояснюється, зокрема тим, що в ці групи потрапляють особи з яскраво вираженими позитивними чи негативними характеристиками. Зрозуміло, що таких учнів завжди менше.

За нашими даними, в колективах дітей з вадами зору при різних критеріях вибору, основну масу складають учні, що знаходяться в ізолюваному або в нейтральному положенні, тобто ті, хто або не одержують від однокласників зовсім виборів, або одержують не більше 1-2 позитивних виборів. Слід відмітити, що малочисленість "зірок" і "знехтуваних" особливо яскраво проявляється серед сліпих учнів, що свідчить, на нашу думку, перш за все про недостатнє знання сліпими дітьми партнерів по навчанню і спілкуванню. Це пов'язано з обмеженістю спілкування сліпих учнів у класних колективах.

Найчастіше серед учнів з важкими вадами зору спостерігається індиферентне ставлення один до одного. Невипадково близько 30% членів класних колективів не одержують від інших а ні позитивних, а ні негативних виборів. Найбільша кількість "зірок" виявляється при виборах на діяльність культурно – масового характеру і на дружбу, що можна пояснити специфікою життя і діяльності учнів у школі–інтернаті: адже основними формами проведення вільного часу в умовах школи–інтернату є культурно–масова робота і дружнє спілкування, що дає змогу учням найбільш яскраво проявити свої негативні і позитивні якості, здібності і прагнення, одержати відповідну інформацію про ті чи інші риси товаришів по класу і групі.

Найменша кількість "зірок" виявляється при проведенні соціометричного опитування за критерієм "вибір на спільну навчальну діяльність", що очевидно,

пояснюється постійною присутністю вчителя або вихователя на уроках і на підготовці домашніх завдань та переваженням індивідуальних форм навчання.

Сприятливе емоційне самопочуття учня в системі взаємовідносин, що очевидно, пояснюється постійною присутністю вчителя або вихователя на уроках і на підготовці домашніх завдань та переважаням індивідуальних форм навчання.

Сприятливе емоційне самопочуття учня в системі взаємовідносин, що склалися в колективі, залежить не лише від того, скільки однокласників симпатизують йому, виражають бажання з ним спілкуватися, але й від того, наскільки ці симпатії і намагання спілкуватися взаємні. Іншими словами, для учня важлива не тільки кількість виборів, а й те, хто саме з учнів його вибрали: ті, кого він сам вибрав або, навпаки, ті, кого він не вибрав. Ці дані важливі для визначення структури взаємовідносин у колективі і для вивчення задоволеності учнів спілкуванням з однокласниками.

Визначення коефіцієнтів взаємності виборів у класних колективах сліпих та слабозорих під час проведення соціометричних експериментів з використанням різних критеріїв вибору показало, що найбільш високі показники одержані при виборах на спільну навчальну діяльність (24,5%).

Найнижчий показник коефіцієнту взаємності був одержаний при виборах за критерієм “спільна праця” (10,4%), оскільки спільна трудова діяльність сліпих і слабозорих учнів у школі – інтернаті часто носить епізодичний характер.

Вивчення особливостей самооцінки положення в колективі показало, що в більшості випадків діти з вадами зору схильні її перевищувати. Заниження самооцінки (порівняно з реальним статусом) зустрічалось дуже рідко.

При порівнянні показників самооцінки і оцінки положення інших учнів виявляється істотна різниця. Перш за все, відмітимо, що оцінюючи положення інших осіб у колективі, сліпі і слабозорі діти частіше дають адекватну оцінку, ніж у випадках, коли вони оцінюють своє положення. Завищення самооцінок, порівняно з оцінкою інших, часто носить парадоксальний характер. Так, учні школи сліпих Таня П. та Ігор Т., оцінюючи своє положення, вважають, що знаходяться в групі лідерів. Насправді ж співставлення позитивних і негативних виборів, отриманих ними показало, що вони відносяться до групи "знехтуваних".

При порівнянні самооцінок учнів різних класних колективів виявився зв'язок між характером самооцінок і рівнем благополуччя взаємовідносин членів колективу. Так, у колективі з більш низьким рівнем розвитку відносин більшість самооцінок завищена. В той же час в колективі, де рівень благополуччя більш високий, частіше зустрічаються адекватні самооцінки. Мабуть це пов'язано з більш активним спілкуванням учнів, що дає змогу їм точніше уявити своє положення серед товаришів.

Матеріали дослідження також свідчать про те, що переоцінка свого положення в колективі найбільш властива учням з низьким соціометричним статусом. Дійсно, серед учнів, що не дістали переваг у позитивних виборах ("ізолювані"), а також серед тих, що знаходяться в категорії "знехтуваних" більшість завищує своє положення.

У той же час, учні з відносно високим соціометричним статусом схильні занижувати своє положення в колективі, в багатьох випадках їх самооцінка адекватна реальності.

Отже аналіз самооцінки учнів з різним соціометричним статусом свідчить, що сліпі та слабозорі учні, які знаходяться в несприятливому положенні, у неофіційній структурі взаємовідносин членів класних колективів, більш оптимістично уявляють своє становище,

ніж воно є насправді. В цьому випадку, на нашу думку, проявляються особливості реакції у відповідь на інтуїтивно відчуте несприятливе положення в системі відносин членів даного колективу.

Як відомо, на становище людини в системі міжособистісних відносин впливають різні фактори, в тому числі *якості особистості*, що виявляються в різних видах діяльності і спілкуванні. Це дає змогу членам колективу оцінити людину, висловити до неї своє позитивне, індиферентне або негативне ставлення. Крім того, важливе значення у формуванні міжособистісних стосунків має стан зору, тобто *глибина зорового дефекту*. У зв'язку з цим, під час організації різних видів діяльності старшокласників треба проводити виховну роботу з метою оптимізації як ділового, так і емоційно-особистісного спілкування осіб з глибокими вадами зору, особливу увагу звернути на тотально сліпих учнів. Вони потребують спеціальної стимулюючої допомоги для більш активного і значимого для всього класу прояву позитивних якостей особистості. Це сприятиме підвищенню становища таких учнів у системі міжособистісних стосунків.

Життя і діяльність учнів з глибокими вадами зору проходить у школі-інтернат, де постійно ведеться громадська та культурно-масова робота. В нашому експерименті було виявлено *залежність між низькою активністю сліпих і слабозорих учнів і їх низьким соціометричним статусом*. За всіма критеріями вибору, а особливо при виборах на культурно-масову роботу і дружнє спілкування положення в неофіційній структурі міжособистісних відносин учнів з низьким рівнем громадської активності значно гірше, ніж учнів з високим і середнім рівнями; малоактивні в громадській роботі учні частіше потрапляють до категорії "ізолюваних" і "знехтуваних". Серед "лідерів" учнів з низьким рівнем

громадської активності в взагалі немає. Цікаво, що серед "лідерів" зустрічаються учні з середнім рівнем громадської активності. Це особливо характерно для тих колективів, де не на належному рівні налагоджена громадська робота, переважають чисто емоційні стосунки. Іноді, в категорії "ізолюваних" і "знехтуваних" також потрапляють учні з високий рівнем громадської активності. Це свідчить про те, що висока громадська активність може поєднуватись з такими якостями особистості сліпих та слабозорих учнів, які лежать в основі негативних виборів з боку інших членів власного колективу (азнайство, відсутність витримки, грубість, зневажливе ставлення до товаришів). Аналіз конкретних випадків показує, що це трапляється тоді, коли сам активіст надав своїй ролі у виконанні громадських доручень дуже великого значення, завищує самооцінку, протиставляє себе колективу.

Слід також підкреслити, що більш детальний аналіз громадських доручень учнів, які увійшли у високі статусні категорії, показав, що високе статусне положення майже в два рази частіше пов'язане з постійною і активною участю сліпих і слабозорих учнів в гуртках художньої самодіяльності.

"Ізолювані" і "знехтувані", як правило, проявляють низьку активність у художній самодіяльності. Проте, як показують спостереження і бесіди, в ряді випадків участь у самодіяльних шкільних гуртках учнів, що входять до несприятливих статусних категорій, пов'язана з тим, що вони, будучи незадоволеними своїм становищем у класному колективі, шукають більш позитивних, емоційно-дружніх контактів у спілкуванні з членами того чи іншого гуртка.

Наявність певних об'єктивних рис розвитку особистості сліпих та слабозорих школярів, є лише передумовою для вияву їх у різних видах діяльності навчального, трудового, культурно-масового характеру, а також у емоційно-

особистісному спілкуванні. В залежності від прояву цих особливостей, до учнів з боку інших членів колективу виражається позитивне, індивідуальне або негативне ставлення.

Важливо виявити, які ж конкретні риси особистості є найбільш значимими для членів класних колективів шкіл для сліпих і слабозорих дітей. З метою вивчення цього питання ми проаналізували *мотиви виборів* у різних учнівських колективах.

Аналіз і узагальнення суджень, якими учні вмотивовували свої вибори при різних критеріях вибору, показали, що досить часто серед них зустрічаються так звані "схематичні" судження, в яких відбивається лише загальне уявлення про особу, яку вибирають ("хороша людина", "справжній товариш", "важкий характер"). Зустрічаються й більш конкретні вказівки на ті чи інші **позитивні якості** або недоліки названих товаришів. Серед них найчастіше сліпі та слабозорі школярі називають такі позитивні якості, як чесність, готовність прийти на допомогу, життєрадісність, справедливість, доброта, душевність, чуйність. У меншій мірі, але все ж зустрічаються серед позитивних якостей вибраних партнерів для ділового та дружнього спілкування така риса, як ерудиція.

Розгляд мотивів негативних виборів дозволяє визначити, що заважають завоювати популярність серед товаришів такі негативні риси, як нечесність, невміння стримувати себе ("невитриманість"), ненадійність, грубість, зазнайство, заздрість.

У психолого-педагогічних дослідженнях приділяється особлива увага визначенню тих рис особистості учня і особливостей його поведінки, які перешкоджають йому увійти в систему позитивних стосунків.

Зокрема, О.В.Киричук серед чинників, що

спричинюють негативні прояви поведінки учнів, виділяє три групи: 1) фізіолого-соматичні; 2) соціально-психологічні; 3) соціолого-педагогічні. Він указує, що фізичні дефекти (слабкий слух, зір, каліцтво, заїкання) утруднюють положення учня в колективі і в той же час призводять до замкнутості, зловтіхи, заздрощів.

Не менш важливою перешкодою є слабкий тип нервової системи, тому, що такі діти неврівноважені, нестримані, що накладає відбиток на їх стосунки з іншими членами учнівського колективу.

Негативні прояви поведінки можуть бути також пов'язані з соціально-психологічними чинниками, тобто ставленням дитини до оточуючих, його потребами й прагненнями.

Але центральне місце серед факторів, що перешкоджають входженню дитини в колектив, відводиться соціолого-педагогічним, тобто таким, які зумовлені недоліками у вихованні дитини.

Одержані дані свідчать про те, що *мотиви негативних виборів* сліпими і слабозорими учнями партнерів для спільної діяльності і товаришування розташовуються в такій послідовності: \

- 1) низька успішність; порушення поведінки на уроках;
- 2) негативні якості особистості, зокрема, відсутність товариських рис;
- 3) незацікавленість у спілкуванні, зокрема, низька інформативність;
- 4) пасивність у громадському житті колективу;
- 5) неприємний зовнішній вигляд (у колективі слабозорих).

Слід також відзначити, що за всіма критеріями вибору, найчастіше орієнтуючись на характерологічні і моральні якості особистості, сліпі і слабозорі учні враховують при виборі партнера для різних видів спільної діяльності

специфічні якості членів колективу.

Так, при виборах на спільну діяльність трудового характеру досить високо цінуються такі якості, як уміння добре працювати, бажання прийти на допомогу; в той же час причиною негативних виборів за даним критерієм є несутимлене ставлення до праці ("прогульник", "не хоче працювати", "ледачий" тощо).

При позитивних виборах на спільну діяльність культурно-масового характеру учні, крім загально характерологічних якостей своїх товаришів, цінують організаторські здібності, естетичну ерудованість, вміння бути цікавим для інших.

Причиною виборів для дружнього спілкування (а також для ділової взаємодії у культурно-масовій роботі) часто виступає спільність інтересів, ерудиція і інформативність ("багато знає" розбирається в політиці, музиці, літературі"), комунікабельність ("можна поговорити, посперечатися").

Виділяючи певні якості особистості сліпих і слабозорих учнів, які переважно зумовлюють позитивні вибори для ділового і емоційно-дружнього спілкування, вкажемо, що серед них найбільш значимими для членів класних колективів виявились такі: 1) чесність; 2) життєрадісність; 3) справедливість; 4) чуйність, душевність, доброта; 5) принциповість; 6) бажання прийти на допомогу

Знання в галузі політики, літератури та мистецтва, інформативність, уміння бути цікавим співрозмовником важливі для того, щоб стати бажаним партнером для дружнього спілкування, взаємодії в культурно-масовій роботі.

Рисами, що лежать в основі негативних виборів сліпих і слабозорих є такі: 1) грубість, невитриманість; 2) ненадійність у стосунках з товаришами; 3) нечесність, зазнайство; 5) заздрість.

У цілому сліпі і слабозорі школярі, орієнтуючись на

риси особистості товаришів, диференційовано оцінюють також і ділові якості, використовуючи їх для того, щоб віддати перевагу тому чи іншому учню при виборі партнера на спільну навчальну чи громадську діяльність.

Отже, при застосуванні комплексної методики вивчення міжособистісних стосунків сліпих і слабозорих учнів виникає можливість з'ясувати, які якості учня вимагають корекції для поліпшення його положення в неофіційній системі взаємовідносин членів колективу.

При цьому педагогам доцільно враховувати характерні *особливості структури міжособистісних стосунків* в колективах шкіл для дітей з глибокими порушеннями зору, експериментально виявлені в процесі їх соціально-психологічного вивчення. Основні з них такі:

1. Сліпі і слабозорі учні виявляють один до одного більш чи менш виражене позитивне чи негативне ставлення, що виражається в кількості відповідних виборів на спільну діяльність чи дружнє спілкування, і дає змогу виділити п'ять статусних категорій у класному колективі: "лідери", "переважаємі", "нейтральні", "ізолювані" та "знехтувані".

2. Аналіз взаємних виборів показує, що тут істотну роль відіграє фактор співжиття; рівень взаємності виборів в колективах, сформованих з першого класу, вищий.

3. Вивчення питання про задоволеність сліпих і слабозорих учнів у взаємовідносинах з членами колективу показує, що для більшості з них характерний низький коефіцієнт задоволеності, що свідчить про недостатню розвиненість системи взаємовідносин членів класних колективів.

4. Найбільша кількість лідерів виявляється при виборах на спільну культурно-масову діяльність та на дружнє спілкування, що свідчить про наявність більшої можливості виявити свої позитивні якості в цих видах діяльності.

5. Встановлено, що самооцінка положення сліпих і

слабозорих учнів в системі міжособистісних стосунків найчастіше буває завищеною; це відноситься також і до оцінки положення інших учнів у колективі; проте оцінка положення інших значно частіше буває адекватною, ніж самооцінка.

6. Аналіз факторів, які визначають статусне положення сліпих і слабозорих учнів у класних колективах, дозволяє, зокрема, встановити, що:

а) чим легше ступінь ураження зору, тим сприятливіший стан учня, в колективі. Це можна пояснити більшими можливостями осіб з порівняно легкими ступенями ураження зору у виявленні активності і спілкуванні;

б) час втрати зору також впливає на положення учня в колективі: в багатьох випадках положення сліпих від народження гірше, ніж положення тих, які втратили зір у пізньому віці (за винятком виборів на спільну навчальну діяльність). Проте, досить часто в сфері дружнього спілкування несприятливе положення учнів спостерігається у тих, що втратили зір порівняно недавно; це можна пояснити тим, що соціально-психологічна реабілітація учнів утруднена внаслідок порушення старих міжособистісних зв'язків;

в) успішність у навчанні виявляється досить значимим фактором для показника соціометричного статусу сліпих і слабозорих учнів при виборах на спільну навчальну діяльність, але для загального сприятливого положення учня потрібне співпадання навчальної успішності з позитивними рисами особистості, значимими для даного колективу;

г) високий рівень громадської активності є важливим фактором детермінації статусного положення сліпих і слабозорих учнів у класному колективі, але, якщо він співпадає з негативними рисами особистості (грубість,

зазнайство), останні в багатьох випадках знижують роль громадської активності у встановленні сприятливого положення члена колективу в системі взаємовідносин. Сприятливе статусне положення учня досить помітно пов'язане з постійною і активною участю сліпих і слабозорих дітей у гуртках художньої самодіяльності;

д) спільна трудова діяльність рідше практикується в школах і тому в показниках взаємності виборів на працю знаходиться на низькому рівні;

7. Серед позитивних рис особистості, що зумовлюють популярність сліпого чи слабозорого учня серед інших членів класного колективу, найбільш характерними є такі, як чесність, готовність надати допомогу іншому, доброта, справедливість, життєрадісність тощо.

Навпаки, негативне ставлення сліпих і слабозорих учнів до товаришів по класу, групі найчастіше пов'язане з такими рисами як грубість, заздрість, нечесність; невитриманість та ін.

Запитання та завдання до вивчення теми

1. Як впливає порушення зору на міжособистісні стосунки людини з оточуючими?

2. За якими статусними категоріями розподіляються учні в колективі класу?

3. Як відбивається на соціометричному статусі учня його рівень громадянської активності?

4. Визначте основні мотиви виборів на спільну діяльність сліпих та слабозорих учнів.

5. Законспекуйте роботу Л.С.Виготського "К психологи и педагогике детской дефективности"// Собр. Соч. –М., 1983. – Т.5.

III. МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У КОЛЕКТИВАХ ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ

Останнім часом вивчення взаємовідносин у колективах проводиться із застосуванням експериментальних методик, які дозволяють не тільки описувати, а й вимірювати їх параметри.

Доцільно використовувати комплексну методику, до якої входять тривалі спостереження з виділенням значимих для мети вивчення ситуацій у житті й діяльності колективу; індивідуальні і фронтальні бесіди з учнями, вчителями, вихователями; вивчення різного роду документації (характеристик учнів, планів виховної роботи, даних про успішність) та експериментальні методики.

Систематичне спостереження треба вести, перш за все, у суттєво значимих ситуаціях. Так, у ході спостереження слід звертати увагу (фіксувати дані) на ставлення учнів класу до колективної, навчальної, трудової, культурно-масової діяльності, на взаємовідносини в різних видах діяльності, на громадську активність групи, її згуртованість та організованість, наявність і склад угруповань, роль активу і лідерів у житті колективу.

Доповненням до спостереження може бути метод колективних та індивідуальних бесід, у процесі яких з'ясовуються думки учнів і педагогів про різні сторони діяльності і особливості розвитку колективу.

Корисний матеріал може дати **написання учнями твору на тему: "Наш клас"**.

Вчитель повинен дати учням таку інструкцію: "Діти, сьогодні ви писатимете не зовсім звичайний твір. Ви повинні правдиво відповісти на всі запитання плану. Щоб не збитись, відповідайте на кожне запитання окремо. Починайте з нового рядка, і відмічайте номер запитання."

Найкращим буде вважатись твір, в якому будуть чіткі відповіді на всі запитання. Оцінки за кращі твори я поставлю в журнал. Про зміст творів ніхто не знатиме. Намагайтесь бути щирими і відвертими".

План

- 1 Чи однаково я ставлюсь до всіх однокласників?
- 2 Чому до деяких я ставлюсь краще, ніж до інших?
3. Чи задоволений я ставленням однокласників до мене
4. Хто мої кращі друзі? .
5. Чому я дружу з кожним з них?

Спеціальний аналіз учнівських творів дозволяє зробити висновки про згуртованість класного колективу, місце в ньому кожного учня, мотиви виборів друзів тощо.

Для з'ясування питання про те, які фактори зумовлюють тим чи іншим учням певне становище в учнівському колективі, треба мати систематизовані відомості про різні якості особистості кожного з учнів.

З цією метою, зокрема, використовується метод порівняння незалежних характеристик, які складають за спеціальною програмою вчителі, вихователі й самі учні. Цей метод дає змогу врахувати деталі, доповнення, які відомі тим чи іншим авторам. Так, можна запропонувати скласти незалежні характеристики за такою схемою:

Інструкція: "Оцініть, будь ласка, за трибальною системою якості особистості учнів вашого класу. Найвищий бал - 3, найнижчий - 1.

Табл. 2

Якості особистості	Прізвища учнів		
	Науменко	Коваленко	Терещенко
Чесність			
Взаємодопомога			
Колективізм			
Принциповість			
Вимогливість до себе			
Життєрадісність			
Скромність			

Доброта і чуйність			
Стриманість			
Самостійність			
Кмітливість			
Допитливість			
Ерудиція			
Трудові вміння			
Організованість			
Фізична готовність до праці			
Ініціативність			
Організаторські здібності			
Відповідальність			

При обробці одержаних даних підраховують середні сумарні оцінки кожного досліджуваного за всіма якостями.

Наприклад, учень Науменко одержав "2,65" бали. Виявляється, що в нього досить високий, рівень розвитку якостей особистості.

Використовуючи перелічені методи вивчення учнів та їх стосунків в учнівських колективах, слід пам'ятати, що за їх допомогою ми виявляємо лише зовнішні прояви досліджуваних явищ, тобто доступний спостереженню процес діяльності і спілкування. Для глибшого з'ясування і вимірювання основних ознак міжособистісних стосунків використовують інші соціально-психологічні методи.

Перш за все, це метод соціометрії та її модифікації.

Найважливіша роль у цій групі методів відводиться соціометричному опитуванню. Використовуючи цей метод, можна вивчати внутрішню структуру ділових та особистих взаємовідносин учнів.

Найпростішим прикладом соціометричного експерименту може бути варіант "**Вибір товариша по парті**". Вчитель дає учням аркуш паперу і пропонує таку інструкцію:

"Діти, я хочу розсадити вас за партами з урахуванням ваших побажань. Напишіть спочатку прізвище того учня, з

яким ви хочете сидіти в. першу чергу, якщо не вийде з першим, - прізвище того, з ким ви хочете сидіти в другу чергу, потім прізвище того, з ким би ви сіли, якщо не вдасться посадити вас ні з першим, ні з другим. Потім назвіть прізвища трьох учнів, з якими ви не бажаєте сидіти за однією партою".

Отже, кожний учень класу робить по три позитивних і негативних вибори.

Наслідки таких дослідів становлять науково-психологічну таємницю, і вчитель приховує їх від дітей і тих дорослих, які можуть цей секрет розголосити. Про це попереджають учнів.

Для виявлення мотивів виборів інструкція, що надається учням під час одного з експериментів, дещо змінюється. Учням говорять: "Напишіть прізвище того однокласника, а ким ви хотіли б сидіти і вкажіть, чому саме ви хочете сидіти саме з ним. Так само пропонують пояснити мотиви негативних виборів. Для з'ясування мотивів виборів застосовують також бесіду, яка проводиться окремо в кожному учнем.

Результати опитувань піддають спеціальній математичній обробці, внаслідок чого дістають дані про соціометричне становище (статус) кожного учня. Знайдені дані фіксують у таблиці.

Перш ніж скласти таку таблицю, слід розташувати прізвища всіх учнів класу за алфавітом (спочатку прізвища хлопчиків, потім прізвища дівчаток) і надати кожному прізвищу порядковий номер. Цей номер повинен бути постійним у кожному експерименті.

Далі прізвища розташовують на папері в клітинку по вертикалі. Прізвища хлопчиків можна відокремити від прізвищ дівчаток. Це полегшить підрахунок виборів, якими вони обмінялися в експерименті. По горизонталі зверху наносять порядкові номери по кількості учнів у класі

(номери хлопчиків слід відокремити від номерів дівчат помітною лінією). Для зручності можна заштрихувати клітки на перетині однакових номерів. Виходить таблиця, схожа на таблицю спортивних змагань.

Нижче розміщена приблизна таблиця результатів експериментального дослідження, а також наведений приклад щодо її використання.

Таблиця результатів соціометричного експерименту

Прізвище	№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Івась П.	1		1			2		-1			2
Семен Б.	2	1			2			3			
Петро В.	3		1			3			2		
Коля С.	4							3			
Степан О.	5		1					2			3
Наталя М.	6	1				2		-1		3	-2
Ольга Т.	7			1			2		3		
Люда К.	8						1	2			3
Валя Л.	9							1			2
Марійка П.	10	3						1	2		
Кількість одержаних виробів		2	3	1	1	3	3	4	2	1	3
Кількість взаємних виробів		1	1	-	-	1	-1	-	1	-	-1

Наприклад, Івась П. (1) вибрав Петра В. (3) в першу чергу, Степана О. (5), і Семена Б. (2) відповідно в другу і третю.

На перетині ліній - горизонтальної Івася П. (1), і вертикальної - Петра В. і Степана О. ставимо у відповідних клітках цифри, що показують, кому з однокласників він віддав позитивні вибори в першу, другу; і третю черги,

цифри із знаком (-)тим, кому віддав негативні вибори.

По горизонтальних лініях ми можемо підрахувати кількість вроблених учнем виборів, а на вертикальних лініях можна підрахувати кількість отриманих виборів. Так, у вашому прикладі, учень Степан 0. одержав три вибори, і зробив три вибори, а учениця Ольга Т. одержала 6 позитивних 2 негативних вибори. В такому випадку для підведення підсумків кількості одержаних Ольгою Т. виборів підраховується алгебраїчна сума виборів, тобто: $6+(-2) = 4$ вибори.

Результати дослідів показують, що в колективах виховних груп шкіл для дітей з глибокими розладами зору до I групи "зірок" відносяться учні, що в експерименті одержують 6 і більше позитивних виборів.

До другої групи - "переважаємих" - учні, що одержують на 5-3 позитивних виборів більше, ніж негативних.

До третьої групи - "нейтральних" - на 1-2 позитивних вибори більше, ніж негативних.

До четвертої групи - "ізолюваних" - які зовсім не одержують виборів (або кількість позитивних і негативних виборів однакова).

До п'ятої групи - "знехтуваних" - учні, що одержали більше негативних виборів, ніж позитивних.

Для одержання більш достовірних показників результати соціометричного опитування можна піддати спеціальній математичній обробці, внаслідок якої підраховується соціометричний статус (положення кожного учня) в системі міжособистісних стосунків.

Завдання всебічного вивчення стосунків у класному колективі вимагає, щоб кожній з досліджуваних галузей взаємодії учнів відповідав певний критерій. Так, наприклад, це може бути критерій "спільного навчання" (дає

можливість виявити неофіційного лідера в цій галузі діяльності, "тобто учня, який може не бути офіційно відмінником, але проявляти високі знання і здібності в навчанні, "спільна праця", "спільна участь в культурно-масовій діяльності", "спільна діяльність в ускладненій ситуації", критерій "дружба" тощо. Для проведення таких експериментів можна використати письмову чи усну форму опитування.

Перед учнями можна поставити такі запитання:

1) З ким з учнів класу (групи) ти хотів би сидіти за однією партою? (Назви з ким у першу чергу, другу, третю і чому саме з ними?).

2. З ким ти не хотів би сидіти за однією партою? Чому?

3. З ким ти хотів би проводити вільний від занять час? Чому саме з ними?

4. З ким не хотів би проводити вільний час? Чому?

5. З ким з учнів класу ти хотів би поради працювати на шкільному суботнику? Чому?

6. З ким не хотів би, чому?

7. Кого з учнів класу ти взяв би з собою в важкий і небезпечний туристичний похід, чому?

8. Кого не взяв би? Чому?

Важливим показником, який характеризує стосунки сліпих і слабозорих учнів у класному колективі, вважається рівень сприятливості взаємовідносин. Рівень сприятливості відносин членів колективу визначається порівнянням кількості учнів, що увійшли до I та II груп спілкування і кількості учнів, які за величиною соціометричного статусу, увійшли до IV та V груп. Якщо сума кількості учнів першої та другої груп більша, ніж відповідна сума учнів четвертої і п'ятої груп, рівень сприятливості взаємовідносин у колективі можна визначити як досить високий.

Суттєвим показником характеру міжособистісних стосунків учнів у колективі є також взаємність виборів. Для

її визначення доцільно звернутися до таблиці № 1.

Наприклад, хто вибрав Івася П.? Якщо серед тих, хто його вибирав, є учні, вибрані ним самим, це означає, що Івась П. з цим учнем має взаємний вибір.

Після того, як ми знайшли всі взаємні вибори, можна підрахувати результати. Для цього внизу таблиці під прізвищем останнього учня залишається два ряди кліток. У першому з них (графі "кількість одержаних виборів") проставляється кількість одержаних кожним учнем виборів. Якщо учень не одержав жодного вибору, в його клітці ставиться 0. У другій графі "Кількість взаємних виборів" проставляємо відповідні дані.

Кожна використати математичний засіб визначення коефіцієнту взаємності виборів, величина якого свідчить про рівень групової згуртованості колективу.

Великого значення для організації виховного процесу в школі набуває вміння вчителя визначити, наскільки кожен учень усвідомлює своє положення в системі стосунків. Для одержання даних цього показника можна використати нескладну експериментальну методику, відому під назвою **"Вибір в дії"**. Суть її полягав в тому, що вчитель викликає до себе учнів по одному і дає таку інструкцію: "Скоро свято. Ось тобі три листівки, розклади їх на парти по одній трьом учням, яких ти хочеш поздоровити з наступаючий святом. Кожному учневі буде приємно одержати якнайбільше поздоровлень. Як ти вважаєш, хто тобі покладе листівку?"

Дані експерименту заносяться в таблицю, з якої потім легко вивести не тільки дані про соціометричне становище учня, а й коефіцієнт усвідомленості свого становища.

Таблиця результатів експерименту "Вибір в дії"

Прізвище	№	1	2	3	4	5	6
Іван П.	1		хо		хо	о	хо
Микола Н.	2						
Василь С.	3						
Тетяна А.	4						
Ольга Р.	5						
Ніна С.	6						

О очікувані вибори

X - зроблені вибори

В практиці виховної роботи важливо звати, наскільки адекватно самі учні оцінюють своє положення в системі відносин класу. Адже від ступеня адекватності уявлення члена групи про своє положення в ній і про ставлення до нього інших членів колективу залежить емоційне благополуччя особистості, що відбивається на поведінці й успішності.

Для визначення самооцінки учнем свого становища в колективі може бути використаний так званий аутосоціометричний експеримент. У роботі із сліпими дітьми його форму слід адаптувати. Так, кожному учню класу пропонували для обстеження рельєфну шкалу, на якій по вертикалі були позначені найвища точка улюблений у колективі, найнижча точка - самий нелюбимий в колективі і три проміжні.

- Найулюбленіший в колективі

•

•

•

•

- Самий нелюбимий в колективі

Учням пояснюють, що на шкалі треба позначити той рівень, який на його думку відповідає його становищу в

колективі класу, а також рівень, що відображує становища того чи іншого товариша, прізвище якого називає вчитель.

В результаті порівняння даних з даними соціометричного експерименту можна судити про адекватність, завищення або заниження самооцінки учнем свого положення в колективі, а також оцінки положення інших членів колективу.

У шкільних колективах учні виконують різні види діяльності: зокрема, громадські доручення, виявляючи тим самим в більшій, чи меншій мірі свою соціальну активність і різні якості, які можуть стати значимими для положення учня в системі взаємовідносин.

Щоб вивчити ставлення учнів до виконання громадських доручень, можна запропонувати вибрати громадські обов'язки, яким вони надають перевагу. Для цього доцільно використати картки з переліком назв різних громадських обов'язків (на кожній картці по одній назві). Спочатку пропонують розкласти картки за вагомістю кожного громадського обов'язку для того, щоб упевнитись, що вони добре розуміють наявну тут ієрархію. Наприклад, обов'язки старости класу - це більш вагомий обов'язок, ніж обов'язок чергового.

Після цього учневі пропонують вибрати картки з назвами тих громадських обов'язків, які він бажав би виконувати, й пояснити, чому саме він хоче виконувати цей обов'язок.

Одразу ж після експерименту з учнем слід провести докладну бесіду (бесіду можна проводити тільки після того, як з'ясовано, які громадські обов'язки учень мав і має зараз, як успішно їх виконує). Мета бесіди - виявити (а потім і порівняти з виборами на картках), яке доручення учень бажав виконувати і чому він до цього прагне, з'ясувати, як він відноситься до того суспільного становища, який займає в цей час, як оцінює свої можливості, чи вважає

справедливим той факт, що він не займав того становища, до якого прагне. Відомості одержані з такої бесіди, можуть бути корисними для педагогічного керівництва становленням доцільної системи офіційних взаємовідносин сліпих і слабозорих учнів в колективі класу.

Важливо також визначити, як оцінюють громадську активність того чи іншого учня його товариші і вчителі. Для цього можна провести опитування, в процесі якого пропонують виставити кожному з членів колективу бал громадської активності (трьома балами оцінюється високий рівень прояву громадської активності, двома - середній; одним низький).

Запитання та завдання до вивчення теми

1. Провести експериментальне дослідження рівня самооцінки учня в одній з шкіл, де проходять лабораторні заняття.

2. Скласти план та методику написання твору учнями для з'ясування особливостей міжособистісних стосунків в колективі.

IV. ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ФОРМУВАННЯМ МІЖОСОБИСНИХ СТОСУНКІВ УЧНІВ ШКІЛ СЛІПИХ І СЛАБОЗОРИХ

Керівництво дитячим колективом передбачає створення і коригування міжособистісних стосунків.

Дитячий колектив як фактор до розвитку вищих психічних функцій, за словами Л.С.Виготського знаходиться в руках педагога і дає йому можливість передбачати розвиток особистості і керувати ним.

Дитині з порушеним зором колектив необхідний як стимул індивідуального розвитку. Лише в колективі у

дитини формуються необхідні для соціалізації якості особистості. Позитивний вплив колективу проявляється також у підтримці невпевненого учня в громадських і особистих справах і задоволення його інтересів, які відповідають його здібностям, корегування за допомогою товаришів деяких якостей особистості, які заважають його успішному розвитку.

Від того, яку позицію займе дитина з порушеним зором в колективі залежить формування її особистості.

Але активність сліпих і слабозорих в спілкуванні не виникає спонтанно, а залежить від цілої системи педагогічних впливів, а також розуміння труднощів, які виникають у дитини.

Ці труднощі виражаються в тому, що сліпі і слабозорі вже з дитинства позбавлені самостійності в пересуванні в просторі, в орієнтуванні, а це ускладнює встановлення контактів з сестрами і братами, а також однолітками, які виключають дітей з вадами зору зі спільних ігор і занять.

Звідси виникають основні завдання формування колективізму, які зобов'язані розв'язати теорія і практика тифлопедагогіки:

- *по-перше, це формування способів орієнтування дитини в малому і великому просторі на основі збережених аналізаторів, а також забезпечення умов для організації її спілкування з однолітками;*
- *друга пов'язана з тим, що сліпі і слабозорі живуть і працюють серед нормально бачучих людей, і школа повинна навчити дітей спілкуватися, вступати в контакт і співробітничати не лише з людьми з порушеним зором, але й і з тими, в кого нормальний зір.*

Найбільш ефективну систему формування особистості в колективі створив А.С.Макаренко. Він показав, що кінцевою метою виховання особистості в колективі є її

суспільна спрямованість. А.С.Макаренко розкрив ознаки колективу, етапи і перспективи його розвитку. Для тифлопедагогіки важливими є положення А.С.Макаренка про міжколективні зв'язки, яке полягає в тому, щоб первинний колектив був обов'язково пов'язаний з іншими колективами, з загальношкільним колективом, який в свою чергу пов'язаний з іншими і суспільством в цілому.

Для дитини з вадами зору особливо важливо, щоб вона відчула вплив різноманітних первинних колективів, в тому числі і нормально бачучих, в яких мала б змогу займати різні позиції, проявляти свої здібності. Діяльність в різноманітних колективах дає можливість розширити коло спілкування, виконуючи різноманітні соціальні ролі, що дозволяє набути більшого соціального досвіду.

Розвиток колективу – це складний процес, який проходить ряд етапів або стадій, які відрізняються один від одного характером вимог, які висуваються до дітей, та педагогічним керівництвом їхньою діяльністю.

Джерелом розвитку колективу виступає постійно ускладнююча діяльність, і саме діяльність є основою спілкування дітей з вадами зору. В зв'язку з цим тифлопедагогу необхідно детально продумати і визначити характер і зміст діяльності, способи участі в ній дітей з глибокими порушеннями зору.

В цілому розвиток колективу сліпих і слабозорих школярів відбувається за тими ж етапами, що і розвиток колективу в загальноосвітній школі. Але на кожному етапі спостерігаються **специфічні особливості**, які пов'язані з недостатністю спілкування дітей з однолітками в дошкільному віці, їх замкненістю, пасивністю, що утруднює організацію спільної діяльності.

IV.1. Етапи розвитку колективу в школах для дітей з вадами зору

Перша стадія (початкова) розвитку колективу пов'язана з тим, що сліпі і слабозорі діти опиняються у відриві від звичних умов сім'ї, стикаються з великою кількістю нових вражень, людей, з труднощами орієнтування тощо. Тому ще на початку їх шкільного життя необхідна така організація роботи, при якій поряд з вчителями і вихователями, які працюють в початкових класах з дітьми з вадами зору, працювали старші учні школи, які допоможуть освоїтися в школі, звикнути до її правил і умов проживання. На даному етапі педагогам дуже важливо встановити емоційні стосунки з дітьми і навчити їх елементарним навичкам життя в школі-інтернаті. Лише після цього педагогу потрібно переходити до організації колективу.

Завдання педагога на цій стадії полягає у глибокому психолого-педагогічному вивченні членів групи і в тому, щоб закласти основи для розвитку самоврядувальних засад колективу. Тому здебільшого всі виховні завдання в роботі з групою учнів вирішують педагоги. Учні ще займають нейтральну позицію до спільних справ, дитячий колектив на цій стадії є ще тільки об'єктом виховного впливу.

Наприклад, дітям пропонується вибір цікавих справ, проводяться збори, екскурсії, ігри, позакласні заходи, це дозволяє учням швидше познайомитись один з іншим, проявити свої здібності саме в тій діяльності, яка з ними проводиться. Потім розподіляються громадські доручення, а також з допомогою вчителів і вихователів визначається актив класу. До вибору активу потрібно підходити дуже ретельно – не потрібно обирати в актив дітей, які здаються педагогу спокійними і старанними і в той же час не користуються підтримкою колективу. Невдало обраний актив може знищити всі починання і призвести до

негативних конфліктних стосунків в колективі.

Одним з важливих моментів на першій стадії є колективне планування діяльності. Необхідно пропонувати дітям так майбутні справи, щоб їм здавалося, що вони самі знайшли і придумали цю справу.

У формуванні колективу сліпих і слабозорих учнів на початковій стадії **яскраво проявляються протиріччя між високими цілями діяльності, новими вимогами, які виходять зі змісту і організації діяльності і тим досвідом суспільної діяльності та навичками і вміннями, які сформовані у дітей.** Тому педагогу, який працює в школі сліпих і слабозорих постійно потрібно працювати над удосконаленням комунікативних і практичних вмінь, формуванням організаторських здібностей. Інакше вище зазначені протиріччя перестають бути рушійною силою, і перспективи розвитку колективу не реалізуються.

Педагог на першому етапі виконує велику кількість функцій, передусім це пов'язано з **безпосередньою організацією діяльності:** добір тих справ, які можуть бути виконані дітьми даної групи, пояснення їх змісту і способів виконання; необхідно, щоб найактивніші учні підтримували пропозицію педагога. Крім цього необхідно **ретельно обмірковувати місце і позицію кожного вихованця в спільній справі.** Важливо, щоб кожний відповідно до вмінь і здібностей сприяв загальному успіху у виконанні справи. В процесі спільних обговорення формується **спільна думка, яка на початковій стадії залежить від думки педагога.**

Першу стадію можна вважати завершеною, якщо:

1. прийняті цілі колективу, накреслені середні і близькі перспективи;
2. діяльність колективу здійснюється постійно;
3. створюються стосунки відповідальної залежності;
4. виникає інтерес до різних сфер суспільного життя.

Характерною особливістю другої стадії розвитку колективу є поступовий перехід організаторських функцій від педагога до відповідних органів самоврядування (активу). Актив починає підтримувати єдині педагогічні вимоги керівника, стає більш відповідальним та самостійним. Ті члени групи, які відносяться до активу починають здійснювати позитивний виховний вплив на інших учнів, на них педагоги вже можуть спиратися у розв'язанні виховних завдань. На даній стадії розвитку колективу чисто емоційні стосунки між учнями починають перетворюватись на колективістські відношення.

А.С.Макаренко стверджував, що лише участь вихованця у самоврядуванні допоможе йому набутим таким рис особистості як організованість, наполегливість, повага до товаришів, до колективу. В самоврядуванні А.С.Макаренко вбачав дієвий засіб підготовки підростаючого покоління до життя, праці та суспільних справах.

В школі сліпих і слабозорих друга стадія розвитку колективу є однією з найскладніших. Дуже важливо протягом цього періоду проводити корекцію різноманітних видів діяльності, з метою створення найкращих умов для розвитку кожної дитини. Якщо педагог на першому етапі недостатньо працював над формуванням організаторських вмінь у дітей, занадто опікувався ними, то перехід від діяльності під безпосереднім керівництвом вчителя до самостійної часто проходить з великими труднощами.

Завдання педагога на другій стадії полягає в тому, щоб допомогти органам дитячого самоврядування в їх регулярній роботі, поступово залучаючи до організаторської діяльності більшу кількість дітей. Педагог проводить роботу з активом колективу опосередковано, він намагається порадити, як краще виконати завдання, як розподілити сили, в той же час не

чинячи тиску на актив, намагаючись виховати самостійність активу та відповідальність за життя колективу.

Другу стадію можна вважати завершеною, якщо:

1. відбувається постійне ускладнення діяльності і оволодіння новими способами діяльності;
2. активний розвиток самоврядування, зростають організаторські вміння;
3. наявність стійких мотивів зацікавленості спільною діяльністю колективу.

Третя стадія розвитку колективу характеризується тим, що весь колектив або його переважна більшість, згуртовуючись висуває вимоги до окремих членів колективу, які з різних причин порушують загальноприйняті норми поведінки та спільної діяльності. Аналогічні принципові вимоги колектив, як носій громадської думки висуває і перед всім активом, чи перед окремими його представниками. На цій стадії розвитку колективу сила сформованої громадської думки колективу є головним засобом впливу на окремих його представників. Отже, коли колектив починає діяти як єдина впливова виховна сила, перетворюється у суб'єкт виховання, починається його "розквіт". Більшість його членів займає активну позицію у виховному процесі. Всі учні включені в різні види спільної діяльності, норми поведінки, характерні для ціннісних орієнтацій колективу, стають особистими переконаннями його членів. Створюються сприятливі умови для позитивного виховного впливу на окремих учнів через колектив. Зміцнюються міжособистісні зв'язки учнів, виникає соціальна цілісність, єдність групи. На третій стадії розвитку колективних взаємовідносин відбувається приведення у певну відповідність двох підсистем відносин - офіційної і неофіційної.

Керівництво педагогом на третій стадії розвитку

колективу полягає у опорі на самовиховання, на внутрішні сили самого колективу.

IV.2. Фактори розвитку позитивних колективних взаєностосунків в класних колективах шкіл сліпих та слабозорих

Педагогам у роботі по зближенню підсистем офіційних і неофіційних стосунків слід враховувати важливу роль лідерства в учнівському колективі.

Найчастіше лідерами в колективі бувають учні, які активно включаються в життя колективу, зацікавлені в його справах, намагаються узгодити досягнення особистої мети з інтересами колективу, тощо. Лідерам у найбільшій мірі властива орієнтація на колектив. Саме тому опора на учнів, яких найбільше поважають в класі, чий авторитет базується на суспільно значимих і корисних проявах особистості, - одна з важливих умов успішного керівництва класним колективом. На практиці це означає, що формуючи актив класу, педагог повинен у першу чергу намагатись залучити до нього дійсно авторитетних учнів, тісний контакт з якими дозволяє йому з максимальним ефектом організувати виховну роботу. За такої умови лідери в класному колективі можуть стати важливим фактором опосередкованого педагогічного впливу. Слід відмітити, що до основних елементів структури лідерства відносять дві дуже важливі ролі: роль ділового і роль емоційного лідера. Кожна з них пов'язана з відповідною сферою існування і діяльності класного колективу. Так, роль ділового лідера відповідає сфері ділової активності класу. Ділові лідери - це учні, за якими товариші готові піти у розв'язанні якихось колективних проблем, що виникають перед класом у складних життєвих ситуаціях, у трудовій діяльності класу.

Інший характер носить роль емоційного лідера. Вона пов'язана із сферою емоційної активності класу. Як правило,

емоційні лідери в класному колективі сприяють розвиткові дружніх стосунків, запобігають конфліктам. Їм частіше довіряють однокласники свої потаємні думки. Так, за нашими даними, емоційні лідери в колективах сліпих і слабозорих школярів дістають найбільшу кількість інтимних виборів (результати соціометричного дослідження за відповідями на запитання: З ким в однокласників ти радився в особистих справах?).

Учні, які успішно діють в обох названих сферах класного життя, нерідко займають позицію лідерів у класі.

Серед інших ролей класного лідерства виділяють ще ролі ситуативного лідера і лідера класної мікрогрупи. Своєрідність ролі ситуативного лідера полягає в тому, що, по-перше, вона короткотривала, по-друге, вона відповідає певним локальним ситуаціям у житті класу. Прикладом ситуативних лідерських ролей можуть бути ролі "лідера-майстра", "лідера-ерудита", "лідера-співака" тощо. Тому вчитель повинен приділяти особливу увагу роботі з неофіційними лідерами, залучати їх до активу, якщо вони дієво позитивно впливають на колектив. Бувають випадки, коли неофіційним лідером став учень з поганою поведінкою і низькою успішністю. В такій ситуації доцільно доручити цьому учневі важливу справу, яка вимагає дисциплінованості, вимогливості до себе і до всіх учнів.

Як підкреслювалося вище, знання педагогом неофіційної структури взаємовідносин учнів сприяє утворенню офіційного активу класу, підвищує позитивний вплив кращих учнів, що є формальними і неформальними лідерами в класі.

Одним з важливих шляхів активізації класу є поступове залучення учнів до роботи в класному активі. Вище підкреслювалось, що знання структури класного лідерства допомагає педагогу в створенні дійсно авторитетного активу, який може стати ефективним провідником

виховного впливу.

Проте, слід пам'ятати, що, по-перше, класний актив за кількісним складом завжди невеликий, і по-друге, тривале перебування в активі одних і тих же школярів може призводити до формування в них негативних рис (зазнайство, зневажливе ставлення до товаришів), а в іншій частині учнів може виникнути байдужість до справ класу, пасивність. Отже, в процесі згуртування класного колективу доцільно періодично змінювати актив, поповнюючи його новими членами. Одночасно слід так планувати систему класних справ, щоб при виході із складу офіційного активу учні не відходили від участі в житті класу.

Важливим фактором розвитку позитивних колективних взаєностосунків в класних колективах шкільних сліпих та слабозорих є створення таких відносин між учнем і вчителем, коли педагог сам ніби стає членом колективу.

Серед факторів, за допомогою яких здійснюється побічний вплив на взаємовідносини в колективі, можна назвати також такі як організація спільної діяльності учнів у праці, навчанні, культурно-масовій роботі, грі; проведення загальношкільних та позакласних заходів, бесід про дружбу, взаємодопомогу, моральні якості учнів. Великого значення має особистий приклад вчителя, його ставлення до групи взагалі і до кожного учня окремо.

Ефективним шляхом підвищення активності в класі є включення всіх учнів в різні види діяльності, під час виконання яких вони змогли б якнайкраще виявити свої можливості. Тут увага педагога повинна бути особливо зосереджена на пасивних учнях, положення яких в системі відносин низьке. Вмілий добір змісту, форм спільної діяльності і спілкування, система продуманих колективних справ допоможе таким учням досягти успіхів, повірити в себе і тим самим відчувати, що вони корисні для всього класу. Завдяки цьому такі учні зможуть увійти в життя колективу.

Виховати у сліпої чи слабозорої дитини вміння жити серед людей і спілкуватися з ними неможливо без формування в них такої якості як співчуття іншим людям і вміння розуміти їх.

Залучаючи учнів у різні колективні справи, слід враховувати те, що їх зміст повинен мати суспільно корисний характер, не замикатись межами класу чи виховної групи, а бути тісно пов'язаним з діяльністю всього шкільного колективу.

Для оптимізації міжособистісних стосунків сліпих і слабозорих учнів у колективі слід використовувати різні види діяльності.

По-перше, це навчальна діяльність. Важливого значення набуває організація колективу учнів на уроках, під час виконання домашніх завдань. Учитель, проводячи навчальну роботу, повинен викликати в учнів відповідне позитивне ставлення до навчального матеріалу, намагатись викликати інтерес, активне бажання розібратися в суті інформації. Широко практикуються бесіди учнів, диспути. Тим самим перед усіма учнями ставиться спільне пізнавальна мета, у розв'язанні якої учні так або інакше впливають один на одного.

Слухаючи відповідь товариша, учень порівнює її з тим, що він зрозумів, продумав. Практикою встановлено, що така спільна діяльність учнів на уроках характеризує ставлення кожного з них до своєї справи як до спільної, і в той же час виробляє вимогливість до себе і один до одного, вміння критично ставитись до себе і товаришів.

По-друге, формуванню міжособистісних відносин сприяє залученню сліпих та слабозорих до суспільно корисної праці. Роль праці як фактора виховання багатозначне. В процесі продуктивної праці повніше розкриваються індивідуальні особливості школяра, його моральні якості, поліпшується фізичне і естетичне

виховання, зміцнюється учнівський колектив. Організуючи трудову діяльність, перш за, все треба мати на увазі дидактичне значення праці, які якості вона виховує у сліпих і слабозорих, якими озброює знаннями, вміннями і навичками. Сюди ж слід віднести чергування по школі-інтернату. Це має велике значення у вихованні дітей, тому що дозволяє, їм пред'явити до кожного учня вимоги всього колективу, допомагає навчитись підкорятися і наказувати. А.С.Макаренко неодноразово підкреслював, що найважче створити в дитячому колективі відносини підкорення, навчитись підкорятися товаришеві і наказувати йому.

Вихованню міжособистісних стосунків у колективі сприяють й інші форми шкільної та позашкільної роботи. Зокрема, велике значення має робота в гуртках, краєзнавча робота, яку можна використовувати для розвитку пізнавальних інтересів, створення дружного колективу. Така діяльність зумовлена встановленням та підтримкою різноманітних контактів з людьми, необхідністю пересуватися в просторі, активізує компенсаторні процеси, допомагає набути вміння встановлювати контакти з незнайомими людьми.

Серед засобів, що сприяють розвитку міжособистісних стосунків учнів слід відмітити також ігри.

Л.Б.Самбікін пропонує проведення в старших класах шкіл сліпих ігор, в яких беруть участь 10-20 чоловік. Це - ігри з м'ячем, ігри з бігом, ігри з протидією. Такі ігри передбачають комплектування двох команд, члени яких спільно діють в мету одержання перемоги. В таких іграх розвивається воля дітей, стійкість, активність, ініціативність, виховуються почуття колективізму, товаришкості, відповідальності за кожний вчинок.

Розширення кола спілкування учнів з представниками різних професій, життєвого та професійного досвіду дає змогу дітям конкретизувати та збагатити власні уявлення

про навколишню дійсність, характер взаємовідносин між людьми.

Великого значення в діяльності шкільних колективів набувають загальношкільні заходи, які об'єднують учнів різних класів. Це можуть бути тематичні вечори, збори, проведення свят, днів народження дітей. Така діяльність веде до тісного спілкування, згуртовує учнів.

Для зближення класних колективів корисні спільні збори, організація шефства старших класів над молодшими. В школі систематично повинні працювати гуртки: літературний, іноземної мови, історичний, радіо, музичні, предметні гуртки, гуртки художньої самодіяльності. Гурткова робота об'єднує дітей різних класів і груп, зближує їх інтереси.

Керівники гуртків не тільки планують їх роботу і проводять заняття, вони створюють новий колектив із своєю структурою, законами і правилами. Ефективність впливу гурткової роботи залежить від загальної атмосфери колективу, від того місця, яке дитина займає в ньому, від ролі, яку вона в ньому відіграє.

У класі дитина в силу необхідності погоджується із своїм іноді дуже непримітним становищем. В гуртку їй з таким станом миритися не обов'язково. Адже в гуртку значно легше знайти свою "особливу роль", зокрема, досвід показує, що учні, які займаються в гуртках художньої самодіяльності, як правило, зовсім не прагнуть до ролей "прим", їх задовольняють різні ролі, аби вони були індивідуальними, своєрідними.

У формуванні міжособистісних стосунків членів учнівських колективів особливої уваги слід приділяти стилю ставлення вчителя до колективу.

У психолого-педагогічних дослідженнях виділяють 4 основні стилі ставлення вчителя до класного колективу:

1. Стійко-позитивний стиль. Він характеризується

постійним позитивним ставленням педагога до дітей, піклуванням про них, допомогою, діловою реакцією не надоліки в навчанні, і поведінці, спокійним і рівним тоном у відносинах з дітьми. Вчителі, для роботи яких характерний цей стиль, відрізняються яскраво педагогічною спрямованістю, люблять свою професію і дітей, відчувають потребу в неформальному спілкуванні з ними.

2. Пасивно-позитивний стиль, характеризується нечітко вираженою установкою у ставленні до дітей. Сухість звертання і офіційний тон таких учителів пояснюється їх переконанням у тому, що тільки вимогливість і чисто ділові стосунки забезпечують успіх у навчанні та вихованні.

3. Нестійкий позитивний стиль характеризується ситуативністю ставлення до дитячого колективу і окремих учнів при загальній емоційно-позитивній установці. Такі вчителі нерідко потрапляють під вплив власного настрою і хвилювань; оцінка особистості учня і манера поведінки педагога залежить від ситуації, яка склалася в даний момент.

4. Відкрито-негативне відношення педагога до учнів.

Зустрічаються і такі вчителі, яким притаманні риси негативного стилю відношення до дитячого колективу (ситуативного або, навіть, стійкого).

Спостереження свідчать, що в таких випадках, коли вчителі спеціальних шкіл для сліпих і слабозорих дітей характеризуються стійким позитивним ставленням до учнів, класу, найчастіше відмічається досить високий рівень згуртованості класного колективу. Такі педагоги мають великий вплив на учнів і можливі керувати їх міжособистісними відносинами з метою надання їм оптимальних характеристик.

Запитання та завдання до вивчення теми

1. В чому полягають особливості розвитку колективу в школах для дітей з вадами зору?
2. Визначити якими ознаками характеризується перша стадія формування учнівського колективу. Навести приклади.
3. Визначити якими ознаками характеризується друга стадія формування учнівського колективу. Навести приклади.
4. Визначити якими ознаками характеризується третя стадія формування учнівського колективу. Навести приклади.
5. Пояснити роль лідерів у формуванні учнівського колективу.
6. Дати пояснення в чому полягає роль активу класу та спільної діяльності учнів у формуванні колективістських взаємовідносин.
7. Назвати стилі ставлення вчителя до колективу класу та їх значення для управління міжособистісними стосунками учнів.

V. ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В соціальній психології виділяють декілька форм спілкування, які розвиваються в спільній діяльності і поступово з віком. Це такі форми: ситуативно-особистісна, ситуативно-ділова, емоційно-практична, поза ситуативно-пізнавальна, ситуативно-ділова, позаситуативно-особистісна та поза ситуативно-ділова.

V.1. Ситуативно-особистісна форма спілкування

Взаємність в спілкуванні з дорослими починає проявлятися у немовляти вже в 2 місяці. Малюк розвиває особливу активність, намагаючись привернути увагу дорослого, щоб викликати активність до нього з боку дорослого. Цю першу в житті форму спілкування з дорослими М.І.Лісіна назвала ситуативно-особистісною або безпосередньо-емоційною [21]. Її появі передують тривала робота як з боку дорослого, так і з боку малюка. Новонароджені з'являються на світ без потреби в спілкуванні і без вміння спілкуватись. З перших днів народження дитини дорослий організовує атмосферу спілкування, налагоджує з малюком зв'язок.

До 2-2,5 місяців у дитини під впливом дорослого і при його допомозі створюється комунікативна потреба з усіма її ознаками: інтересом до дорослого, емоційним відношенням до нього, інтенсивністю в налагодженні контактів з дорослими і чутливістю до його оцінок. Ця перша форма проявляється у вигляді „комплексу похвалювання”, тобто емоційно-позитивної реакції дитини на дорослого, яка супроводжується у дитини без порушень зору - посмішкою, активними рухами кінцівок, вокалізацією, фіксованим поглядом на обличчі дорослого і прислуховуванням до його голосу. Все це говорить про те, що дитина перейшла на

новий етап розвитку. Через контакт з батьками, а пізніше і іншими близькими для дитини дорослими малюк пізнає навколишній світ, пізнає свої можливості, особливості оточуючих його людей і розвиває власне відношення до них.

Ситуативно-особистісна форма спілкування в немовлячий період є провідною діяльністю, тобто визначає психічний і фізичний розвиток дитини. Ізоляція, дефіцит емоційних контактів з дорослими можуть призвести до недорозвитку дитини. Саме в емоційних контактах у дитини виникає прагнення поділитися з дорослими своїми переживаннями і проявити здатність співпереживати їй. Оформлюються афективно-особистісні зв'язки між ними, які дозволяють забезпечити формування позитивного відношення дитини до людей, до навколишнього світу і виховувати впевненість в своїх силах.

За даними Л.І.Солнцевої та Г.В.Григор'євої [7]. особливості ситуативно-особистісного спілкування у зорово депривованих дітей проявляються в тому, що на цьому етапі важливою умовою розвитку процесу спілкування стає поєднання впливів дорослого на дитину, а саме дистантного слухового з контактним тактильним. В результаті чого дитина встановлює зв'язок між звуковими сигналами і тактильними відчуттями. Немовля починає виділяти дорослого як особливий об'єкт, від якого залежить задоволення його потреб. Дитина з порушенням зором використовує мовленнєві звуки для повернення до себе уваги, звук для неї стає сигнальною ознакою можливого партнера для спілкування. Дитина починає впізнавати своїх рідних і близьких по голосах, відрізняє їх від чужих. Таким чином, вже на першій стадії розвитку комунікативної сфери у дітей з порушенням зору відсутність або обмеженість зорових засобів спілкування призводить до їх заміщення на слухові і тактильні враження.

V.2. Ситуативно-ділова форма спілкування з дорослими

В кінці 6 місяця життя малюка виникає ситуативно-ділова форма спілкування його з дорослими. Спілкування тепер включається в практичну діяльність і ніби обслуговує "ділові інтереси" дитини. Майже всю другу половину новонародженого періоду життя, відрізняють якісні зміни у відношеннях дитини до навколишнього світу, різноманітні форми наслідування, прояв постійної потреби в маніпуляціях предметами, які Л.С.Виготський визначив, як "період активного зацікавлення".

Перший рік життя для дитини пов'язаний з виникненням усвідомлення власної особистості "Я". Пізнавальна діяльність направлена не лише на зовнішній світ, але і на самого себе. Малюк потребує уваги і визнання з боку дорослого.

Від року до трьох, настає новий етап у розвитку особистості дитини - раннє дитинство. Діяльність дитини з боку взаємовідносин з дорослими може бути охарактеризована як спільна діяльність. Малюк з нормальним зором бажає, щоб старші разом з ним включались в заняття з предметами, він вимагає від них участі в своїй роботі, і предметна діяльність дитини стає спільною діяльністю його і дорослого.

Зміст потреби в спілкуванні з дорослим в рамках ситуативно-ділового спілкування поступово змінюється. В 1-1,5 року, на домовленневому рівні розвитку, їм потрібна допомога в здійсненні предметних дій. Пізніше, на мовленневому рівні, прагнення до співробітництва розглядається по-іншому - малюк не обмежується чеканням допомоги від старшого, тепер він бажає діяти, як дорослий, і наслідувати його.

В цей час відбувається важлива подія в розвитку особистості дитини - вона починає відділяти безумовно позитивне загальне відношення дорослого до себе і

оцінювання ним своїх окремих дій. Але багато зауважень дорослого дитина цього віку ігнорує. У діях з предметами діти занадто впевнені в собі. Це час виникнення ініціативності і самостійності, яким дорослі можуть надати надмірні обмеження. Разом з тим дитина стає і зосередженим спостерігачем: вона уважно вислуховує настанови дорослих, намагаючись підкорити свою поведінку їх порадам.

В такій формі спілкування з дорослим, в умовах ділового співробітництва з ним, діти опановують і мовленням.

Ситуативно-ділова форма спілкування грає важливу роль у формуванні особистості дитини. Затримка на безпосередньо-емоційному етапі спілкування з дорослим призводить до затримки в розвитку малюка, труднощів адаптації до нових умов життя.

До трьох років дитина вже може самостійно їсти, вмиватися, одягатися тощо. В неї виникає потреба діяти незалежно від дорослих, без їх допомоги долати труднощі. Це знаходить свій прояв в словах „Я сам”.

Виникнення прагнення до самостійності означає одночасно появу нової форми бажань, безпосередньо не співпадаючих з бажаннями дорослих, що підкреслюється наполегливим „я хочу”.

Суперечність між „хочу” і „потрібно” ставить дитину перед необхідністю вибору, викликає протилежні емоційні переживання, створює амбівалентне відношення до дорослих і визначає протиріччя її поведінки, приводячи до загострення кризи трирічного віку.

Головним новоутворенням трьох років Л.І.Божович вважає появу „Системи Я”, котра породжує потребу діяти самостійно. Сформованість „Системи Я” сприяє появі самооцінки і пов'язаного з нею прагнення відповідати вимогам дорослих.

Наявність кризи говорить про необхідність створення нових відносин дитини і дорослого, інших форм спілкування.

У дітей раннього віку з порушеннями зору розвиток другої форми спілкування обумовлений диференційованими слуховими сприйманнями і самостійними вокалізаціями при дотиковому знайомстві з предметами.

Для цієї форми спілкування, предметно-практичні засоби є основними в розвитку малюка, але у дітей з зоровою патологією спостерігається значно повільніший темп їх формування, ніж у дітей з нормальним зором (М.І.Земцова, Л.І.Плаксина, Л.І.Солнцева).

На відміну від нормально бачучих малюків, у яких хаотичне зіштовхування з предметами дає початок формуванню цілеспрямованої дії хватання, у дітей з порушеним зором розвиток хватальних рухів рук потребує активного втручання дорослого і лише при цій умові можна говорити про поступове виникнення маніпулятивних рухів з предметами.

Мовлення дорослого, звернене до дитини, не просто супроводжує дію, воно привертає увагу дитини з порушеним зором до обстеження предметів, викликає в неї інтерес і тим самим створює міцний взаємозв'язок між словом і обстеженим предметом. Поступово дитина починає відшукувати джерело звука, тягне до нього руки. В даній пошуковій ситуації використане декілька раз слово (назва предмета, даного дитині в руки) стає сигналом до пошуку такого ж предмета в наступний раз. Свій пошук дитина супроводжує вокалізацією чи звуками мови. На цій основі починається інтенсивний розвиток мови дитини: поглиблюється її розуміння і активне самостійне використання.

„Спілкування сліпої дитини в цей період спрямоване на дорослого, тому, наслідуючи дорослих, вона засвоює

великий запас слів і цілих речень, часто не зрозумілих їй за змістом, отримуючи приємні відгуки з боку дорослого. Це є стимулом для дитини подальшого накопичення навіть формального словника, який вона може використовувати в певній ситуації і який стає для неї засобом активного спілкування з дорослими” (Л.С.Волкова).

Процес мовленнєвого спілкування тим самим дозволяє прискорити і удосконалити формування предметних дій.

Таким чином, ситуативно-ділова форма спілкування у дітей з порушеннями зору створюється на основі двох систем: мовленнєвої і предметно-практичної. Мовлення, на цьому етапі розвитку комунікативної сфери, хоча і носить формальний характер, але „виступає в якості основного засобу спілкування” (Л.С.Солнцева) з його допомогою у дитини розвивається ділова мотивація, направлена на пізнання і оволодіння діями з предметами.

Для кінцевого оформлення другої форми розвитку спілкування, крім удосконалення мануальної моторики, необхідна поява у дітей потреби в співробітництві з дорослим. Для цього потрібна безпосередня практика спілкування дорослого і дитини через використання предметів чи ігрових дій.

Активна роль дорослого в розвитку спілкування дітей з вадами зору значно більша, ніж у нормально бачучих. Це пов'язано з тим, що “погано бачуча дитина позбавлена можливості безпосереднього зорового наслідування – одного з шляхів самостійного засвоєння знань” (Л.І.Солнцева).

Це призводить до того, що діти з порушенням зором до початку дошкільного віку набувають уміння активно використовувати мовлення в процесі спілкування з дорослими, але мають досить збіднений предметно-практичний досвід. Тому предметно-практична діяльність залишається провідною у них майже до середини

дошкільного віку.

V.3. Емоційно-практичне спілкування

В ранньому дитинстві не тільки дорослий впливає на розвиток особистості дитини, але й настає момент, коли дитина прагне спілкування з іншими дітьми. Досвід спілкування з дорослими багато в чому визначає спілкування з однолітками і реалізується у стосунках між дітьми.

В своїх дослідженнях А.Г.Рузская відмічає, що спілкуванням дитини з дорослим і однолітком – це різновиди однієї і тієї ж комунікативної діяльності. Хоча власне комунікативна діяльність з однолітками виникає саме в період раннього дитинства (в кінці другого на початку третього року життя) і набуває форми емоційно-практичного спілкування. Головна мета цього спілкування – співучасть. Діти радіють спільним ігровим діям тощо. Ніякої спільної роботи маляки не здійснюють. Вони ніби демонструють себе один одному. Дорослий в цей період повинен корегувати таке спілкування.

Емоційно-практичне спілкування з однолітками сприяє розвитку таких особистісних якостей, як ініціатива, самостійність, дозволяє дитині побачити свої можливості, допомагає подальшому становленню її самосвідомості, розвитку емоцій.

У дітей з порушеним зором розвиток емоційно-практичної форми спілкування досить проблематичний. Якщо у їх нормально бачучих однолітків ця форма спілкування має вигляд співучасті в процесі дій з іграшками, ігровими діями у зрячих дітей, то у дітей з вадами зору ця форма має вигляд діяльності “поруч” і майже всі спроби співучасті в ігрових діях закінчуються конфліктами (Л.І.Солнцева, Г.В.Григор’єва).

V.4. Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування

В першій половині дошкільного дитинства (3-5 років) у

дитини спостерігається нова форма спілкування з дорослими, яка характеризується їх співробітництвом в пізнавальній діяльності. М.І.Лісіна називає це “теоретичним співробітництвом”. Розвиток допитливості заставляє малока ставити перед собою все більш складні питання. “Чомучки” звертаються до дорослого за відповіддю чи за оцінкою власних роздумів. На рівні позаситуативно-пізнавального спілкування у дітей виникає гостра потреба у повазі дорослих, з’являється підвищена чутливість до їх відношення.

Відношення батьків до успіхів і невдач дитини в різних областях сприяє формуванню у дитини самооцінки. Переоцінка чи недооцінка здібностей дитини батьками впливає на її відношення з однолітками, на особливості її особистості.

Відчужене відношення дорослого до дитини значно знижує її соціальну активність: дитина може замкнутися в собі, стає невпевненою, готовою розплакатись з будь-якої причини чи почати виплескувати свою агресію на однолітків.

Позитивні взаємовідносини з батьками допомагають дитині легше вступити в контакт з оточуючими дітьми та іншими дорослими.

Ця форма спілкування у дітей з порушеним зором починає розгортатися на фоні предметно-практичної і пізнавальної діяльності, яка направлена передусім на встановлення взаємозв’язків в матеріальному світі на основі порушених зорових сприймань. Предметом спілкування у зорово депривованих дітей з стають не подія, явища і взаємовідносини в предметному світі, а встановлення зв’язків між предметом, практичною дією і словом, що їх означає.

Активне спілкування дитини з порушеним зором з дорослим в спільній предметній діяльності забезпечує цей

взаємозв'язок. Досвід мовленнєвого спілкування малюка з дорослим приводить дитину до необхідності використовувати мовлення для більш правильного відображення об'єктивних властивостей предмета, оскільки це дозволяє дитині досягати більшого ефекту в спілкуванні з дорослим під час спільної предметної діяльності. Використання дорослим спільних предметних дій з мовленнєвим словесним називанням як самих предметів, так і дій з ними, з одного боку, стимулює співвіднесення засвоєних дитиною слів з конкретними предметами навколишнього світу, а з іншого – є умовою кращого пізнання предметного світу в процесі активного оперування предметами.

Супроводжуючи всі дії мовленнєвим поясненням, тобто створюючи і закріплюючи зв'язки між словом, предметом і дією, дитина розвиває мовлення, активно використовує його як засіб спілкування.

Поступово комунікативні акти набувають позаситуативного характеру, оскільки пізнавальна діяльність починає охоплювати, по-перше, все більше коло предметів, їх властивостей і якостей, взаємозв'язків між ними, не доступних для зорового сприйняття дітьми з порушеним зором; по-друге, предмети і явища, не пов'язані з безпосередньою взаємодією з ними.

Дорослий для дитини з порушеннями зору не лише виступає носієм досвіду і знань, але і є ініціатором їх передачі.

Становлення цієї форми спілкування пов'язане також з труднощами розвитку пізнавальних процесів у дітей даної категорії, тому займає більш тривалий період формування, вікові межі якого, в дефектологічній літературі, не зазначені.

V.5. Ситуативно-ділова форма спілкування з однолітками

Спілкування з однолітками стає все більш цікавим для дитини з нормальним зором і в 4-5 років виникає ситуативно-ділова форма спілкування з однолітками. Сюжетно-рольова гра являється провідною діяльністю в цей період. Взаємовідносини дорослих починають обігруватися дітьми, для них дуже важливим є співробітництво один з одним, програвання ролей, норм, правил поведінки, проте регулятором гри все ще залишається дорослий. Перехід від співучасті до співробітництва являє собою помітний прогрес в сфері комунікативної діяльності з однолітками.

В процесі ситуативно-ділового спілкування дитина прагне стати об'єктом інтересу і оцінки своїх товаришів. Вона вловлює в їх поглядах і міміці ознаки відношення до себе, забуваючи про товариша. М.І.Лісіна називає це феноменом "невидимого дзеркала".

Пізніше дитина починає бачити і особливості однолітка, фіксуючи, все ж таки, в основному негативні прояви. Дитина прагне впевнитись в своїх кращих якостях, виникає потреба у визнанні і повазі однолітків.

Відставання в розвитку цієї форми спілкування сильно впливає на становлення особистості дитини. Діти важко переживають свою знехтуваність, у них виникає пасивність, відлюдькуватість, ворожість, агресія. Дорослі повинні своєчасно побачити проблему дитини, для того щоб допомогти подолати затримку спілкування.

Ситуативно-ділова форма спілкування з однолітками у дітей з порушеним зором має свої особливості, які визначаються порушенням у використанні ними основними засобами спілкування, труднощами у встановленні сюжетно-рольової гри.

А.М.Віленська [4], в своєму дослідженні констатує значне відставання в оволодінні не мовленнєвими засобами спілкування дітьми з глибокими порушеннями зору. Діти не лише не відтворювали вербально задані їм емоційні стани,

але й не сприймали і не розуміли їх правильно.

Відставання спостерігалось і в предметно-рухових засобах спілкування. Це виражається у використанні жестів, неадекватних ситуації, і таких, що не відповідають емоційному стану людини. Характерним є також стереотипність при вираженні емоційних станів, вербальність знань про правильні жести, рухи при спілкуванні з дітьми і дорослими.

Труднощі формування немовленнєвих засобів спілкування у старших дошкільників з порушеним зором виникають через нечітке сприйняття образу людини, а це не дозволяє дитині на основі експресивно-мімічного виразу судити про стан людини, його відношення до співбесідника. Аналіз розвитку засобів спілкування на рівні відтворення у молодших учнів з порушеним зором показав, що вони значно відстають від зрячих дошкільників по рівню оволодіння немовленнєвими засобами спілкування.

Крім вище зазначених труднощів у формуванні ситуативно-ділової форми спілкування у дітей з порушеним зором спостерігаються також недоліки в мовленнєвих засобах міжособистісного спілкування, в культурі усного мовлення при звертанні до співрозмовника, зв'язку між мовленнєвими і немовленнєвими засобами спілкування, в розумінні і відтворенні емоційного стану людини до опису (Л.І.Солнцева). Часто у дітей з порушеним зором виникає і вербалізм мовлення. Такі відхилення в розвитку основних засобів спілкування призводять до неможливості їх комплексного використання в процесі комунікативної діяльності, до обмеження особистісних контактів дітей.

V.6. Позаситуативно-особистісна форма спілкування

В кінці дошкільного дитинства (5-7 років) у дітей спостерігається інша форма спілкування з дорослими – позаситуативно-особистісна. Ця форма спілкування реалізується на основі особистісних мотивів і на фоні

різноманітної діяльності: ігрової, трудової і пізнавальної, задовольняючи потребу у взаєморозумінні і співпереживанні, використовуючи всі раніше засвоєні засоби спілкування в комплексі.

Перехід до цієї форми спілкування у дітей з порушеннями зору також дотримується через відсутність пізнавальної і особистісної готовності (В.М.Астанов, П.М.Залобовський, М.Заорска, Д.М.Малаєв та інші). Дитині не вистачає досвіду комунікативної діяльності, а розуміння і знання людських взаємовідносин носять викривлений характер внаслідок впливу дефекту.

Неможливість чіткого дистантного сприйняття, збідненість зорових образів і уявлень призводять до неадекватного розуміння навколишньої дійсності і викликають не лише труднощі формування засобів спілкування, але і їх комплексного сприйняття і розуміння.

V.7. Позаситуативно-ділова форма спілкування

В старшому дошкільному віці спілкування з однолітками набуває позаситуативно-ділової форми. Основне прагнення деяких дошкільників – прагнення співробітництва, яке виникає в більш розвиненій формі ігрової діяльності – в грі з правилами. Ця форма спілкування сприяє розвитку усвідомлення своїх обов'язків, вчинків і їх наслідків, розвитку довільної, вольової поведінки, що є необхідною умовою для наступної навчальної і трудової діяльності.

Через особливості пізнавальної діяльності, низький рівень розвитку функцій зорового сприймання і труднощі у встановленні міжособистісних взаємовідносин, дошкільники з порушеннями зору не можуть самостійно здійснювати перехід на поза ситуативно-ділову форму спілкування і потребують значної корекційної допомоги з боку педагогів (В.Г.Григор'єва).

І.М.Некрасова[26], дослідила розвиток позаситуативно-

ділової форми спілкування на контингенті афективних слабозорих дошкільників. За її даними наслідком відхилень у розвитку дітей з вадами зору, порушень їх міжособистісного спілкування – є притаманний їм внутрішньоособистісний конфлікт між необхідним і можливим рівнем соціального реагування, що і стає причиною розвитку афективної захисної поведінки таких дітей. Присутність внутрішньоособистісного конфлікту спричиняє формування значних соціально-педагогічних депривацій, які в значній мірі визначаються негативним впливом сімейного оточення та неадекватним корекційно-педагогічним впливом на особистість дитини з вадами зору.

В дослідженні І. М. Некрасової брали участь 160 дітей старшого дошкільного віку, що мають різноманітні за характером та ступенем вираженості зорові дефекти. Характеристика контингенту досліджуваних: 10 осіб не мають зорових порушень Гзр на обидва ока без корекції=1.0, що складає 6,3% від загальної кількості досліджуваних; 93,7% складають діти з різноманітними формами зорової патології (аномалії рефракції міопічного характеру, гіперметропія, астигматизм, анізометрія, патологія сітківки, патологія зорового нерву, патологія кришталика, мікрофтальм, ністагм, косоокість і травми очей). При цьому слабозорі з $\text{ГзрКр} \leq 0.4$ (ГзрКр – гострота зору з корекцією) склали половину (80 осіб або 50%) від загальної кількості досліджуваних. Дошкільники з зоровою патологією в межах $0.4 < \text{ГзрКр} < 1.0$ склали 70 осіб або 43,7% від загальної кількості досліджуваних.

Аналіз експериментальних даних показав, що серед слабозорих приблизно в 1,5 рази частіше трапляються афективні порушення. Дослідження також виявило, що серед афективних дошкільників з вадами зору найчастіше зустрічаються діти, для яких характерні три основні типи афективної поведінки – агресія, демонстративність або

тривожність. При цьому, у більшості випадках, в системі міжособистісних комунікацій взагалі переважають агресивно-оціночні тенденції – 22,7% від загальногрупової чисельності обстежених та 66% від кількості афективних слабозорих: 24,2% агресивні, 31,1% агресивно-тривожні та 10,7% агресивно-демонстративні комунікативні установки, які мають соціально-захисний характер. Вивчення структури міжособистісних комунікацій в середовищі дошкільників з вадами зору за допомогою методу соціометрії (гра Т.А. Репіної "Секрет") показало, що всі афективні діти з патологією зору в більшості випадків прагнуть до лідерства, але важко оволодівають самостійними соціальними ролями, погано зберігають вже існуючі емоційні зв'язки. Слабозорі ж діти без афективних порушень, частіше згоджуються на роль пасивних учасників дитячих комунікацій і менше схильні до лідерства. Заявити про себе, як про лідера, здатні лише ті діти, котрі мають: досить високу корекційну гостроту зору, високий рівень інтелектуального розвитку, позитивну самооцінку, високий рівень комунікативної активності, що виявляється у присутності специфічних "лідерських" рис характеру, і мають позитивний досвід сімейних комунікацій. При цьому діти, що не мають вад зору, в середовищі однолітків з аномаліями зорового аналізатора, частіше за інших стають лідерами внутрішньогрупових комунікацій.

Дослідження показало, що всі афективні діти з патологією зору, як правило, потрапляють в категорію відхилених. Навіть у випадку, коли афектації не сполучені із слабозорістю і афективні діти характеризуються досить високою гостротою зору, мають високий рівень інтелектуального розвитку та високу самооцінку, оточуючий соціум все одно не вирізняє таких дітей як лідерів комунікацій. Порівняння психологічних особливостей комунікативних лідерів і відхилених дало

можливість визначити набір особистісних особливостей, які являються необхідною умовою для досягнення лідерства: високий рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, хороша продуктивність діяльності, низька конфліктність, позитивна емоційність, добре розвинута фантазія та ігрові навички, дружелюбність, доброзичливість, відсутність емоційно-вольової розгальмованості. Вивчення комунікативних особливостей міжособистісних взаємовідносин в середовищі дошкільників із зоровими аномаліями виявило, що характер міжособистісного спілкування дітей в групі в значній мірі залежить від фактора "соціальної опіки": в середині дитячого колективу завжди існує групова ієрархія сили і слабкості його членів за фактом ступеня тяжкості зорового порушення та частки активної участі дитини в системі внутрішньогрупових комунікацій. Залежність становища дитини в соціумі від ступеня тяжкості зорового дефекту виявляється настільки значущою, що навіть в тих випадках, коли слабозора дитина претендує на роль лідера, оточуючі однолітки все ж таки наполягають на тому, щоб залишити таку дитину на другорядному плані. В даному випадку група нібито надає суб'єкту право мовчати і слухати, розширюючи свої уявлення про оточуючий світ та накопичуючи цінний соціальний досвід. При цьому, вивчення феномену "соціальної опіки" показало, що слабозорі, які не мають у своєму розвитку афективних аномалій, являються більш соціально адаптованими, ніж їхні афективні однолітки, в тому числі і з більш високою гостротою зору. Так, дослідження показало, що слабозорі без афективних аномалій характеризуються досить високим рівнем рефлексії, вони усвідомлюють себе в процесі спілкування реципієнтами, у них не формується суперечлива конфліктна самооцінка, і за рахунок комунікативно пасивних установок в спілкуванні такі діти прагнуть швидше подолати свої

соціальні проблеми.

Тому в процесі позаситуативно-ділової форми спілкування основні комунікативні проблеми афективних слабозорих спричиняються негативним соціально-комунікативним досвідом і полягають, окрім зазначених вище особливостей, ще й в нестачі емпатії, високій соціальній неадекватності, невротичній деформації мотивів, що і надає поведінці таких дошкільників високу конфліктність та захисну спрямованість в міжособистісному спілкуванні з однолітками. Наявність афективно-емоційних порушень негативно впливає на самооцінку дитини з патологією зору і, незалежно від ступеня вираженості зорового дефекту, формує суперечну конфліктну самооцінку. Якщо виражений зоровий дефект не завжди сполучений з негативним відношенням до власних можливостей, то афективні порушення завжди нерозривно пов'язані з неадекватною та суперечливою самооцінкою такої дитини.

Отже, афективні порушення негативно впливають на соціальний розвиток дітей з вадами зору. Так, в ході дослідження стало очевидним, що до категорії ігрових партнерів, яким віддається повна перевага, або лідерів ("соціометричних зірок") із числа афективних дошкільників, незалежно від ступеня зниження гостроти зору, не потрапила жодна дитина. На підставі викладеного, можна зробити висновок, що афективно-емоційні порушення, так само як і виражений зоровий дефект, істотно знижують комунікативну привабливість дитини і збіднюють її емоційний розвиток. Так, аналіз структури ігрових комунікацій виявив, що афективні слабозорі частіш за все бувають відхиленими, або ж таким дітям, в кращому випадку, доступні лише нестійкі мікросоціальні групові об'єднання кількістю від 1 до 2 осіб.

I.M. Некрасова перша зробила спробу дослідити

розвиток позаситуативно-ділової форми спілкування у слабозорих дошкільників.

Запитання та завдання до вивчення теми

1. Порівняйте розвиток ситуативно-особистісної форми спілкування у дітей з нормальним зором і з порушеним.
2. Чим принципово відрізняється розвиток ситуативно-ділової форми спілкування у дітей порушеним зором від їх нормально бачучих однолітків?
3. Охарактеризуйте позаситуативно-пізнавальну форму спілкування у дошкільників з порушеним зором.
4. Назвіть основні труднощі у формуванні ситуативно-ділової форми спілкування у дітей з порушеним зором.
5. Відповідно до результатів дослідження І.М.Некрасової, зазначте як відбувається розвиток позаситуативно-ділової форми спілкування у афективних слабозорих дошкільників.

VI. МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕНИМ ЗОРОМ

Для вивчення міжособистісних стосунків в дошкільних групах для дітей з вадами зору доцільно використовувати комплексну діагностику, яка дозволить побачити об'єктивну картину досліджуваного явища.

Комплексна діагностика включає в себе спостереження за діяльністю дітей на заняттях і в процесі їх вільної діяльності, анкетування педагогів і батьків, бесіди з дошкільниками, вивчення документації (перспективних планів роботи вихователів і тифлопедагогів), застосування експериментальних методик.

Для вивчення вільного міжособистісного спілкування широко використовується **спостереження за вільною діяльністю дітей**, яке дає позитивні результати лише у

випадку його тривалого, систематичного і планомірного здійснення. Перевагою даного метода є те, що він природній і не порушує хід запланованої роботи. В умовах дошкільного закладу для дітей з вадами зору безпосередні спостереження краще здійснювати за дітьми середнього і старшого дошкільного віку. Проведення спостереження за дітьми раннього і молодшого дошкільного віку дуже часто порушує природну поведінку дітей, тому при проведенні спостережень даної категорії дітей використовують ширми, прозорі стінки, коли діти не бачать людей, які проводять за ними спостереження. Спостереження часто є недостатньо точними, а в деяких випадках і суб'єктивними. Для того, щоб зробити спостереження більш достовірнішими поруч з письмовими записами використовують аудіо- і відеозапис, фотозйомку.

В протоколах на проти прізвища кожної дитини фіксують: з ким вступає в контакт, яка взаємодія з однолітками, характер діяльності, прояв емоційних почуттів, володіння комунікативною діяльністю.

Обробка даних здійснюється наступним чином:

1. Підрахунок кількості разів, коли дитина знаходиться наодинці і коли вступає в ігрові взаємодії з однолітками.

2. Визначення найбільш типового виду взаємодії і характеру діяльності з однолітками кожного дошкільника.

3. Визначення, які емоційні почуття найбільше переважали у кожної дитини під час спостереження.

4. Виявлення особливостей володіння комунікативною діяльністю дошкільниками.

5. Підрахунок загальної кількості контактів, встановлених тим чи іншим дошкільником з кожною дитиною групи, визначення інтенсивність спілкування дитини.

Протокол вільного спілкування дітей групи

№	Прізвище та ім'я	Знаходився наодинці	Вступав у взаємодію з однолітками	З ким найчастіше вступав в контакт (П. І. дитини)	Інтенсивність контактів.	Вид взаємодії	Характер діяльності	Емоційні почуття	Особливості комунікативної діяльності	Поведінкові труднощі

В дошкільних закладах для дітей з вадами зору для вивчення міжособистісних стосунків поряд з спостереженням широко використовується методика „Вибір в дії”, розроблена Т.А.Репіною і адаптована для використання з даною категорією дітей.

Для її проведення необхідно підготувати яскраві картинки розміром 10×15, по 3 на кожную дитину і 6-8 запасних.

Дослідження з дітьми проводять в першу половину дня у вигляді гри “Секрет”. Кожній дитині пропонують “по секрету” від інших просять по власному вибору подарувати запропоновані їй 3 картинки трьом дітям групи. Гру проводять в групі, картинки розкладають на столи, за якими сидять відповідні діти. Перед початком дослідження дитині говорять: “Сьогодні діти вашої групи будуть грати в цікаву гру , яка називається “Секрет”. По секрету, щоб ніхто не знав, всі будуть дарувати один одному красиві картинки”. Для полегшення виконання завдання варто сказати дитині: “Ти будеш дарувати дітям, а вони – подарують тобі “. Потім дитині дають 3 картинки і говорять: “Ти можеш подарувати їх тим дітям, яким захочеш , лише кожному по одній . Якщо хочеш, можна подарувати тим дітям, яких сьогодні немає“.

Після того, як дитина зробить свій вибір, її питають: „Чому ти в першу чергу вирішив подарувати картинку ... (називається ім'я дитини)”.

Потім говорять: „Якщо б у тебе було багато картинок і тільки трьом дітям групи не вистачило, кому б тоді ти не став давати картинку і чому ?” Всі відповіді фіксують, а на зворотньому боці картинки записують ім'я дитини, який вона подарована.

Підраховують кількість позитивних і негативних виборів, кількість дітей, які потрапили в групи: лідерів; тих, кому надають перевагу; тих, кому не надають перевагу; знехтуваних. Дані заносять в таблицю. Негативний вибір позначають ”-”, позитивний вибір – ”+” .

На основі даних визначають соціометричний статус кожної дитини. Соціометричний статус – це властивість особистості як елемента соціометричної структури займати певну просторову позицію (локус) в ній, тобто певним чином співвідноситися з іншими елементами (елементи соціометричної структури) – це члени групи. Індекс соціометричного статусу кожної дитини визначається за допомогою формули:

$$C = P^+ + P^- / N - 1$$

де С — соціометричний статус

P^+ — позитивні вибори

P^- — негативні вибори

N — кількість членів групи

I статусна група: 0,20 – 0,40 (лідери)

II статусна група: 0 – 0,15 (ті, кому надають перевагу)

III статусна група: -0,15 – -0,05 (ті, кому не надають перевагу)

IV статусна група: -0,26 – -0,36 (ізолювані)

Для того, щоб з'ясувати причини, які обумовлюють статусне положення дитини в групі, вивчити особливості спілкування дитини з порушеним зором з однолітками і

дорослими, а також виявити конфліктні передумови у стосунках між дітьми може бути використана розроблена нами анкета.

Анкета дається педагогам у вигляді готових варіантів відповідей. За допомогою даної анкети виділяються проблемні діти, діти, які мають труднощі в соціальній адаптації, діти, які потребують психологічної корекції і підвищеної уваги з боку педагогів і батьків.

Бланк анкети для педагогів

Шановні педагоги, наше анкетування проводиться з метою виявлення наявності міжособистісних конфліктів серед дітей вашої групи, і виявлення тих дітей, які потребують психологічної допомоги.

- П. І. по Б
- Посада
- Ваші труднощі на заняттях в перші дні адаптації
- Ваші труднощі на даний час
- На яку допомогу з боку психолога ви очікуєте
- Які діти з групи краще розвинені
- Які діти відстають у розвитку
- Які діти агресивні
- Які діти плаксиві, тривожні
- Які діти не виконують вимог педагогів
- Повільні діти
- Рухливі діти
- Популярні діти (в спілкуванні з дітьми)
- Непопулярні діти

ЗАЗНАЧТЕ ДІТЕЙ, ЯКІ:

1. Спілкуються з дорослими:
 - з задоволенням
 - не дуже
 - замкнені діти
2. В більшості випадків надають перевагу іграм з дітьми
- Однаково люблять грати з дітьми і наодинці
- Люблять грати наодинці.....
3. Вміють організовувати дітей в грі і в іншій дитячій діяльності, виконують лише головні ролі
- Однаково виконують як головні, так і другорядні ролі
- В грі найчастіше виконують другорядні ролі
4. Вміють дружно, без конфліктів грати з іншими дітьми
- Конфлікти виникають, але рідко
- Часто конфліктують
5. Співчують іншим (коли комусь погано), намагаються допомогти, заспокоїти
- Тільки іноді виражають співчуття до інших
- Зовні не виражають співчуття
6. Часто ображають інших дітей, б'ються
- Іноді бувають агресивні
- Рідко б'ються з дітьми і їх ображають
7. Часто жаліються дорослим, коли посварилися з товаришами
- Рідко жаліються
- Зовсім не жаліються
8. Образливі діти
- Не дуже образливі
- Зовсім не образливі
1. Як правило, говорять правду, ніколи не обманюють.....

- Іноді говорять неправду
- Часто обманюють
- 10. Майже завжди слухаються дорослих.....
- Іноді бувають неслухняними
- Завжди неслухняні, вперті
- 11. Люблять робити все самостійно, навіть коли не вміють ..
-
- Не дуже прагнуть самостійності
- Люблять, коли за них все роблять інші
- Намагаються доводити почату справу до кінця
-
- 12. Впевнені, рішучі діти
- Не дуже впевнені.....
- Невпевнені
- 13. Вміють придумувати цікаві ігри, ігрові навички і вміння
- розвинені добре
- Середній розвиток ігрових навичок і вмінь
- Низькій розвиток ігрових навичок і вмінь
- 13. Емоційно неврівноважені діти.....
-

Як ми вже зазначали в дошкільному віці велика роль у формуванні особистості дитини, у її розвитку, стосунках з дітьми належить батькам. Тому дуже важливим у дослідженні міжособистісних стосунків і особливостей спілкування дітей з порушеним зором є вивчення особливостей виховання дитини в сім'ї. Для цього може бути використана розроблена нами анкета для батьків і проєктивна методика „Два будинки”.

Анкета для батьків складається з 5 частин.

В 1-й частині зазначаються загальні відомості про дитину.

В 2-й частині проводиться збір анамнезу.

3-тя частина включає в себе відомості про батьків.

В 4-й містяться питання про особливості виховання дитини в сім'ї.

5-та знайомить з емоційним розвитком дитини.

Результати анкети обробляються за допомогою умовних позначень:

„ + “ – передумови до міжособистісних конфліктів відсутні;

„ – + “ – передумови можуть з'явитися;

„ – “ – наявність конфліктних передумов.

Бланк анкети для батьків

Шановні батьки, наше анкетування спрямоване на вивчення особливостей розвитку і виховання Вашої дитини. Отримані дані будуть використані для успішного здійснення навчально-виховного процесу.

1. ЗАГАЛЬНІ ВІДОМОСТІ ПРО ДИТИНУ

Прізвище та ім'я дитини.....

Дата народження.....

Діагноз по зору.....

Гострота зору.....

Поле зору.....

В якому віці дитині був поставлений діагноз?.....

Де і ким вперше було помічено порушення зору?.....

.....

Можливі причини порушення зору.....

Які хвороби перенесла дитина?.....

Чи є у дитини хронічні хвороби (якщо так, то які саме)?.....

.....

Чи є у дитини алергія (харчові продукти, ліки)?.....

Чи знаходилася дитина на обліку у психоневролога?

Зазначте діагноз, час зняття з обліку.....

2. АНАМНЕЗ

- Від якої вагітності дитина?.....
- Який перебіг вагітності? (токсикоз 1,2 половини вагітності, хронічні хвороби, психічні хвороби, травми, інфекційні хвороби та інше).....
- Пологи (нормальні, термінові, обезводнені, стимульовані, наявність травм тощо).....
- Резус сумісність.....
- Вага при народженні.....
- Зріст.....
- Перенесені захворювання:
- До 1 року.....
- Після 1 року.....
- Інфекції
- Травми головного мозку, очей
- Призначення лікарів
- Розвиток дитини відбувається повільно, нормально, прискорено (підкресліть)
- Чи було щось проблематичне в ранньому розвитку дитини?
.....
- Зазначте, коли дитина почала:
- зосереджувати погляд на предметі
 - слідкувати очима за рухливими предметами
 - тягнутися до людини або предмета лише на звук
 - брати іграшку, попередньо зосередивши на ній погляд ...
 - шукати поглядом іграшку, яку загубила
 - впізнавати маму і тата
 - посміхатися у відповідь на звертання дорослого
 - вперше розбірливо вимовити слово (папа, мама, дай тощо)
 - сказати речення з двох слів
 - правильно застосувати займенники "Я", "МЕНІ"
 - вперше ввійшла в контакт з дітьми

3. ВІДОМОСТІ ПРО БАТЬКІВ

МАТИ

Дата народження

Освіта, професія

БАТЬКО

Дата народження

Освіта, професія

Відомості про здоров'я батьків, родичів

Домашня адреса, телефон

4. ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ В СІМ'І

Чи відвідувала дитина раніше дитячий садок? Якщо так, то з якого віку?.....

Які іграшки, ігри є у дитини?.....

Хто найчастіше виховує дитину?.....

Чи є труднощі у дитини (підкресліть): в одяганні, в засипанні (чи спить вдень), в умиванні, під час їжі, в прибиранні іграшок, при самообслуговуванні?.....

.....

Який режим дня в сім'ї?.....

.....

Чи єдині вимоги в родині у підході до виховання дитини?.....

Які міри впливу застосовуються до дитини в сім'ї? (Заохочення, покарання, повчання, пояснення, розмірковування).....

Кого дитина найбільше слухається? (Всіх, маму, тата, бабусю, дідуся, нікого).....

Чи допомагає дитина по господарству?.....

Які з перерахованих видів діяльності дитина виконує краще за все? (Придумування спільних ігор; розповідання казок, історій; малювання, ліплення, співи, танці, конструювання) .

.....

Які якості Вашої дитини ви найбільше цінуєте? (Доброту, комунікативність, працелюбство, посидючість, слухняність)

Чи помічали ви, що Ваша дитина іноді:

- тре очі
- розкочується в положенні сидячи чи стоячи?
- махає руками
- повторює про себе деякі слова тривалий час.....
- здійснює які-небудь нав'язливі рухи або дії

Чи являється релігія важливою частиною сімейних традицій? Яка релігія практикується?

5. ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

- Чи часто дитина плаче?
- Який зазвичай стан у дитини? (Плаксивий, спокійний, збуджений)
- Як довго дитина буває засмученою?
- Чого боїться Ваша дитина?
- Чи часто Ваша дитина буває агресивною?
- Чи швидко втомлюється дитина?
- Як Ваша дитина відноситься до незнайомих дорослих?
- Як дитина відноситься до дітей?
- Як дитина відноситься до тварин?

ЯКОЇ ДОПОМОГИ, НА ВАШУ ДУМКУ, ПОТРЕБУЄ ДИТИНА:

- Лікаря-офтальмолога.....
- Лікаря-педіатра.....
- Психоневролога
- Тифлопедагога.....
- Логопеда.....
- Психолога

ВАШІ ПРОПОЗИЦІЇ І ПОБАЖАННЯ ЩОДО ВИХОВАННЯ ВАШОЇ ДИТИНИ:

Проективна методика „Два будинки” може бути використана з метою:

1. вивчення міжособистісних стосунків дитини в сім’ї;
2. вивчення міжособистісних стосунків дитини з однолітками.

Разом з дитиною починають малювати великий будинок, розфарбовуючи його яскравими кольорами. Під час малювання зовнішньому вигляду будинку не дають оцінок, але зауважують, що в цьому будиночку багато цукерок, іграшок, завжди розказують казки. Поруч малюють маленький будинок, використовуючи лише чорний колір; під час малювання ніяким чином свої дії не коментуємо. Для сліпих дітей виготовляють макети двох будинків, які відрізняються за розміром і оздобленням (балкони, дах, віконечка, двері, занавіски тощо).

Інструкція:

„Подивись уважно на ці будиночки і уяви, що ти живеш в великому будиночку, кого зі своєї сім’ї (кого зі своєї групи) ти б запросив до себе в гості? А кого б ти поселив у маленький будиночок? Подумай, може ти когонебудь поміняв би місцями?”

Обробляючи результати обов’язково потрібно враховувати і вносити в протокол висловлювання дитини, які вона робить під час вибору. Тривожними сигналами є більша кількість людей, яких дитина селить в маленький будинок, а також бажання дитини самій переселитися в туди.

За допомогою даної методики визначають людей, яким дитина надає емоційної переваги у міжособистісних стосунках, як серед однолітків, так і в колі сім’ї.

Модифікацією даної методики може бути методика „Триповерховий будинок”. Метою якої є вивчення міжособистісних стосунків дитини і визначення соціометричного статусу дитини.

Разом з дитиною малюють будинок, який має три поверхи. При використанні даної методики з сліпими дітьми, варто виготовити макет будинку, в якому віконечка, відповідно до завдань методики, можна було б закривати.

Інструкція:

„Уяви, що ти живеш в цьому будинку. На якому поверсі буде твоя квартира? Давай намалюємо тебе в цьому віконечку. А кого зі своєї групи ти хотів би бачити своїми сусідами? В які квартири ти їх поселиш?“

Дослідник разом з дитиною замальовує відповідні віконечка, а на основі даних складає соціометричну таблицю, відповідно до методики „Вибір в дії“.

Аналізуючи результати методики важливо знати, на якому поверсі розташує себе дитина, від цього буде залежить, як дитина оцінює своє місце у групі. В результаті порівняння даних, отриманих від соціометричного дослідження, можна судити про адекватну, завищену або занижену самооцінку дитини відносно свого положення в групі однолітків.

Запитання та завдання до вивчення теми

1. Під час лабораторних занять в спеціальному дошкільному закладі для дітей з вадами зору проведіть вивчення вільного міжособистісного спілкування дошкільників старшої групи, фіксуючи отримані результати в протоколі.
2. Під час практики в спеціальному дошкільному закладі для дітей з вадами зору за самостійно розробленою комплексною діагностикою проведіть вивчення міжособистісних стосунків в старших групах. Зробіть порівняльний аналіз.

3. Розробіть анкету для педагогів, з метою вивчення труднощів у стосунках між дітьми в групах для дітей з вадами зору.

VII. КОРЕКЦІЯ ДИТЯЧИХ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ІНТЕГРОВАНОГО ТИПУ

Система корекції міжособистісних стосунків дошкільників з порушеним зором, які мають труднощі у встановленні міжособистісних стосунків з однолітками передбачає як необхідну умову спільну діяльність педагогів, психологів та батьків.

Система корекційних заходів включає в себе: діагностичний, корекційний і контрольний етапи.

В ході діагностичного етапу роботи, який являє собою попереднє тестування батьків, педагогів і дітей, психолог отримує необхідну інформацію про перебіг очних захворювань дітей, наявність у них супутніх порушень, вторинних відхилень, характер взаємовідносин в родині дітей, висвітлює найтипівіші для дошкільників навчальні та дисциплінарні проблеми, їх індивідуально-психологічні особливості, визначає найтипівіші труднощі міжособистісних стосунків з однолітками. Цей етап передбачає проведення індивідуально-діагностичної роботи психолога з дітьми, паралельне внутрішньогрупове спостереження за діяльністю дітей під час режимних моментів, вивчення їх міжособистісного спілкування. Загальною метою діагностичного етапу є виявлення основних труднощів, які спостерігаються в результаті міжособистісних стосунків дитини з порушеним зором.

Другий етап корекційної роботи доцільно побудувати у вигляді ігрової психотерапії, яка широко застосовується в сучасній психотерапевтичній практиці (Г.В.Бурменська, О.А.Карабанова, А.Г.Лідерс, О.І.Захаров, М.О.Панфілова).

Терапевтичні ігри, в даному випадку, мають на меті подолання емоційно-вольових проблем в міжособистісному спілкуванні та спільній діяльності дітей з порушеним зором і таким чином сприяють їх соціалізації в суспільстві. Але для реалізації цієї мети в процесі ігротерапії потрібно обов'язково дотримуватись наступних вимог:

- невимушені дружні відносини з дитиною;
- приймання дитину такою, якою вона є (відсутність засуджень і схвалень);
- не можна ні підганяти, ні уповільнювати ігровий процес;
- психолог вводить лише ті обмеження, які пов'язують те, що відбувається під час гри з реальним життям;
- вибір ігрових тем відображає значимість їх для психолога, педагога і інтерес до них дитини;
- в будь-якій грі дитині надається можливість імпровізації;
- гра не повинна коментуватися психологом;
- спрямований вплив на дитину здійснюється під впливом характерів персонажів, які розігруються нею і психологом.

В курсі ігротерапії виділяємо три блока (за М.О.Панфіловою):

1. індивідуальні заняття з ігротерапії;
2. об'єднання учасників в групи;
3. групові заняття з ігротерапії.

Тривалість ігрового заняття в середньому складає 50-60 хвилин. Зміна видів діяльності дозволяє уникнути перевтоми дітей. Заняття слід проводити 1-2 рази на тиждень.

Індивідуальні заняття з ігротерапії використовуються для корекції вторинних відхилень (розвиток просторового, слухового, зорового сприймання, розвиток пам'яті, понятійного мислення, уваги, дрібної моторики руки,

конкретизація мовлення тощо), розв'язання внутрішнього конфлікту дитини, подолання невпевненості в собі, актуалізації можливостей для подолання психічного дискомфорту дітей з порушенням зором під час спілкування і спільної діяльності з однолітками. Головна умова всіх завдань – вони повинні мати пізнавальну і розвиваючу функцію, а також викликати інтерес у дитини. В ході занять можна використовувати різні іграшки, в тому числі і музичні, матеріали для ручної праці, малювання та інше. Психологу потрібно звертати увагу на коливання інтересів дітей, їх втомлюваність, використовувати зміну статичних і рухливих завдань

Кількість індивідуальних занять визначається в залежності від здатності дитини встановлювати контакти з однолітками. Іноді індивідуальна робота з дитиною може проводитись паралельно з груповими заняттями.

Ігри, які можуть бути використані, в першому блоці ігротерапії:

На розвиток сприймання: ігри „Якого кольору не стало?“, „Різнокольорові окуляри“ (закріплення знання основних кольорів і їх відтінків, розвиток уваги, зорової пам'яті), гра „Знайди таку ж фігуру“ (закріплення знань геометричних фігур, розвиток уваги), гра „Чарівний маляр“ (закріплення знань основних кольорів, розвиток дрібної моторики руки, конкретизація мовлення, уяви) та інші.

На розвиток мислення: гра „Вигадуємо загадки“ (розвиток понятійного мислення, конкретизація мовлення, закріплення основних ознак предметів і явищ), гра „Що зайве“ (розвиток основних мисленевих операцій) та інші ігри.

На розвиток мовлення: гра „Телефон“ (розвиток артикуляційної вимови, слухової пам'яті і уваги, фонематичного слуху), гра „Оповідання по пам'яті“ (розвиток пам'яті і зв'язного мовлення) тощо.

Об'єднання учасників групи ставить на меті первинну адаптацію дитини з порушеним зором серед однолітків. Під час цього етапу вирішуються наступні завдання:

- в групі створюється атмосфера довіри;
- стимулюється розвиток відчуття безпеки;
- відбувається поєднання дітей в групу для міжособистісних контактів;
- психолог спонукає дітей до емоційної підтримки учасників групи.

Найкраще створювати групу таким чином, щоб частина дітей мала схожі труднощі міжособистісних стосунків, проблеми інших відрізнялись, потрібно, щоб в кожній групі були присутні діти без наявних порушень міжособистісного спілкування.

Ігри і завдання на занятті підбираються таким чином, щоб частина з них виконувалась спільно з усіма дітьми при їх безпосередньому поєднанні (сидячи в колі, за столом, тримаючись за руки, тобто при фізичному тактильному поєднанні), а частина мала більш індивідуальну форму, коли діти самі вибирають завдання чи варіант його виконання, самостійно вирішують, де будуть сидіти (разом з усіма чи окремо).

В тому випадку, якщо дитина з дезадаптаціями не бажає приймати участь в будь-якому завданні (частіше це спільні об'єднуючі ігри), не варто включати її в гру фізично. В ході гри цій дитині може бути надана роль окремо від загальної діяльності (наприклад, гра „Потяг” – роль регулювальника, світлофора); психолог же підкреслює, що дитина грає разом з усіма. Можна попросити її дати оцінку виконання завдання іншими дітьми. Це буде сприяти адаптації дитини з порушеним зором до спілкування з однолітками. Поступово наступає той момент, коли дитина включається в загальну групову діяльність самостійно. Кількість занять визначає психолог в залежності від

сформованих навичок спілкування дитини з однолітками.

В цьому блоці ігротерапії ми пропонуємо використовувати контактні, рухливі ігри, які сприяли б об'єднанню учасників групи.

Наприклад:

1. Гра „Їстівне – неїстівне”

Діти сідають в коло. Ведучий говорить задумане ним слово і кидає м'яч своєму сусіду. Якщо слово означає їжу (фрукти, овочі, солодощі та інші продукти), то дитина, якій кинули м'яч, повинна спіймати його („з'їсти”). Коли слово означає не їстівні предмети, м'яч не потрібно ловити. Хто не впорався з завданням, дає фант, який в кінці гри потрібно „викупити”.

2. Гра „Потяг з клоунами”

Всі діти перетворюються в „потяг”, в якому їдуть „клоуни”. „Клоунам” подобається веселитися, стрибати, тому „потяг” по сигналу дорослого (гудок) зупиняється, „вагончики” роз'їжджаються в різні сторони, діти падають. Основна умова – при падінні бути уважним і не задіти інших дітей. Після того, як „потяг” відремонтували, гра продовжується.

3. Гра „Голочка і ниточка”

Учасники гри стають один за одним. Перший – „голочка”. Він бігає, змінюючи напрям руху. Інші – „ниточка”, біжать за ним, намагаючись не відставати.

4. Гра „Піймай рибку”

Частина дітей стоять в колі, тримаючись за руки (рибальська сітка). Інші діти – „рибки”, які „плавають” (бігають, стрибають) усередині кола, „випливають” з нього (підповзають під зціплені руки дітей). По сигналу дорослого: „Сіті!” – діти, які тримаються за руки, сідають. Хто з „рибок” залишився в колі, того і спіймали. Гра може проводитись під музичний супровід.

Групові заняття з ігротерапії здійснюють основну

корекційну роботу, де крім корекції негативних особистісних рис дошкільника з порушеним зором здійснюється навчання його соціально бажаним формам спілкування. Навчаючою моделлю міжособистісного спілкування служить сама психотерапевтична група.

Під час занять психолог може давати деякі оцінки відносно успішних дій дитини, але найкраще це робити так, щоб не зачепити особистісні риси дітей, а торкатися особливостей їх поведінки і спілкування. На занятті також підтримуються і заохочуються прагнення дітей до взаємодопомоги, їх позитивні емоційні прояви один до одного.

Для того, щоб адаптація в групі проходила більш продуктивно, початок і кінець заняття проводяться в однотипній формі. Це можуть бути вправи, спрямовані на розвиток дрібної моторики руки, артикуляційна гімнастика, які проводяться сидячи в колі або поруч один з одним; в кінці заняття краще використовувати ігри для згуртування, наприклад, хороводи, хоровий спів, читання віршиків, ігри на релаксацію. Цей метод також сприяє кращій згуртованості учасників групи.

В груповій роботі по навчанню спілкування використовуються різні форми психотерапії: арттерапія (зображувальну діяльність, ручну працю), лібротерапія (читання і придумування казок, оповідань та ін.), психогімнастика, елементи психодрами, ігри на зняття агресії, казкотерапія тощо.

В заняттях з групової терапії ми пропонуємо використовувати наступні терапевтичні ігри.

1. Ігри з психогімнастики зміцнюють психіку дитини, розвивають її мислення та емоційно-вольову сферу, рухливу діяльність. Наприклад:

„Тінь” (розвиток зорового сприймання, спостережливості, пам'яті, розвиток рухів, внутрішньої

свободи). Звучить легка музика. З групи дітей вибирають двох. Одна дитина – „мандрівник”, друга – його „тінь”. Решта – „глядачі”. „Мандрівник” йде через поле, а за ним на 2-3 кроки позаду його „тінь”, яка намагається скопіювати рухи мандрівника. Бажано стимулювати „мандрівника” до виконання різних рухів: зірвати квітку, присісти, пострибати на одній нозі.

„Художник” (розвиток спостережливості, пам’яті, комунікативних здібностей). Із групи дітей вибирається двоє. Решта – „глядачі”. Один із обраних – „художник” (за бажанням), другий – „замовляє” йому свій портрет. Художник уважно дивиться на свого „замовника” (1,5-2 хвилини). Потім повертається і по пам’яті описує його зовнішність. Якщо „художнику” складно це зробити, дозволяється ставити йому запитання: „Яке у Сашка волосся?”, „Які у нього очі?”, „У що він вдягнений?” і т.д.

Ігри-етюди (розвиток невербальних засобів спілкування, корекція емоційно-вольової сфери, розвиток внутрішньої свободи, уваги). В етюдах приймають участь всі діти. Дорослий називає образ, який необхідно дітям зобразити за допомогою міміки і пантоміміки. Діти починають демонструвати роль і закінчують перевтілення за сигналом психолога (дзвінок, гудок, музичний сигнал). Створюючи етюди, вони змінюють міміку, пантоміміку героя в залежності від слів ведучого (наприклад: сумний дід, хвастливий горобець і т.д.). В етюдах можна дітям використовувати інтонації.

2. Елементи психодрами дають можливість не лише розвивати емоційно-вольову сферу дошкільників, розвивати і корегувати комунікативні якості дітей, але й є засобом пізнання світу через систему взаємовідносин, які засвоюються під час гри, засобом вирішення конфліктних ситуацій (М.Заорська, І.Г.Корнілова, О.В.Селезньова).

Гра-казка „Троє поросят”. Перед початком гри

вибирають її героїв (Наф-Наф, Ніф-Ніф, Нуф-Нуф і вовк), інші діти – „глядачі”. Дорослий розповідає казку, а діти виконують дії своїх персонажів (мімікою, пантомімікою, інтонацією). Після програвання, можна поміняти дітей для виконання ролей.

Наприклад: Гра-казка „Двоє жадібних ведмежат” („Двоє щедрих ведмежат”). Для гри використовується текст угорської народної казки „Двоє жадібних ведмежат”. В цю казку можуть грати всі діти, виконуючи рухи, змінюючи міміку, пантоміміку в процесі читання казки. Можна запропонувати розподілити ролі між собою (двоє ведмежат і лисиця), використовувати ляльковий театр. Текст до казки „Двоє щедрих ведмежат” діти придумують самостійно і програють відповідну інсценізацію.

3. Лібротерапія – прочитання тематично підібраної дитячої художньої літератури, перегляд дитячих фільмів, прослухування художніх аудіозаписів.

Метою лібротерапевтичних заходів повинно стати розширення загального культурного кругозору дитини, збагачення її уявлень про можливі позитивні соціальні форми поведінки, розвиток монологічного і діалогічного мовлення, розвиток у дитини емпатії, співпереживань, вміння зрозуміти і прийняти точку зору іншої людини для подолання основних труднощів у міжособистісних стосунках дошкільників з однолітками

4. Арттерапія включає в себе заняття з зображувальної діяльності, ручної праці тощо. Обов'язковою умовою є спільна діяльність, в якій діти розподіляються для діяльності по 3-4 учасники.

Перед початком спільної роботи її учасники повинні домовитись про свої обов'язки у співпраці, враховуючи при цьому бажання та інтереси одне одного. Виконуючи спільні завдання, діти узгоджують свої наміри і дії з однолітками і тим самим розвивають власні комунікативні якості. Під час

виконання спільних творчих завдань їм потрібно зрозуміти задум товариша, узгоджувати його зі своїм; дбати про успішне виконання своєї частини роботи та про якість загального результату, помічати труднощі інших, вносити пропозиції щодо запобігання помилкам та їх усунення, вміти довести їх слухність; вислуховувати пропозиції однолітків, не перебиваючи, тактовно ставитись до невдач партнерів, допомагати їм виправити помилки. Проведення таким чином занять з арттерапії формує у дітей чуттєво-наочне уявлення про те, як слід поводитись з тими, хто працює поруч; вправляє у додержанні правил співробітництва в спільній діяльності; виховує почуття взаємовідповідальності; запобігає виникненню негативних переживань: взаємних образ, заздрощів, зловтіхи тощо; вчить аргументовано доводити власну думку й дослухатися до співрозмовника, а, отже і сприяє покращенню взаємовідносин між дітьми, розвитку їх міжособистісних стосунків.

5. Ігри на зняття агресії допомагають знімати не лише загальну агресію, але й долати негативізм і впертість дитини. Це можуть бути такі ігри:

Гра „Вперта і вередлива дитина”: діти входять по черзі в коло і показують вередливу дитину, всі інші допомагають словами: „Сильніше, сильніше, сильніше...”; потім діти розбиваються на пари „батько (мати) – дитина”, дитина вередує, а батьки її заспокоюють, кожний повинен побути в ролі вередливої дитини і вмовляючих батьків.

Гра „Горобинні бійки”: діти стають парами і „перетворюються” на забіякуватого горобця (присідають, обхопивши коліна руками); „горобці” боком підстрибують один до одного. штовхаються. Хто з дітей впаде чи прибере руки з колін, той вибуває з гри (лікує крильця та лапки у лікаря Айболита); бійки починаються і закінчуються за сигналом психолога.

6. Ігри для релаксації при систематичному проведенні допомагають дітям з порушеним зором розслабити м'язи ока і без значних зусиль покращити рефракцію ока (Г.Шичко, У.Г.Бейтс, О.І.Федоров та інші), крім того розвивають почуття емпатії, сприяють подоланню таких симптомокомплексів як: конфліктність, агресивність, тривожність, знімає депресивні настрої, підвищує самооцінку. Під час релаксаційних комплексів варто застосовувати музичний супровід для кращого розслаблення.

Види ігор можуть бути різні, все залежить від мети, яку ставить перед собою психолог. Наприклад: гра „Дощ в лісі”, коли діти стають в коло і „перетворюються” на дерева в лісі; дорослий читає текст під музику, а діти виконують потрібні рухи.

Останні заняття з ігротерапії варто побудувати таким чином, щоб діти закріпили отримані навички і форми спілкування в спільних іграх. Можна провести контрольну креативну гру-драматизацію, декорації до якої готували б діти спільно. По бажанню дітей можна запросити на заняття батьків і інших гостей.

Контрольний етап корекційної роботи дозволяє визначити ефективність проведених психотерапевтичних заходів. Контроль здійснюється з використанням всіх діагностичних матеріалів (тестування педагогів, бесіди з батьками, проведення проєктивних методик і соціометрії). Результати фіксуються, порівнюються з початковими даними діагностики.

Глибокий аналіз результатів дозволяє визначити напрямки подальшої роботи з зорово депривованими дітьми щодо оптимізації їх міжособистісних стосунків з однолітків, дати рекомендації батькам щодо виховання дітей.

Запитання та завдання до вивчення теми

1. Охарактеризуйте діагностичний етап роботи з корекції міжособистісних стосунків дошкільників з порушеним зором.
2. Назвіть вимоги, які висуваються до проведення занять з ігротерапії.
3. Яке значення в корекції міжособистісних стосунків дошкільників з порушеним зором належить індивідуальним заняттям з ігротерапії?
4. Які завдання вирішуються на заняттях з ігротерапії під час об'єднання учасників групи?
5. Охарактеризуйте ігри, які використовують на групових заняттях з ігротерапії?
6. Розробіть поширений план конспект групового заняття з ігротерапії, з метою подолання основних труднощів у міжособистісних стосунках між однолітками в групі для дітей з вадами зору.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афонькина Ю.А., Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии. М., 1995.
2. Буткина Г.А. К проблеме социально-психологической адаптации слепых // Изучение личности аномального ребенка. М., 1977.
3. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1. М., 2001.
4. Виленская А.М.. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей // Тезисы X сессии по дефектологии. М., 1990.
5. Гильд С.А. Практика межличностных взаимоотношений в территориальных первичных организациях. М., 1990.
6. Горбылева И.Л. Психолого-педагогическая коррекция средствами искусства в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения // Дефектология. М., 1997. №6.
7. Григорьева Г.В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения. // Дефектология. М., 1996. №4.
8. Григорьева Г.В. Особенности овладения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения // Дефектология. М., 1998. №5.
9. Григорьева Г.В. Развитие ведущей формы общения у дошкольников с нарушениями зрения // Дефектология. – М., 2001. №2.
10. Егорова Л.В. Общение слепых детей младшего дошкольного возраста // Сб. научных трудов: Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. Л., 1981.
11. Демьянов Ю.Г., Сорокин В. М., Шалагина Т. С., Беляева В.И. Диагностика и коррекция неадекватных установок на инвалидность и отношение к дефекту у ослепших / Под ред. А.Т. Литвака. Воронеж, 1992.

12. Залюбовский П.М. Сенсорные предпосылки общения человека в условиях слепоты // Дефектология. 1981. №2,
13. Зальцман Л.М. Формирование коммуникативной компетентности незрячих детей средствами невербального общения // Дефектология. 2002. №4.
14. Заорска М.. Коррекция и развитие средств общения у слепых и слабовидящих детей младшего школьного возраста в условиях специальной школы-интерната. Автореф. канд. дис. Л., 1991.
15. Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. М., 1956.
16. Ермаков В.П., Якунин Г. А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2000.
17. Кантор В.З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих. Санкт-Петербург. 2004.
18. Кобильченко В.В. Оптимізація спілкування учнів 5-8 класів шкіл для сліпих. Автореф. канд. дис. К., 1995.
19. Ковалев Г.А. О психокоррекционной работе с родителями // Семья и личность. М., 1981.
20. Корнилова И.Г. Применение метода беседы в исследовании межличностных отношений подростков с патологией зрения // Дефектология. – 2002. №2.
21. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
22. Литвак А.Г. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. Л., 1984.
23. Лонина В.А. Психологическая служба в школах для детей с нарушениями зрения // Дефектология. М., 1994. №6.

24. Машкова Т.Н., Денискина В.З. Система работы по формированию неречевых средств общения у дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. М., 2001. №5.
25. Моргулис И.С. Общение как средство формирования социального опыта детей с нарушениями зрения // Дефектология. 1971. № 6.
26. Некрасова І.М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою. Автореф. канд. дис. К., 2002.
27. Некрасова І.М. Вплив зорових та афективних порушень на характер спілкування дошкільників з вадами зору // Дефектологія. №1. К., 2001.
28. Некрасова І.М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою. // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Випуск 1. К., 2003.
29. Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса. Санкт-Петербург, 2004.
30. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. -К., 1990.
31. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. М., 2001.
32. Покутнева С.А. Педагогическое руководство общением слабовидящих школьников в процессе игровой деятельности // Проблемы методов учебной и коррекционно-воспитательной работы в специальных школах и дошкольных учреждениях: Тезисы докладов Всесоюзной конференции молодых ученых-дефектологов в г. Москве. М., 1984.

33. Психологія особистості та міжособистісних стосунків: Діагностичний практикум // під ред. М. В. Левченко. К., 1994.

34. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1988.

35. Сасіна І.О. Вивчення особливостей міжособистісного спілкування слабозорих дошкільників в інтегрованому дошкільному закладі //Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Зб.наук.праць. Випуск 2. К., 2003.

36. Сенько Т.В. Зависимость положения дошкольников в группе сверстников от форм их личностного поведения // Вопросы психологии. 1991. №5.

37. Сенько Т.В. Статусная психотерапия как метод коррекции положения ребёнка в группе детского сада //Вопросы психологии. –М., 1989. №1.

38. Синева Е.П. Исследование взаимоотношений слепых в производственных и школьных коллективах. Автореф. канд. дис. М., 1981.

39. Синева Е. П. Психологическое изучение взаимоотношений слепых в производственных и школьных коллективах // Дефектология. 1980. № 1.

40. Синьова Є.П. Вікова динаміка міжособистісної взаємодії осіб з глибокими порушеннями зору. //Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Випуск 1. К., 2003.

41. Синьова Є.П. Вивчення та удосконалення міжособистісних стосунків учнів з важкими розладами зору. (Методичні рекомендації). К., 1981.

42. Синьова Є.П., Гребенюк Т. М. Вивчення структури міжособистісних стосунків інвалідів по зору в умовах студентської групи //Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами. Матеріали I Міжнародної конференції. К., 200.

43. Смирнова Е.О., Т.В. Гуськова Исследование общения дошкольников со сверстниками //Вопросы психологии. М., 1988. №6.

44. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. М., 1997.

45. Солнцева Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. М., 1980.

46. Станимирович Д. Значение опыта общения слепого ребенка с физической и социальной средой. //Дефектология. 1999. №3.

47. Стернина Э. М. Изучение личных взаимоотношений в коллективе слепых школьников. //Седьмая научная сессия по дефектологии. М., 1975.

48. Стернина Э.М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников. Л., 1980.

49. Субботский Е.В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения // Вопросы психологии. – М., 1981. №2.

50. Суславичюс А.А. Влияние социальных условий на формирование социальных установок и установки к себе лиц со зрительными дефектами. Автореф. канд. дис. Л., 1978.

51. Общение детей в детском саду и семье. // под. ред. Т.А. Репиной. М., 1990.

52. Отношения между сверстниками в группе детского сада // Под ред. Т. А. Репиной. М., 1978.

53. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения. К., 1985.

ЗМІСТ

Вступ.....	3
I. Дослідження проблеми особливостей міжособистісних стосунків в тифлопсихології	4
II. Структура міжособистісних стосунків у шкільних колективах сліпих та слабозорих.....	19
III. Методи вивчення міжособистісних стосунків у колективах шкіл для дітей з вадами зору.....	35
IV. Педагогічне керівництво формуванням міжособистісних стосунків учнів шкіл сліпих і слабозорих.....	45
IV.1. Стадії розвитку колективу в школах для дітей з вадами зору.....	48
IV.2. Фактори розвитку позитивних колективних взаємостосунків в класних колективах шкіл сліпих та слабозорих.....	52
V. Вивчення особливостей розвитку міжособистісного спілкування дітей з вадами зору дошкільного віку.....	60
V.1. Ситуативно-особистісна форма спілкування.....	60
V.2. Ситуативно-ділова форма спілкування з дорослими.....	62
V.3. Форма емоційно-практичного спілкування...	66
V.4. Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування.....	67
V.5. Ситуативно-ділова форма спілкування з однолітками.....	69
V.6. Позаситуативно-особистісна форма спілкування.....	70
V.7. Позаситуативно-ділова форма спілкування..	71
VI. Методи вивчення міжособистісних стосунків дошкільників з порушеним зором.....	76
VII. Корекція дитячих міжособистісних стосунків в дошкільних закладах інтегрованого типу.....	89
Список літератури.....	100



Підписано до друку 24.11.2005 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times.
Зам. № 621
Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова, 01601, м.Київ, вул. Пирогова, 9
Друкарня НПУ імені М.П. Драгоманова.
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.
(044) 239-30-26