

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ М.В. Ростовцева
« _____ » _____ 2019 г

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

37.03.01 Психология

Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста в
инклюзивной группе детского сада

Руководитель _____ доцент, канд. психол. наук

В.Н. Бутенко

Выпускник _____

Т.В. Иванова

Красноярск 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоретические основы изучения межличностных отношений детей дошкольного возраста в инклюзивной группе детского сада	6
1.1 Психологические особенности детей дошкольного возраста.....	6
1.1.1 Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте	6
1.1.2 Общение и взаимодействие детей в дошкольном возрасте.....	10
1.2 Исследования межличностных отношений детей	14
дошкольного возраста	14
1.2.1 Межличностные отношения детей в инклюзивной группе детского сада.....	15
1.3 Педагогические позиции воспитания в детском саду	27
2 Эмпирическое изучение межличностных отношений детей дошкольного возраста в инклюзивной группе детского сада.	31
2.1 Методическая подготовка исследования.	31
2.2 Описание методик исследования	33
2.2.1 Проективная методика «Рисование на общем листе»	33
2.2.2. Наблюдение за свободной игрой детей в инклюзивном детском саду...	34
2.2.3 Совместное рисование воспитателя с ребенком	35
2.3 Анализ результатов по проективной методике «Рисование на общем листе»	37
2.4 Анализ результатов наблюдения детей в свободной игре	40
2.5 Анализ результатов за совместным рисованием с ребенком.....	47
Заключение	56
Список использованной литературы.....	57
Приложение А	61
Приложение Б	62
Приложение В.....	63
Приложение Г	64

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется включением в образовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования так же становится одним из главных в российской образовательной политике. Положения об инклюзивном образовании закреплены в российских государственных документах (Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года и т. д.). И как в педагогике, так и в психологии возрастает актуальность индивидуального подхода к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями в развитии и соответственно с переходом на инклюзивное образование.

Значимость межличностных отношений в возрастной психологии рассматривались многими отечественными авторами, такими как Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова, Т.А. Репина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Я.Л. Коломинский и др. Именно в дошкольные годы, как показывают исследования А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, завязываются первые отношения между детьми [2; 24; 27; 29; 32; 46; 47; 54; 55].

Становление межличностных отношений в дошкольном возрасте – одна из актуальных проблем науки и практики, т.к. они закладывают основы развития личности: в это время начинают активно развиваться психические функции у ребенка, и сам ребенок развивается как личность [55]. Поэтому формирование межличностных отношений в дошкольном возрасте – важное условие развития ребенка, одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни, так как общительность, умение контактировать с

окружающими людьми – необходимая составляющая самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности. Особенно актуально это для детей, имеющих особенности в развитии. Между тем, в процессе отношений детей в инклюзивных группах отмечается ряд негативных факторов: неудовлетворенность отношениями со сверстниками, чувство отстраненности, агрессивность, тревожность, закрепление негативных эмоций (С. В. Ильина 2009). Дошкольные этапы инклюзивного образования все еще менее изучены, нежели школьные.

Недостаточная изученность проблемы, её актуальность, теоретическая и практическая значимость обусловили выбор темы исследования: «Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста в инклюзивной группе детского сада».

Цель исследования: исследовать межличностные отношения детей дошкольного возраста в инклюзивной группе детского сада как условие вовлеченности во взаимодействия ребенка с ОВЗ.

Объект исследования: инклюзивная группа детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: межличностные отношения детей дошкольного возраста в инклюзивной группе детского сада как условие вовлеченности во взаимодействия ребенка с ОВЗ.

Гипотеза:

1) В дошкольных группах детей межличностные отношения связаны с игровой компетенцией воспитателя:

А. При поддерживающей к игре позиции воспитателя у детей будет преобладать тип доброжелательное сотрудничество;

2) Межличностные отношения детей в группе детского сада создают разные возможности для вовлечения во взаимодействие ребенка с ОВЗ:

А. При хаотично-конкурентных отношениях детей в группе детского сада, ребенка с ОВЗ будут игнорировать;

В. При доброжелательном сотрудничестве ребенок с ОВЗ будет

вовлекаться во взаимодействие с детьми согласно своим возможностям.

Задачи:

1) Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2) Изучить специфику межличностных отношений детей дошкольного возраста в инклюзивной группе.

3) Выявить психолого-педагогические условия, влияющие на становление отношений между детьми. Выявить воздействие характера педагогического стиля на отношения между детьми в группе детского сада и выделить характеристики педагогического стиля, содействующие созданию позитивных отношений детей в инклюзивной группе детского сада.

4) Сделать выводы, составить рекомендации для воспитателей детского сада

Методы исследования:

1) Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования.

2) Эмпирические: стандартизованное наблюдение за свободной игрой детей; проективная методика «Рисование на общем листе»; наблюдение за взаимодействием воспитателя с ребенком «Совместное рисование»; наблюдение за взаимодействием воспитателя с детьми в свободное время.

Практическая значимость:

По результатам исследования будут сформулированы методические рекомендации для воспитателей детского сада.

1 Теоретические основы изучения межличностных отношений детей дошкольного возраста в инклюзивной группе детского сада

1.1 Психологические особенности детей дошкольного возраста

1.1.1 Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте активность ребенка не только нарастает, но и приобретает форму и структуру человеческих видов деятельности. Достаточно четко выделяются игра, труд, учение, продуктивная деятельность в виде конструирования и рисования [2].

Игра является ведущей деятельностью в развитии ребенка не только по времени, но и по силе влияния, которое она выражает на формирующуюся личность.

Она проявляет значительное воздействие на развитие ребенка. В игре дети учатся полноценному общению друг с другом. Ролевая, или как ее иногда называют, творческая игра появляется в дошкольном возрасте. Это — деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Ребенок, выбирая и проигрывая определенную роль, имеет соответствующий образ — мамы, доктора, водителя, пирата — и образцы его действий. Образный план игры настолько важен, что без него игра просто не может существовать. Но хотя жизнь в игре протекает в форме представлений, она эмоционально насыщена и становится для ребенка его действительной жизнью. Игра — ведущая деятельность в дошкольном возрасте, она выражает значительное влияние на развитие ребенка. В игре ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей.

Познавая систему человеческих отношений, он начинает осознавать свое место в ней. Игра стимулирует развитие познавательной сферы ребенка. Разыгрывая фрагменты реальной взрослой жизни, ребенок открывает новые грани окружающей его действительности. Отражение ребенком окружающей действительности возникает в процессе его активной жизнедеятельности, путем принятия на себя определенной роли. Выполняя взятую на себя роль, ребенок стремится подражать тем взрослым, старшим или сверстникам, образы которых сохранились в его опыте. Ребенок, выбирая определенную роль, имеет и соответствующий этой роли образ — доктора, мамы, дочки, водителя. Из этого образа вытекают и игровые действия ребенка. Выполняя взятую на себя роль, дошкольник многократно возвращается к тому первообразу, каким является для него окружающий мир, осваивается в нем, познает его, «врастает» в него постепенно, без принуждений, добровольно. Произвольность действий детей является характерной особенностью сюжетно-ролевых творческих игр. В процессе игры ребенок как бы выходит из подчинения взрослому и действует самостоятельно, свободно проявляя свои чувства, желания. Воображение, фантазия помогают ребенку восполнить пробелы в знаниях об окружающем и замещать необходимые для игры предметы. Творческая ролевая игра в данном случае — своеобразный мостик, дающий возможность ребенку переходить от действительности в область фантазии и наоборот, при этом каждый раз отталкиваясь от реальной жизни. Мотивом, побуждающим ребенка к игровой деятельности, является внутренняя потребность ребенка в активном участии в жизни взрослых [56].

В ролевой игре дети отражают свой окружающий мир и его многообразие, они могут представлять сцены из семейной жизни, из взаимоотношений взрослых, трудовой деятельности и так далее. В игре проводится два вида взаимоотношений — игровые и реальные. Игровые отношения — это отношения по сюжету и роли, реальные взаимоотношения — это отношения детей как партнеров, товарищей, которые выполняют

общее дело. В совместной игре дети учатся языку общения, взаимопониманию, взаимопомощи, учатся подчинять свои действия действию других игроков. Игра — одно из незаменимых средств сплочения детского коллектива. Прежде всего, игра как ведущая деятельность дошкольника является основой для формирования познаний о важном пласте человеческой культуры — взаимоотношениях между людьми. Кроме того, игра помогает не только копировать сценки из жизни, но и учит детей коммуникабельности и установлению общения друг с другом. Любая игра зависит от правил — поэтому игровая деятельность еще и помогает детям учиться придерживаться каких-то правил. Игровая деятельность действует на формирование произвольности всех психических процессов — от элементарных до самых сложных. Так, в игре начинают развиваться произвольное поведение, произвольное внимание и память. В условиях игры дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают, чем по прямому заданию взрослого. Сознательная цель — сосредоточиться, запомнить что-то, сдержать импульсивное движение — раньше и легче всего выделяется ребенком в игре. В играх проявляется творческое воображение ребенка, который учится оперировать предметами и игрушками как символами явления окружающей жизни, придумывает разнообразные комбинации превращения, через взятую на себя роль выходит из круга привычной повседневности и ощущает себя активным «участником жизни взрослых» [53]. В играх ребенок не только воспроизводит окружающую жизнь, но и перестраивает ее, создает желанное будущее. Как писал Л. С. Выготский в своих работах, «игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка». В игре все стороны личности ребенка формируются в единстве и взаимодействии. Кроме того, в игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает

видеть предмет с разных сторон, это способствует развитию важнейшей, мыслительной способности человека, позволяющей увидеть другой взгляд и другую точку зрения [47].

Игра выражает большое влияние на умственное развитие дошкольника. Действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. Нередко игра служит поводом для сообщения дошкольникам новых знаний, для расширения их кругозора. С развитием интереса к труду взрослых, к общественной жизни, к героическим подвигам людей у детей появляются первые мечты о будущей профессии, стремление подражать любимым героям. Все это делает игру важным средством создания направленности личности ребенка, которая начинает складываться в дошкольном детстве. Внутри игры начинает складываться и учебная деятельность. Учение вводит воспитатель, оно не появляется непосредственно из игры. Дошкольник начинает учиться, играя. К учению он относится как к своеобразной игре с определенными ролями и правилами. Выполняя эти правила, он овладевает элементарными учебными действиями [26].

Игра – это особая, необходимая для нормального развития ребенка, школа. Это самая серьезное для дошкольников занятие, в котором ребята многому учатся. Игра ведущая деятельность, при том, что, именно играя, ребенок овладевает умением обогащать и анализировать, запоминать и припоминать то, что нужно в данный момент. В игре у детей развивается фантазия, способность к концентрации внимания. Как это не удивительно на первый взгляд, но именно в игре, ребенку предоставляется полная свобода, малыш приобретает способность к сдерживанию непосредственных желаний, контролю над своими действиями, к целенаправленному, произвольному поведению. Словом, все важнейшие психологические новообразования, которые необходимы ребенку во всей его дальнейшей жизни, берут свое

начало в детской игре. Игра содействует развитию творческого воображения, направленного на конкретную цель, на создание нового, на получение определенного результата [7].

1.1.2 Общение и взаимодействие детей в дошкольном возрасте

Дошкольный возраст - особо ответственный период в воспитании, т. к. является возрастом первоначального становления личности ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющие на развитие его личности. Знание особенностей отношений между детьми в группе детского сада и тех трудностей, которые у них при этом возникают, может оказать серьезную помощь взрослым при организации воспитательной работы с дошкольниками.

Общение с детьми - необходимое условие психологического развития ребенка. Потребность в общении рано становится его основной социальной потребностью. Общение со сверстниками играет важную роль в жизни дошкольника. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявления и развития начал коллективных взаимоотношений детей в группе детского сада.

В период дошкольного детства взаимодействие и общение со взрослым сохраняют ведущую роль в развитии ребенка. Однако для полноценного социального и познавательного развития детям этого возраста уже недостаточно общаться только со взрослыми. Даже самые наилучшие отношения воспитателя с детьми остаются неравноправными: взрослый — воспитывает, учит, ребенок — подчиняется, учится. В ситуации общения с ровесниками ребенок более самостоятелен и независим. Именно в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие

конфликты. Ребенок, имеющий разнообразный положительный опыт взаимодействия со сверстниками, начинает точнее оценивать себя и других, свои возможности и возможности других, следовательно, растет его творческая самостоятельность, социальная компетенция [5].

Наиболее ярко развитие взаимодействия и общения детей выражается в игре — ведущей деятельности дошкольников. Возможности сотрудничества детей можно пронаблюдать и на занятиях, если создать для этого необходимые условия — предложить детям специальные задания, при выполнении которых они будут вступать в отношения сотрудничества.

Критерии, по которым можно определить, является ли тот или иной вид взаимодействия общением по М. Лисиной [27]:

1) внимание и интерес к другому – наблюдение, взгляд в глаза, внимание к словам и действиям собеседника свидетельствуют о том, что субъект воспринимает другого человека, что он направлен на него;

2) эмоциональное отношение к другому человеку;

3) инициативные акты, направленные на привлечение внимания партнера к себе, – человек должен быть уверен, что партнер воспринимает его и каким-то образом относится к его воздействиям, таким образом, стремление вызвать интерес другого, обратить на себя внимание можно считать наиболее характерным моментом общения;

4) чувствительность человека к тому отношению, которое выражает к нему партнер, – изменение активности (настроения, слов, действий и пр.) под влиянием отношения партнера явно свидетельствует о такой чувствительности.

Наличие совокупности перечисленных критериев могут свидетельствовать о том, что данное взаимодействие есть общение.

Однако общение – это не просто внимание к другому или проявление отношения к нему. Оно всегда имеет свое содержание, которое связывает общающихся. Уже само слово «общение» говорит об общности, сопричастности общающихся. Такая общность всегда образуется вокруг

какого-то содержания или предмета общения. Это может быть совместная деятельность, направленная на достижение результата, или тема разговора, или обмен мнениями по поводу какого-либо события, или просто ответная улыбка. Главное – чтобы этот предмет общения, его содержание были общими для людей, вступивших в общение.

Многочисленные психологические исследования показывают, что общение ребенка с взрослым является главным и решающим условием формирования всех психических способностей и качеств ребенка: мышления, речи, самооценки, эмоциональной сферы, воображения и пр. От количества и качества общения зависит уровень будущих способностей ребенка, его характер, его будущее.

Но главное даже не в этом. Личность ребенка, его интересы, понимание себя, его сознание и самосознание могут появиться только в отношениях с взрослыми. Без любви, внимания и понимания близких взрослых ребенок не может стать полноценным человеком. Понятно, что такое внимание и понимание он может получить, прежде всего, в семье [27].

Но, к сожалению, дефицит необходимого общения дети нередко испытывают и в семье, и в детском саду. Достаточно часто ребенок не имеет содержательных связей с родителями, или ему недостает положительных эмоциональных контактов со сверстниками, или его недолюбливает воспитатель. Такое неполноценное, деформированное общение, конечно же, отрицательно сказывается на формировании личности ребенка и на его психическом развитии. Чтобы взрослым, несущим ответственность за судьбу и развитие детей, вовремя предупредить пагубные последствия дефицита общения, надо хорошо понимать, что такое общение и какую роль оно играет в разные периоды детства [2].

Выдающийся отечественный психолог М. Лисина рассматривала

общение ребенка с взрослым как своеобразную деятельность, предметом

которой является другой человек. Подобно всякой другой деятельности, общение направлено на удовлетворение особой потребности. Потребность в общении нельзя свести к прагматическим нуждам человека (подобно, например, потребностями в пище, во впечатлениях, в безопасности, активности и пр.). Психологическая сущность потребности в общении состоит в стремлении к познанию самого себя и других людей.

М. Лисина выделяла три группы качеств и, соответственно, три основные категории мотивов общения – деловые, познавательные и личностные.

Деловые мотивы проявляются в способности к сотрудничеству, игре, общей активности. Взрослый выступает здесь как партнер, участник совместной деятельности. Ребенку важно, во что взрослый умеет играть, какие у него есть интересные предметы, что он может показать и пр.

Познавательные мотивы появляются в процессе удовлетворения потребности в новых впечатлениях, в познании нового. Взрослый при этом выступает как источник новой информации и в то же время слушатель, способный понять и оценить суждения и вопросы ребенка.

Деловые и познавательные мотивы общения всегда включены в другую деятельность (практическую или познавательную) и играют в ней служебную роль. Общение является здесь лишь часть более широкого взаимодействия ребенка и взрослого.

В отличие от этого, третья категория мотивов общения – личностные мотивы – характерны только для общения как самостоятельного вида деятельности. В случае личностных мотивов общение стимулируется самим человеком, его личностью. Это могут быть отдельные личностные качества, а могут быть отношения с другим человеком как с целостной личностью [29].

Потребности и мотивы общения удовлетворяются с помощью определенных средств общения. М. Лисина выделяла три вида средств

общения:

- 1) экспрессивно-мимические (взгляды, улыбки, гримасы, различные выражения лица);
- 2) предметно-действенные (позы, жесты, действия с игрушками и пр.);
- 3) речевые.

Первые – выражают, вторые – изображают, третьи – обозначают то содержание, которое ребенок стремится передать взрослому или получить от него.

Психологические исследования показали, что потребности, мотивы и средства общения создают устойчивые сочетания – формы общения, которые закономерно сменяются на протяжении детского возраста. Развитие общения ребенка с взрослым М. Лисина рассматривала как смену своеобразных форм общения [27].

На протяжении детства возникают и развиваются четыре различные формы общения, по которым с полной очевидностью можно судить о характере происходящего психического развития ребенка. Важной задачей педагога является умение правильно определить и развить ту или иную форму общения, соответственно возрасту и индивидуальным возможностям малыша. Рассмотрим последовательность форм общения ребенка с взрослым начиная с первых месяцев жизни [54].

Огромную роль в дошкольном возрасте, играет воздействие взрослого. При общении детей между собой он помогает увидеть в ровеснике равного им самим человека, уважать его. Общение, как и всякая другая деятельность, завершается определенным результатом. Результат общения можно рассматривать как его продукт. Среди них важное место занимают взаимоотношения и образ самого себя.

1.2 Исследования межличностных отношений детей дошкольного возраста

1.2.1 Межличностные отношения детей в инклюзивной группе детского сада

Наиболее активное включение детей с ОВЗ происходит в дошкольном возрасте. Этот возраст является сензитивным для включения детей с ОВЗ, так как является периодом первоначального складывания личностных механизмов поведения, становления самосознания, образа «Я» ребенка и развития межличностных отношений с другими людьми. Дошкольники постигая свою уникальность, легче воспринимают отличия других, они более открыты к многообразию в отношениях с другими, более свободны от стереотипов старших, соответственно адаптация и социализация детей с ОВЗ происходит значительно легче.

Основным показателем успешности процесса включения детей с ОВЗ в среду своих здоровых сверстников, на мой взгляд, являются отношения, которые складываются между детьми группы и ребенком с ОВЗ, проявляясь в их общении и взаимодействии.

На протяжении дошкольного детства ребенок вступает в контакты разного рода со взрослыми и сверстниками. Именно в детском возрасте наиболее интенсивно развиваются межличностные отношения.

Дошкольный период жизни ребенка – самый благоприятный для того, чтобы заложить у детей потребность и привычку к мирному и доброжелательному сосуществованию. Именно в этот период складывается стереотип поведения в группе [29; 53]. В данном периоде важно заложить традиции взаимного уважения, терпимости и доброжелательности, которые очень облегчат жизнь в последующие годы.

Рассмотрим несколько подходов к пониманию межличностных отношений дошкольников.

Наиболее распространенным подходом к пониманию межличностных отношений дошкольников представляет социометрический. Межличностные отношения рассматриваются при этом как избирательные предпочтения детей

в группе сверстников. Социометрический подход рассматривает группу через анализ внутригрупповых отношений: предпочтений-выборов.

Межличностное общение детей со сверстниками и взрослыми является одним из главных факторов, опосредующих их личностное и социальное развитие. Как при нормальном онтогенезе, так и у детей с ОВЗ общение имеет одни и те же функции, одинаковые закономерности развития. Однако в зависимости от психофизических особенностей развития каждого конкретного ребёнка могут варьировать формы (по М.И. Лисиной: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное) и средства (вербальные и невербальные), избранные им для общения [14].

Согласно Я.Л. Коломинскому межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [10].

Большое влияние на положение ребёнка в коллективе играет его внутренняя позиция. Она, согласно Л.И. Божович, представляет собой систему, «складывающуюся из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относиться к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать» [1]. Кроме этого в социальном развитии каждого ребёнка большое значение имеет его объективное положение, отношение к данному положению, а так же его притязания в данной области [10].

В многочисленных исследованиях Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, В.Р. Кисловской, А.В. Кривчук, В.С. Мухиной и др. [11; 12; 14] было показано, что на протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) стремительно увеличивается структурированность детского коллектива – одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных. Содержание и

обоснование выборов, которые делают дети, меняется от внешних качеств до личностных характеристик. Было установлено также, что эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду во многом подчиняются характеру отношений ребенка со сверстниками [18].

Основным предметом этих исследований была группа детей, но не личность отдельного ребенка. Межличностные отношения рассматривались и оценивались в основном количественно (по количеству выборов, их устойчивости и обоснованности). Сверстник выступал как предмет эмоциональной, осознанной или деловой оценки (Т.А. Репина). Субъективный образ другого человека, представления ребенка о сверстнике, качественные особенности других людей оставались за рамками данных исследований [14].

Этот пробел был частично восполнен в исследованиях социо-когнитивного направления, где межличностные отношения трактовались как понимание качеств других людей и способность интерпретировать и разрешать конфликтные ситуации. В исследованиях, выполненных на детях дошкольного возраста [49; 51; 53], выяснялись возрастные особенности восприятия дошкольниками других людей: понимание эмоционального состояния человека, способы решения проблемных ситуаций и пр. Главным предметом этих исследований было восприятие, понимание и познание ребенком других людей и отношений между ними, которое нашло отражение в терминах «социальный интеллект» или «социальные когниции». Отношение к другому принимало явную когнитивистскую ориентацию: другой человек познавался как предмет познания. Характерно, что эти исследования осуществлялись в лабораторных условиях вне реального контекста общения и отношений детей. Анализировалось преимущественно восприятие ребенком изображений других людей или конфликтных ситуаций, а не реальное, практически-действенное отношение к ним [2].

Значительное количество эмпирических исследований было посвящено реальным контактам детей и их влиянию на возникновение детских

отношений, авторами которых являются А.В. Петровский, М.И. Лисина, В.В. Абраменкова и др. [3; 10; 46]. Среди этих исследований можно выделить два основных теоретических подхода:

- концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений (А.В. Петровский);

- концепция генезиса общения, где взаимоотношения детей изучались как продукт деятельности общения [46].

Природа межличностных отношений достаточно сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности – её эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества. Так что такое межличностные отношения? Рассмотрим основные определения межличностных отношений.

Межличностные отношения – это те непосредственные связи и отношения, которые возникают в реальной жизни между мыслящими и чувствующими индивидами [28].

Межличностные отношения, по определению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, – «... это субъективно переживаемые связи между людьми, объективно выражающиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, т.е. взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения...» [35, с. 227].

В работах А.В. Петровского было показано, что межличностные отношения создаются в процессе групповых отношений, осуществления совместной деятельностью, имеющую общие цели [36, с. 52].

Аналогичным образом понимают соотношение этих понятий и другие авторы [14; 16]. В тоже время отношения являются не только результатом общения, но и его исходной предпосылкой, побудителем, вызывающим тот или иной вид взаимодействия.

Понимание системы межличностных отношений находим у В.Б. Ольшанского, который включает в эту систему социально-перцептивные процессы и аттракцию, процессы взаимовлияния людей и ролевые отношения. Он рассматривает в межличностных отношениях инструментальные, функциональные, экспрессивные и эмоциональные отношения [13].

В цикле исследований, проведенных под руководством А.А. Бодалева, предметом исследования межличностных отношений являются представления о другом (о его социальных и личностных качествах), возникающие в результате межличностного восприятия и познания [5].

Проанализировав научную литературу, мы раскрыли представление разных позиций авторов межличностных отношений, через рассмотрение психологической основы общения и взаимодействия людей.

Можно отметить, что важнейшая специфическая черта межличностных отношений – эмоциональная основа, то есть они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Эмоциональная основа межличностных отношений включает все виды эмоциональных проявлений: аффекты, эмоции и чувства. Направленность человека на внешний или внутренний мир (экстравертированность или интравертированность) является важной характеристикой, воздействующей на межличностные отношения [37]. Но не только эмоциональная сторона, является важнейшей чертой межличностных отношений, существуют и другие стороны отношений, которые рассматриваются ниже.

Для понимания сторон и видов межличностных отношений необходимо рассмотреть составляющие компоненты.

В своих исследованиях В.Н. Мясищев предоставляет отчетливые компоненты социальных отношений, которые можно назвать сторонами отношений или ее видами, представляющей собой избирательные, сознательные связи личности с различными сторонами действительности [28].

В.Н.Мясищев обсуждал нижеизложенные компоненты межличностных отношений, выделяя три взаимосвязанных компонента относительно дошкольного возраста [28].

Эмоциональный компонент, который выражается как первооснова всех отношений ребенка к окружающей действительности в раннем возрасте и является источником психического развития на протяжении всего дошкольного возраста. Первоначально, общение ребенка заключается в аффективно-личностных связях со взрослым, на основании чего у него появляются первые эмоциональные привязанности ко взрослому. По мере развития эмпатии, возникает синтония – способность откликаться на эмоциональное состояние другого человека, которая в дальнейшем станет основой появления сопереживания – умение «присваивать» эмоциональные состояния другого человека.

К началу дошкольного возраста непосредственность эмоционального общения отходит на второй план, уступая место когнитивному компоненту общения. У детей данного возраста на первый план проявляется стремление к социальному познанию своих личностных качеств и окружающих его людей. В результате чего у ребенка складываются такие психологические новообразования, как рефлексия – способность адекватно оценивать свои личностные качества и предполагать, что о нем думают другие люди (М.В. Корепанов, Ж. Пиаже, О.Б. Чеснокова и др.). Идентификация представляет собой более высокий уровень подражания, отождествления себя с другим человеком, его познание и понимание, в результате чего человек начинает воспроизводить мысли и чувства, поведение другого человека (О.К. Агавелян, М.А. Егорова и др.). На основе восприятия детьми друг друга формируется определенное эмоционально-оценочное отношение к себе, выражающееся в самооценке [27].

К старшему дошкольному возрасту у детей формируется сложный механизм управления своим поведением, который определяет окончательный процесс развития свойств личности [10]. В данном возрасте начинает

закладываться поведенческий компонент социального отношения, проявляющийся в стиле взаимодействий и особенностях коммуникации, на основе которого у ребенка возникает вычленение и осознание нравственных норм и правил поведения, которыми руководствуются люди, живя в обществе.

Недостаточное развитие того или иного компонента данной системы нарушает целостное развитие, а, следовательно, и социализацию ребенка, что грозит усугублению отклонений и торможению способов ценностного вхождения и адаптации ребенка к социуму.

При определении понятия структуры межличностных отношений выделяются, с одной стороны, социально-психологический подход, который формируется в таких понятиях, как взаимосвязь, взаимопроявление, взаимоотношения, согласование, и т.д., рассматриваемых в контексте межличностного взаимодействия [51], и, с другой, стороны рассмотрения общения в понятиях связи и отношения между индивидами [3], формы общественно-коммуникативной деятельности [53], так и более развернутая теория В.Н. Мясищева, подчеркивающая три взаимосвязанных компонента межличностных отношений. Во всех этих определениях отражены явления свойственные межличностным отношениям, в частности, общению и, следовательно, межличностному взаимодействию как составной его части.

В данной работе под структурой межличностных отношений мы будем понимать три взаимосвязанных компонента, такие как эмоциональный, когнитивный и поведенческие компоненты, предложенные В.Н. Мясищевым.

Было рассмотрено, что в общении и взаимодействии внутри группы, люди обнаруживают свои отношения друг к другу, которые основываются на двоякого рода связях: симпатии или антипатии. В одном случае взаимодействие может базироваться на непосредственных отношениях между людьми: симпатии или антипатии; податливости к воздействию другого или других людей, или устойчивости к этим воздействиям; активном общении

или замкнутости, изолированности; совместимости с другими людьми по психофизиологическим особенностям или отсутствию такой совместимости и т. д.

Рассмотрим особенности межличностных отношений в процессе общения дошкольников со сверстниками.

Первая и наиболее важная черта общения дошкольников состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстниками можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Общаясь со сверстниками, ребенок спорит с ними, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и пр. Именно в общении со сверстниками впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, нарочито не отвечать партнеру, кокетство, фантазирование и др. Столь широкий диапазон детских контактов определяется богатым функциональным составом общения сверстников, большим разнообразием коммуникативных задач.

Вторая особенность общения дошкольника со сверстником заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослым. В среднем в общении сверстников (по данным В.В. Ветровой) [7, с. 87] наблюдается в 9–10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния – от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до драки [54]. Действия, адресованные сверстникам,

характеризуются значительно большей аффективной направленностью. В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесников и в девять раз чаще вступают с ними в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослыми.

Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников, по-видимому, связана с тем, что, начиная с четырехлетнего возраста, сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению. Значимость общения, которая выражает степень напряженности потребности в общении и меру устремленности к партнеру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем со взрослым [24].

Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности средств общения. При взаимодействии со сверстниками дошкольники используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и небылицы и т.п. Подобная свобода, нерегламентированность общения дошкольников позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребенку проявить свою оригинальность и свое самобытное начало. Если взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений ребенка (Е.П. Ильин) [14]. Естественно, что с возрастом контакты детей все более поддаются общепринятым правилам поведения. Однако особая раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остается отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста

Еще одна отличительная особенность общения сверстников – преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это выражается в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается.

Рассмотрим этапы развития общения детей, предложенные М.И. Лисиной. Эти этапы, по аналогии со сферой общения со взрослым, были названы формами общения дошкольников со сверстниками.

Первая из них – эмоционально-практическая форма общения детей со сверстниками (2-4 годы жизни). В дошкольном возрасте содержание потребности в общении сохраняется в том виде, как оно сложилось к концу раннего возраста: ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Ему необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддерживал и усиливал общее веселье.

Следующая форма общения сверстников – ситуативно-деловая. Она складывается примерно к четырем годам и остается наиболее типичной до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей (в особенности тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в их жизни. Дети сознательно предпочитают общество сверстника одиночной игре или содействию с взрослым. Напомним, что этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной, дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку.

Общение с другими в ролевой игре разворачивается на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений и на уровне реальных, т. е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета [40]. С одной стороны, дети общаются от лица взятых ролей (врач-больной, продавец-покупатель, мама-дочка и пр.), а с другой, они распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других и пр. В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой, переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации и пр. Это может свидетельствовать о том, что дошкольники отчетливо выделяют ролевые и реальные отношения, причем эти реальные отношения направлены на общее для них дело – игру [42].

В практике всегда существует ситуации, когда сверстники взаимодействуют друг с другой в разновозрастных группах. Например, общение во дворе, в ситуации взаимодействия нескольких семей, имеющих детей разного возраста и т.п. Общение и характер межличностных отношений детей разного возраста имеют различные особенности.

Е.О. Смирнова, В.Н. Бутенко выделяют несколько вариантов межличностных отношений детей дошкольного возраста:

1. Отстраненное отношение ребенка выражается низким уровнем мотивации и интересом к другим детям, так и к взрослым.

2. Эгоцентрическое отношение основано у ребенка, в первую очередь, на удовлетворение своих интересов и получение своей выгоды. В этом варианте межличностных отношений ярко проявляется прагматизм.

3. Отношение обесценивания характеризуется в стремлении старших самоутвердиться за счет младших.

4. Отношение сопричастности выражается в стремлении старших детей помочь младшим ребятам в игре.

5. Конкурентное отношение выражается в том, что ребенок проявляет стремление к своему собственному превосходству: кто выиграет в ходе игры, кто выполнит задание быстрее, лучше и т.д. [43; 44].

Из всего сказанного, можем выделить, что имеет огромное значение умение каждого ребенка строить межличностные отношения со сверстниками. И взрослый организатор, руководитель объединения должен быть первым помощником в развитии навыков конструктивных отношений между детьми. Отсюда и вытекает необходимость в особой социально-психологической работе по развитию межличностных отношений детей.

Таким образом, в середине дошкольного возраста общение со сверстниками оказывается содержательным, и главным содержанием общения детей является общее дело – игра [47]. При эмоционально-практическом общении дети действуют рядом, но не вместе, им важно внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении

дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве сверстника становится главной для общения детей.

Наряду с потребностью в сотрудничестве на этом этапе отчетливо подчеркивается потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других. Чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. «Невидимость» сверстника перерастает в пристальный интерес ко всему, что тот делает. В 4–5-летнем возрасте дети часто спрашивают у взрослых об успехах их товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. В детском общении в этом возрасте возникает конкурентное, соревновательное начало [27].

Среди средств общения на этом этапе начинают преобладать речевые, дети много разговаривают друг с другом (примерно в полтора раза больше, чем со взрослыми), но их речь продолжает оставаться ситуативной. Если в сфере общения со взрослым в этом возрасте уже создаются внеситуативные контакты, то общение со сверстниками остается преимущественно ситуативным: дети взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий или впечатлений, представленных в наличной ситуации [18].

В конце дошкольного возраста у многих (но не у всех) детей складывается новая форма общения, которая была названа внеситуативно-деловой. К 6-7 годам значительно возрастает число внеситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику принимает внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте оказывается возможным «чистое общение», не опосредствованное предметами и действиями с ними.

Дети могут достаточно продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий [46].

Существуют варианты межличностных отношений детей в разновозрастной группе такие как, эгоцентрическое отношение, отношение обесценивания, отношение сопричастности и конкурентное отношение.

Таким образом, межличностные отношения понимаются нами через избирательные предпочтения детей, так и понимание через рассмотрение основы общения и взаимодействия людей. Распространенным подходом к исследованию отношений детей является также изучение поведения ребенка, направленного на сверстника. При этом особо выделяется так называемое просоциальное поведение, которое оказывается действиями ребенка «в пользу другого». Степень просоциальности поведения обычно наблюдается в качестве главного показателя межличностных отношений [28].

1.3 Педагогические позиции воспитания в детском саду

Изучению особенностей межличностных отношений у детей с ОВЗ посвящены многочисленные исследования. В двадцатые и тридцатые годы прошлого столетия этими вопросами занимались С. М. Гутаров, М. Ф. Гнездилов, В. П. Кащенко, Г. М. Мурашов, В. Н. Мясищев и др. [2; 12; 34; 47]. Психологи и педагоги отводили детскому коллективу большое место в воспитании и коррекции личности умственно отсталого ребенка. Уже в то время исследователи установили, что свободно возникающие группы умственно отсталых детей количественно меньше и качественно разнообразнее, чем коллективы нормальных детей. Развитие умственно отсталых детей обладает особенностями, существенно влияющими на формирование и развитие межличностных отношений. Эти особенности обусловлены спецификой типа дизонтогенеза и проявляются в недостатках эмоционально - волевой сферы; низкой познавательной активностью, что приводит к происхождению неадекватного приема и переработки

информации о человеке. При этом практически труднопреодолимыми являются недифференцированность межличностного познания; недостаточная адекватность восприятия отношения окружающих; слабость регуляции собственного поведения. Детский коллектив и особенно отношения между сверстниками оказывают большое влияние на протекание всех субъективных процессов ребенка (познавательных, волевых, эмоциональных). Личность, реализуя свою социальную сущность, в течение жизни непосредственно общается с людьми. Это общение происходит в контактных группах: малой, первичной, условной, реальной, формальной, неформальной, референтной. Контакты могут быть различного рода: по эмоциональным отношениям, деловым связям, интересам, способу выполнения задания и др.

Характер отношения ребенка к другим людям, его личные переживания проявляются, прежде всего, в игре. Содержание игры зависит не только от возраста, но, прежде всего, от личного опыта и субъективного мироощущения ребенка. Согласно Д.Б. Эльконину, в игре возникает «ориентация детей в мире человеческих действий, отношений, задач и мотивов человеческой деятельности» при этом имелись в виду, прежде всего, трудовые и семейные отношения. Однако за последние десятилетия жизнедеятельность дошкольников существенно изменилась, и современные дети имеют весьма смутное представление о профессиональной деятельности и личной жизни родителей [49].

В исследовании Смирновой Е.О., Рябковой И.А. подчеркивается важная роль воспитателя в развитии игры детей. В детской игре именно воспитатель представляется главным условием формирования полноценной игры. От позиции воспитателя по отношению к детской игре от его игровой компетентности зависит уровень детской игры, желание и умение детей играть, а значит и развитие личности дошкольников.

Смирнова Е.О., Рябкова И.А. выделяют три позиции педагога в игре:

1) Отстраненная позиция. Воспитатель не обращает внимания на играющих детей, занимается своими делами. («пусть играют как хотят»). Они формально осуществляют свои обязанности, не проявляя профессиональной заинтересованности и не интересуясь свободной деятельностью детей.

2) Дидактическая позиция. Деятельность воспитателя направлена на обучение детей игре. Воспитатель четко следует программе, постоянно учит детей и руководит их деятельностью. У такого воспитателя четкий образ того, как нужно правильно играть.

3) Поддерживающая позиция. Направление на поддержку инициативы детей в игре. Воспитатель является партнером по игре, а также ее организатором [45].

Главная задача педагога – не руководить и не управлять игрой, и не отстраняться от нее, а приобщать детей к деятельности, сделать так, чтобы они хотели и умели играть совершенно самостоятельно.

Педагог должен сам уметь играть, должен уметь создавать воображаемую ситуацию, видеть в знакомых предметах что-то неожиданное, придумывать новые сюжеты, свободно отступать от привычных шаблонов и стереотипов.

По Смирновой Е.О. игра – это не только и не столько воображение, это действие, изображение чего-то другого. Это значит, что нужно вовлечь детей в игру, помочь им поверить в воображаемую ситуацию, превратиться в другого [2].

Соответственно всем этим воспитатель должен владеть на более высоком уровне, чем дети. Поэтому способность к порождению новых образов, высказываний, событий, словом, развитое воображение – важнейший компонент игровой компетентности. Только своей эмоциональной вовлеченностью педагог может создать игровую ситуацию лично значимой, побудить детей включиться в нее, стимулировать их инициативу, заразить желанием играть. Серьезное отношение педагога к игровой ситуации, его эмоциональная выразительность могут пробудить

активность детей и стать своеобразным методом косвенного руководства игрой [54].

Необходимо помнить, что задача воспитателя – не демонстрация собственных способностей и образцов игры, не завоевание детских восторгов, а формирование и поддержка инициативы и самостоятельности самих детей, уверенности в собственных возможностях. Для этого нужно не столько выступать самому, сколько видеть и слышать своих маленьких партнеров. Это бывает достаточно трудно, если у педагога есть четкое мнение о том, как нужно правильно играть, а дети этого делать не умеют. Игра – это, как правило, совместная деятельность детей. В ней необходимы партнеры, а значит необходимо учитывать действия других и подстраиваться к ним [45].

Соответственно, педагогу необходимы внимание и чуткость к детям, понимание их отношений (порой достаточно сложных) и потребностей. Это непростые, но крайне важные требования к игровой компетенции педагога. Для организации игры нужно ловить и поддерживать возникающие у детей идеи, знать их смыслы и интересы, принимать их игру, даже если она не соответствует нашим ожиданиям.

Самое трудное – вовремя уйти в тень, «убрать себя», не потому, что устала или есть свои дела, а потому что дети уже могут содержательно играть без внешней поддержки, у них сложились деловые (игровые) отношения и наши предложения могут увести их от собственного замысла [24].

Требования к игровой компетентности педагога можно свести к следующим аспектам: развитое воображение, креативность, свобода замысла и действий; эмоциональная выразительность, артистизм; тактичность, чуткость к партнеру, коммуникативные способности [2].

Выводы по главе 1

В нашей работе мы будем понимать ведущую деятельность игру, как свободную самостоятельную деятельность детей, а воспитатель в ней является главным условием формирования полноценной игры [2]. От позиции

воспитателя по отношению к детской игре, от его игровой компетентности зависит уровень развития детской игры, желание и умение детей играть, а, значит, и развитие личности дошкольников. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. рассматривают различные варианты позиции воспитателя в детской игре: отстраненная, дидактическая и поддерживающая. В состав игровой компетенции выделяются три главных способности: развитое воображение, позволяющее преодолевать стереотипы и создавать новые образы и сюжеты; эмоциональная выразительность и артистизм, вовлекающие детей в воображаемую ситуацию; поддержка инициативы и самостоятельности самих детей, их уверенности в собственных возможностях [7]. Самое главное для воспитателя это коммуникативные способности и чуткость к другому, позволяющее видеть и слышать партнеров.

Межличностные отношения понимаются нами через избирательные предпочтения детей, так и понимание через рассмотрение основы общения и взаимодействия людей. По А. В. Петровскому межличностные отношения возникают в процессе групповых отношений, осуществления совместной деятельностью, имеющую общие цели. Можно отметить, что важная специфическая черта межличностных отношений – эмоциональная основа.

2 Эмпирическое изучение межличностных отношений детей дошкольного возраста в инклюзивной группе детского сада

2.1 Методическая подготовка исследования

Исследование проводилось с октября 2018 по май 2019 среди детей дошкольного возраста МБДОУ №84 комбинированного вида города Красноярска. Выборка состояла из 3 групп детей детского сада старшего дошкольного возраста (5-6 лет) общим количеством 83 ребенка.

Цель исследования: исследовать межличностные отношения детей дошкольного возраста в инклюзивной группе детского сада как условие вовлеченности во взаимодействия ребенка с ОВЗ.

Гипотеза исследования:

1) В дошкольных группах детей межличностные отношения связаны с игровой компетенцией воспитателя:

А. При поддерживающей к игре позиции воспитателя у детей будет преобладать тип доброжелательное сотрудничество;

2) Межличностные отношения детей в группе детского сада создают разные возможности для вовлечения во взаимодействие ребенка с ОВЗ:

А. При хаотично-конкурентных отношениях детей в группе детского сада, ребенка с ОВЗ будут игнорировать;

В. При доброжелательном сотрудничестве ребенок с ОВЗ будет вовлекаться во взаимодействие с детьми в зависимости от своих возможностей.

Ход исследования:

1) Исследовать межличностные отношения детей в группе.

2) Исследовать педагогическую позицию воспитателя.

3) Сделать выводы и составить рекомендации для воспитателей детского сада.

Обоснование методик исследования:

1) Для исследования межличностных отношений детей в группе:

А. Проективная методика «Рисование на общем листе» (Е.О.Смирнова, В.Н.Бутенко).

В. Стандартизированное наблюдение за свободной игрой детей, с целью вовлеченности ребенка с ОВЗ в детские взаимодействия.

2) Для исследования педагогической позиции воспитателя:

А. Совместное рисование воспитателя с ребенком.

2.2 Описание методик исследования

2.2.1 Проективная методика «Рисование на общем листе» (Е.О. Смирнова, В.Н.Бутенко)

Для оценки межличностных отношений детей в группе и вовлеченности во взаимодействия ребенка с ОВЗ мы использовали проективную методику «Рисование на общем листе».

Детям предлагается нарисовать всей группой свой детский сад на одном листе.

Инструкция: «Мальчик боится идти в детский сад. Давайте вы вместе

всей группой нарисуете свой детский сад так, чтоб он захотел прийти сюда!»

Оценивали мы по количественным показателям совместного рисования детей:

1) Взаимодействие вокруг листа:

А. Толкаются, высказывают недовольство близким размещением вокруг

листа других: «подвинься мне места мало» "0 баллов";

В. С готовностью подвигаются, уступают "1 балл".

2) Взаимодействие на пространстве листа:

А. Заходят за границы чужих рисунков, высказывают недовольство недостатком места на листе « 0 баллов»;

В. Четко обозначают границы своих рисунков, рисуют отдельно, изолированно «1 балл»;

С. Рисуют совместно, общие рисунки «2 балла»;

3) Взаимодействие по содержанию рисунка:

А. Ругаются, обзываются, негативно отзываються по поводу чужих рисунков «0 баллов»;

В. Не проявляют интереса к содержанию других рисунков «1 балл»;

С. Договариваются о содержании, рисуют совместно «2 балла»;

Каждый случай во взаимодействии детей переводился в баллы, баллы суммировались.

2.2.2 Наблюдение за свободной игрой детей в инклюзивном детском саду.

Мы снимали видео в течении 3 дней, для подсчета баллов мы брали 1 час в каждый из 3 дней.

Во время наблюдения мы удерживали двойной фокус внимания: на отношениях между детьми в группе и вовлеченность в групповые

взаимодействия ребенка с ОВЗ.

Наблюдение основывалось на следующих показателях:

1) Инициативность – отражает желание детей привлечь к себе внимание сверстников, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение.

2) Чувствительность к воздействиям сверстников – отражает желание и готовность детей воспринимать действия и откликнуться на предложения. Чувствительность проявляется в ответных на обращения действиях детей, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроение сверстников и подстраиваться под них.

3) Преобладающий эмоциональный фон – проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками (позитивной, нейтрально-деловой, негативной)

Первое что мы оценивали, это был эмоциональный фон:

- негативный (0);
- позитивный (+1).

Далее взаимодействие между детьми:

- предметное (хаотичное) (0);
- игровое сотрудничество (+1).

После мы оценивали эмоциональный фон обращений детей друг к другу:

- А. Положительные «+» (когда дети предлагали поиграть вместе);
- В. Отрицательные «-» (когда дети кричали, ругались, обзывались);
- С. Нейтральные «+-» (когда дети просили передать что либо, либо отойти).

Направленность взаимодействия:

- А. На предметы (обмен игрушками, предметами);
- В. На себя, на другого (наблюдение за действиями другого, привлечение к себе внимания);
- С. На совместную деятельность (дети вместе играют, рисуют).

2.2.3 Совместное рисование воспитателя с ребенком

Игровая компетентность педагога оценивается по следующим параметрам:

- А. развитое воображение, креативность, свобода замысла и действий;
- В. эмоциональная выразительность, артистизм;
- С. тактичность, чуткость к партнеру

Для оценки воображения и креативности воспитателей мы использовали упражнение в кругу. По очереди пускали по кругу предметы (линейку, шарик, резинку для волос), воспитателям нужно было предложить свой вариант того, на что это может быть похоже. Предлагалось найти как можно более оригинальные образы.

- А. Наиболее очевидные, традиционные образы оценивались в «0 баллов»;
- В. Оригинальные, нестандартные оценивались в «1 балл».

Тактичность, чуткость к партнеру мы оценивали с помощью наблюдения за совместным рисованием воспитателя с ребенком: «Рисунок взрослого и ребенка».

Инструкция звучала следующим образом: «Поддержите детскую инициативу и активность в процессе рисования с ребенком. Предложите ему порисовать так, как он хочет и то, что он хочет».

Позиция воспитателя оценивалась по типам высказываний. Мы записывали все высказывания взрослого и затем распределяли их по следующим типам:

- А. Прямые указания (содержит прямое указание к действию);
- В. Непрямые указания (содержит совет, рекомендацию, предложение);
- С. Вопрос (содержит вопросительную интонацию);
- Д. Похвала, комплименты (содержит положительный отзыв, одобрение);
- Е. Критическое замечание (содержит прямую негативную оценку или косвенную «Не хотел бы ты домик побольше нарисовать»);
- Ф. Отражение чувств ребенка (повторение или похожие по смыслу слова в ответ на выражение чувств, желаний ребенка).

2.3 Анализ результатов по проективной методике «Рисование на общем листе»

В первой группе дети сразу сели в круг. Маша и Даша распределили кто что рисует. Во время рисования Оля спросила у Вани: «У тебя получается?». Ваня кивнул головой. Катя спросила Машу: «Тебе помочь дорисовать качели?». Маша согласилась, чтоб Катя помогла ей. Тимур похвалил рисунок Олега и Кости: «Какие красивые у вас машинки, похожи на наши в группе». Рисунок Насти очень понравился Еве: «Какая красивая горка получилась у тебя!». Если у Саши что-то не получалось, Маша и Оля помогали ему. Во время рисования Савелий устал и молча ушел поиграть в уголок с машинками. Когда Ваня дорисовал свой рисунок, Миша и Кристина предложили помочь им дорисовать крышу садика: «Ты уже закончил? Помоги нам доделать крышу?». Ваня кивнул головой и принялся рисовать. (ПРИЛОЖЕНИЕ А).

Во второй группе после прослушивания инструкции дети стали каждый по отдельности рисовать. Во время рисования Витя возмущался что ему мало места: «Да отойдите, не мешайте мне рисовать». Также Катя и Гриша возмущались, что не хватает места: «Я не могу красиво нарисовать, мне не удобно, когда мне мало места». Полине не хватило места, и она рисовала на уголке листа. Саша немного порисовал и ушел лежать на диван. Оля и Настя посидели около рисунка, и ушли заниматься своими делами. (ПРИЛОЖЕНИЕ Б).

В третьей группе после прослушивания инструкции Дима и Саша сразу разделили большой лист на маленькие клеточки. Дети начали рисовать каждый в своей клетке. Маши не хватило места, она взяла другой листик и начала рисовала отдельно. Сережа взял красный карандаш, Женя подошел и

На пространстве листа	13	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • заходят за границы (0) • рисуют отдельно (+1) • рисуют совместно (+2) 			

ша случайно нарисовал на клеточке Паши, он начал обзывать и толкать его. Ваня устал рисовать и пошел сел на стульчик. Когда Олегу не хватило места, и он залез на клеточку Насти, она начала кричать и обзывать. (ПРИЛОЖЕНИЕ В).

Каждый случай во взаимодействии детей переводился в баллы, баллы суммировались.

Таблица 1 – Взаимодействие детей

	1 группа	2 группа	3 группа
Вокруг листа	7	1	0
<ul style="list-style-type: none"> • толкаются, высказывают недовольства (0) • уступают (+1) 			

По содержанию рисунка	15	6	2
<ul style="list-style-type: none"> • ругаются, обзываются по поводу чужих рисунков (0) • без интереса на чужие рисунки (+1) • договариваются о содержании (+2) 			



Рисунок 1 – Взаимодействие детей во время рисования на одном листе

Из методики «Рисование на общем листе» мы выяснили, что:

А. В первой группе дети рисуют все совместно, ребенку с ОВЗ уступают и предлагают помощь. Вначале дети разделили, кто, что будет рисовать и после этого принялись за работу. Дети хвалят рисунки друг друга и предлагают помощь.

В. Во второй группе дети рисуют каждый отдельно. Возмущаются что им мало места, никто не с кем не советуется, не договаривается.

С. В третьей группе дети сразу разделили лист на маленькие клеточки, и каждый ребенок отдельно рисовал в своей клеточке свой рисунок. Когда

кто-то заходил за границы своей клеточки, дети начинали возмущаться, обзывать.

2.4 Анализ результатов наблюдения детей в свободной игре

Мы снимали видео в течении 3 дней, для подсчета баллов мы брали 1 час в каждый из 3 дней.

В первой группе Алина и Кристина предлагают Оле и Маше поиграть в дочки матери: «Девочки пойдете играть в дочки матери». Саша позвал Савелия поиграть в машинки. Ева предложила девочкам: «Давайте приготовим обед мальчикам, а они придут кушать?», и девочки пошли готовить обед. Когда девочки приготовили обед, они позвали мальчиков кушать. Мальчики пошли на детскую кухню, Костя говорил: «Какой вкусный обед девочки нам приготовили!». Мальчики покушали и пошли дальше играть кто в машинки, а кто в настольные игры. А девочки остались играть на кухне.

Во второй группе Катя предложила Оля поиграть в куклы, но Оля не захотела и молча ушла. Когда Ваня предложил поиграть в настольную игру Коле и Семен, то мальчики сказали, что не хотят. Паша и Витя отдельно играют в машинки, друг с другом не разговаривают. Полина попросила Таню передать карандаш, Таня молча передала его и пошла играть на кухню. Саша лежит на диванчике и наблюдает за детьми. Гриша устал и начал бегать, тогда Коля, Семен и Оля его поддержали и начали кричать и играть в догонялки.

В третьей группе Настя играет в куклы, Лиза играет на кухне, Маша сидит на диване, Дима играет в машинки. Никита случайно задел стул Саши, тогда Саша начал кричать, оскорблять и толкать Никиту. Когда Паша наступил, на машинку Олега он толкнул его. Дети не общаются между собой для общих целей, только если их что-то раздражает или кто-то мешает, они начинают ругаться, кричать, оскорблять или даже драться.

Оценивали мы по эмоциональному фону:

- позитивные (+1);
- негативные (0).

По взаимодействию между детьми

- предметное (хаотичное) (0);
- игровое сотрудничество (+1).

Таблица 2 - Наблюдение по эмоциональному фону и взаимодействию

	По эмоциональному фону	По взаимодействию
1 группа	9	7
2 группа	1	2
3 группа	0	1

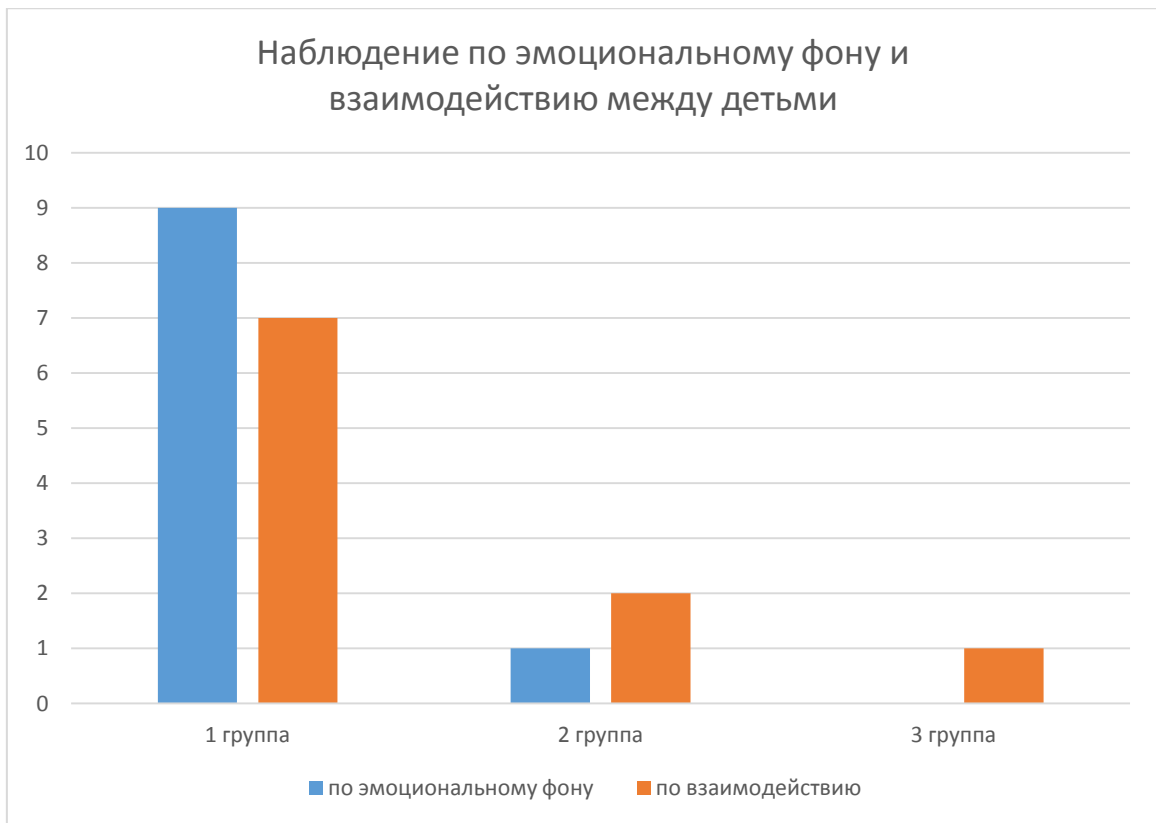


Рисунок 2 – Наблюдение по эмоциональному фону и взаимодействию между детьми

После мы обратили внимание на обращение к ребенку с ОВЗ, а также и обращения самого ребенка к остальным детям.

Обращение во время свободной игры у детей

Мы подсчитали в баллах каждую группу, по количеству обращений

По эмоциональному фону обращения были разные:

- А. Положительные «+» (когда дети предлагали поиграть вместе);
- В. Отрицательные «-» (когда дети кричали, ругались, обзывались);
- С. Нейтральные «+-» (когда дети просили передать что либо, либо отойти).

	1 группа	2 группа	3 группа
Кол-во обращений к ребенку с ОВЗ от детей	«+» 12 «-» 1 «+-» 9	«+» 0 «-» 0 «+-» 3	«+» 0 «-» 7 «+-» 3
Кол-ва обращения ребенка с ОВЗ к детям	«+» 10 «-» 0 «+-» 2	«+» 0 «-» 0 «+-» 2	«+» 1 «-» 6 «+-» 1

Таблица 3 - Наблюдение за эмоциональным фоном обращений

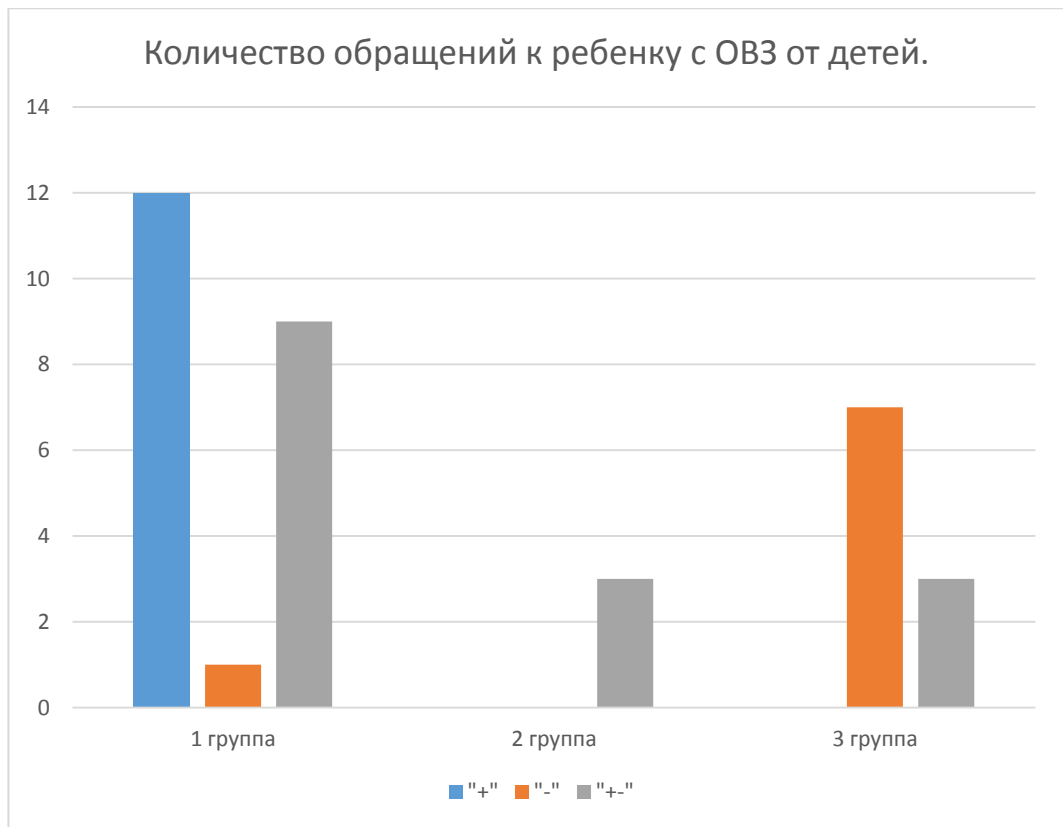


Рисунок 3 – Кол-во обращений к ребенку с ОВЗ

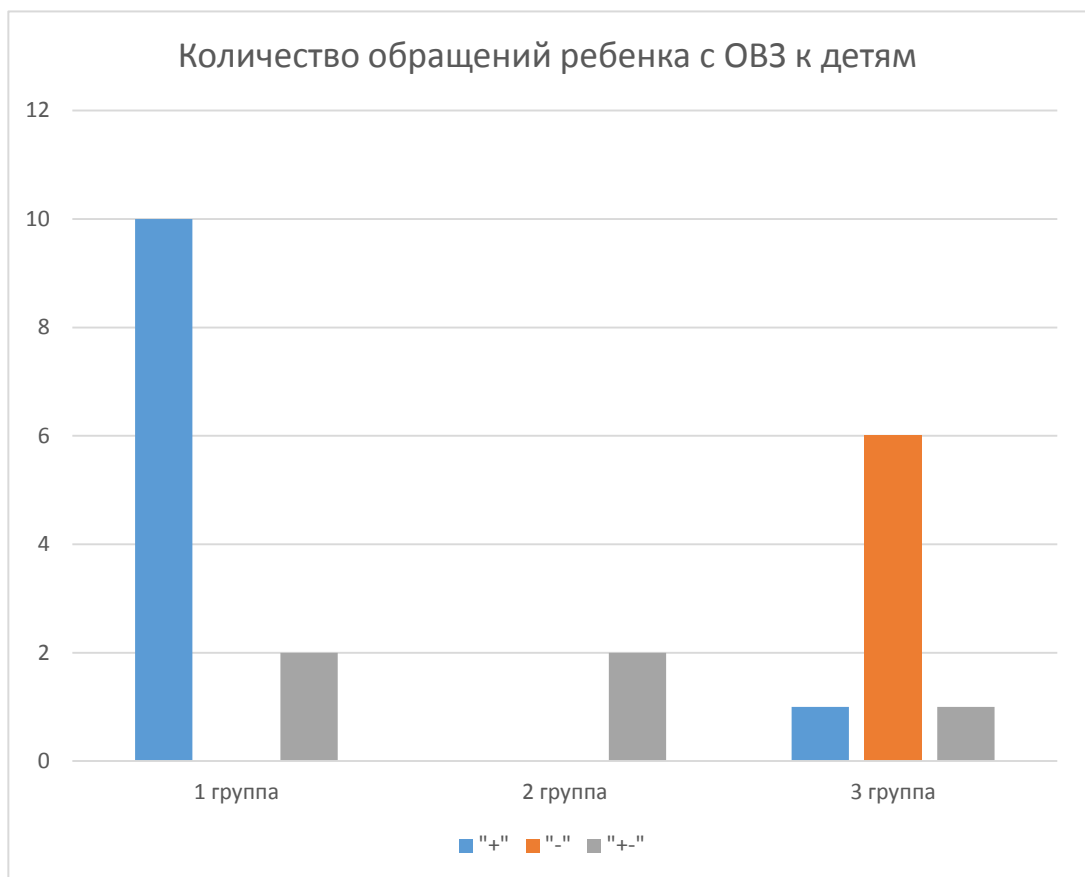


Рисунок 4 – Кол-во обращений ребенка с ОВЗ к детям

Далее мы подсчитали взаимодействия между детьми.

Взаимодействия детей во время свободной игры с ребенком с ОВЗ

Направленность взаимодействия:

- А. На предметы (обмен игрушками, предметами);
- В. На себя, на другого (наблюдение за действиями другого, привлечение к себе внимания);
- С. На совместную деятельность (дети вместе играют, рисуют).

Таблица 4 - Взаимодействие между детьми

	1 группа	2 группа	3 группа
Кол-во взаимодействий направленных на предметы	6	1	1
Кол-во взаимодействий направленных на себя, на другого	1	1	7
Кол-во взаимодействий совместной деятельности	5	1	0

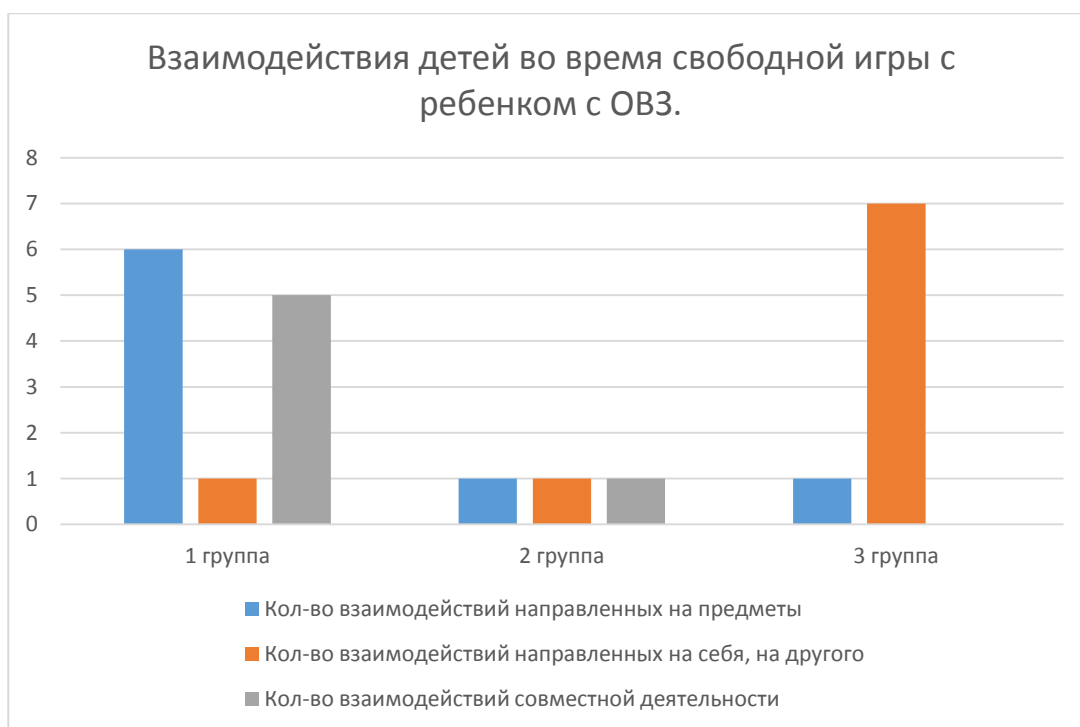


Рисунок 5 – Взаимодействия детей во время свободной игры с ребенком с ОВЗ

Из этих диаграмм можно увидеть, что:

А. В первой группе ребенок с ОВЗ доброжелательно сотрудничает с детьми, как и они с ним. В этой группе множество обращений к ребенку с ОВЗ, так же и дети зовут этого ребенка вместе играть. И ребенок с ОВЗ охотно идет на сотрудничество со всеми детьми.

В. Во второй группе ребенка с ОВЗ игнорируют. В этой группе ребенка не замечают, каждый сам по себе. Ребенок с ОВЗ один играет, либо сидит и смотрит на остальных детей.

С. В третьей группе у ребенка с ОВЗ и остальных детей конкурентные отношения, дети постоянно конфликтуют. Что бы ребенок с ОВЗ не сделал, детям не нравится, и они начинают высказывать это ему.

По результатам двух методик мы выделили типы. Для нас было показательно два типа взаимодействия детей в детском саду:

А. Доброжелательное сотрудничество (в первой группе, когда дети поддерживают друг друга, предлагают помощь, предлагают вместе играть...)

В. Хаотично-конкурентные отношения (во второй и третьей группе, когда дети в группе каждый сам по себе, не организованы, если что-то не нравится начинают ругаться, толкаться...)

Дети в первой группе ребенка с ОВЗ вовлекают в игру вместе с ними, помогают ему. Ребенок с ОВЗ эмоционально с остальными детьми.

Во второй и третьей группе ребенка с ОВЗ игнорируют, во время игр ребенок отдельно от всех занимается своими делами.

2.5 Анализ результатов за совместным рисованием с ребенком

Далее мы провели совместное рисование взрослого и ребенка.

Во время рисования от взрослого были разные типы высказывания:

Воспитатель из первой группы сказала ребенку: «Нужно нарисовать рисунок, какой хочешь». Ребенок взял карандаш и начал рисовать. Воспитатель спросила: «Что ты будешь рисуешь?». Ребенок пожал плечами и продолжил рисовать. Далее воспитатель говорила: «Какая красивая яркая машина у тебя. Какая красивая вокруг травка.». Ребенок сам рисовал рисунок, а воспитатель следила за ним.

Воспитатель второй группы сказала: «Тебе нужно нарисовать на листочке все, что ты хочешь». После этого воспитатель ничего не говорила и не смотрела, как ребенок рисует. Ребенок сам нарисовал рисунок.

Воспитатель третьей группы: «Мы должны нарисовать с тобой рисунок какой ты захочешь». Ребенок начал рисовать. Воспитатель спросила: «Что ты рисуешь?». Ребенок сказал машинки и продолжил рисовать. Воспитатель исправляла рисунок ребенка и говорила, что он не так нарисовал: «Машинка же не так выглядит, это только в мультике, ты не так рисуешь». Воспитатель исправила весь рисунок ребенка.

Оценивали мы по количеству типов высказываний воспитателя:

Таблица 5 - Типы высказываний воспитателя

	1 группа	2 группа	3 группа
Прямые указания	1	1	5
Непрямые указания (совет, рекомендация)			4
Вопросы	2		1
Похвала (одобрение)	4		
Критическое замечание (негативная оценка)			3
Отражение чувств ребенка (повторение или похожее по смыслу слова ответ на выражение чувств ребенка)			

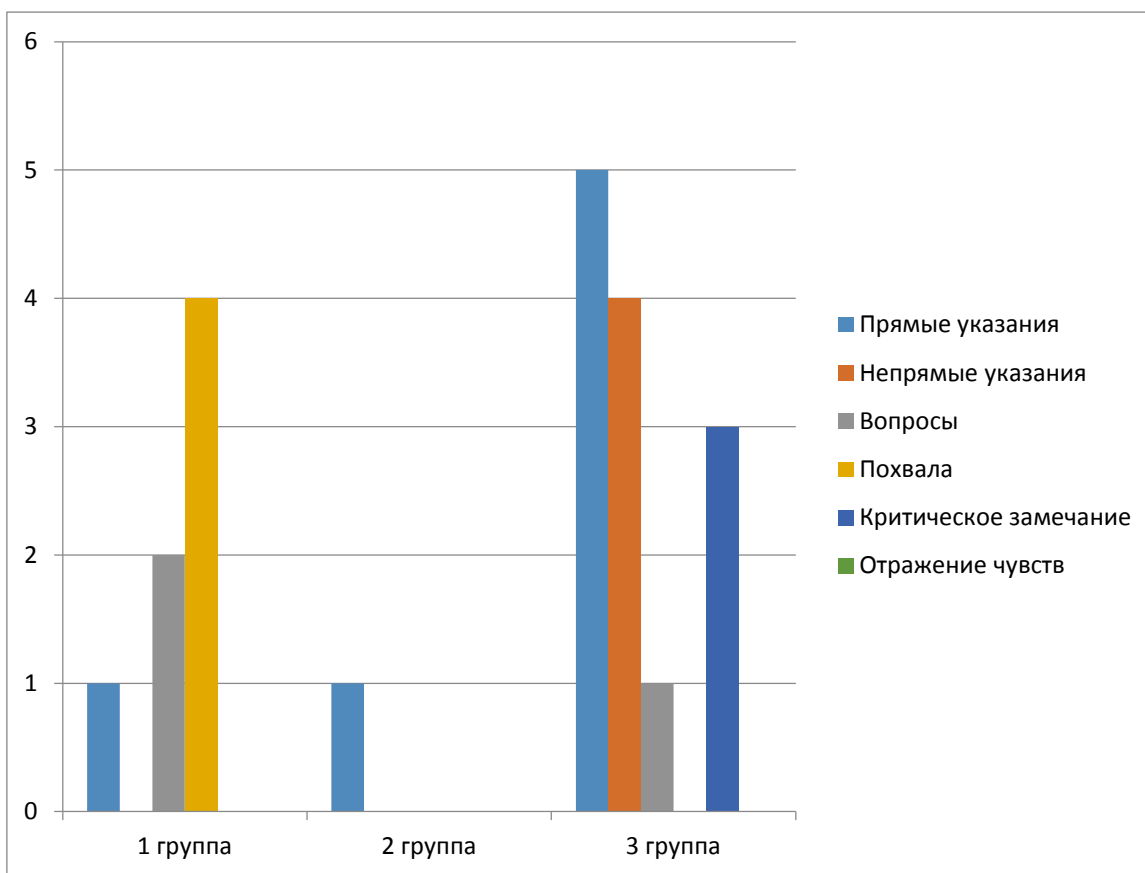


Рисунок 6 – наблюдение по количеству типов высказываний воспитателя

После проведения методике «Рисунок взрослого и ребенка» мы выявили, что в первой группе у воспитателя поддерживающая позиция, он направлен на поддержку инициативы детей в игре. Во второй у воспитателя позиция отстраненная, он не обращает внимания на ребенка. В третьей группе у воспитателя дидактическая позиция, он постоянно учит ребенка и руководит деятельностью.

Выводы по 2 главе.

После проведенного эмпирического изучения особенностей межличностных отношений детей дошкольного возраста в инклюзивной группе детского сада мы определили следующее.

Во время свободной игры в одной из групп дети между собой сотрудничают, и у них доброжелательные отношения, также ребенок с ОВЗ вовлекается в игры с детьми и охотно взаимодействует в зависимости от своих возможностей. Но есть группа, где каждый ребенок сам по себе. В этой группе бывают моменты, когда все вместе дети играют, но это тогда, когда их собирает взрослый. Как только взрослый уходит, дети начинают потихоньку расходиться, каждый по своим делам. Ребенка с ОВЗ в группе не замечают, он, как и все дети сам по себе играет, бегает. В третьей группе дети критикуют, осуждают друг друга. В группе постоянно крик. Дети не общаются между собой для общих целей, только если их что-то раздражает или кто-то мешает, они начинают ругаться, кричать, оскорблять или даже драться. Ребенка с ОВЗ дети не принимают, даже если воспитатель садит всех детей вместе играть, они начинают говорить, как у такого ребенка не получается, и они все сделают сами.

Во время методики «Рисование на общем листе» мы подтвердили все то, что выяснили во время свободного наблюдения. Если в первой группе дети сотрудничали и рисовали рисунок совместно, ребенка с ОВЗ дети постоянно спрашивали все ли получается, помочь ли ему. То во второй группе дети каждый рисовал по отдельности, делили карандаши с криками, постоянно возмущались, что им мало места. Ребенок с ОВЗ в этой группе недолго порисовал в уголке, а после ушел играть в машинки. А в третьей группе дети сразу разделили лист, в каждой из которых они рисовали. Если кто-либо заехал за края и начал рисовать на чужой рисунок, дети ругались, обзывались.

Когда мы наблюдали за воспитателем в рисовании рисунка воспитателя и ребенка мы заметили, что в первой группе педагог организует и следит за

деятельностью ребенка, хвалит, тем самым поддерживая инициативу ребенка. Во второй группе воспитатель не обращает внимания на ребенка, ребенок сам по себе рисует, воспитатель отстранён. В третьей группе воспитатель все берет в свои руки, делает замечания ребенку, указывает что рисовать.

Наше исследование показало, что успешность включения ребенка с ОВЗ в группу нормотипичных сверстников зависит не столько от особенностей поведения и уровня развития ребенка с ОВЗ сколько от внешних средовых условий, таких как:

1. Способностей воспитателя организовывать игровое взаимодействие детей, проявлять чувствительность к потребностям детей, готовность к сотрудничеству и поддерживающему детскую инициативу общению;

2. Способностей детей в группе к доброжелательному сотрудничеству, игре, открытость и готовность к общению со всеми сверстниками.

Рекомендации для воспитателей.

Игра способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в плане образов и представлений. Так же в игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предмет с разных сторон, что способствует децентрации – важнейшей мыслительной способности, позволяющей представить другой взгляд и встать на другую точку зрения. У большей части дошкольников игра сводится к однообразным предметным действиям с игрушками. Главная причина такой ситуации является неумение и нежелание взрослых играть, несерьезное отношение к игре.

С одной стороны, игра – это свободная, спонтанная, самостоятельная активность детей, и вмешательство, а тем более руководство взрослого может препятствовать проявлению их инициативы, навязывать чужие, не слишком

интересные для дошкольников сюжеты и способы игры. С другой стороны, известно, что сюжетная игра, как культурная форма, с характерной для нее двуплановостью, т.е. расхождением воображаемой и реальной ситуации, не возникает спонтанно. Именно воспитатель является главным условием и «мотором» формирования полноценной игры. От его позиции по отношению к детской игре, от его игровой компетентности зависит уровень развития детской игры, желание и умение детей играть, а значит, и развитие личности дошкольников.

Воспитатель во время игры с детьми должен придерживаться поддерживающей позиции, поддерживать инициативу детей в игре. Воспитатель должен быть одновременно и партнером по игре и организатором. Степень включенности взрослого зависит от ситуации и от игровых умений детей. Если дети еще не умеют играть, воспитатель пытается дать образцы игры более высокого уровня: обращается к ним от имени новой роли, помогает принять и удержать ролевую позицию, увидеть в привычной ситуации что-то новое. Но все это с позиции равноправного участника, партнера, а не руководителя и не учителя игры. Воспитатель принимает участие в игре и в разрешении детских конфликтов. В то же время это участие неназойливо и незаметно. Если игра «застряла» или распадается, он предлагает неожиданный поворот сюжета, или вводит новую игрушку, или берет на себя дополнительную роль, стимулирующую игровую активность детей. Если же дети сами развивают сюжет и поддерживают игровое взаимодействие, роль воспитателя ограничивается наблюдением и поддержкой детской инициативы, ответом на их запросы. Для данной позиции очень важным является позитивный эмоциональный фон и акцент на взаимодействии детей. Взрослый предлагает образцы разрешения трудностей, включаясь во взаимодействие, как один из участников игры. О том, что воздействия воспитателя являются действенными, можно судить по самостоятельности детей, их самоорганизации, по отсутствию жалоб.

Поддерживающая позиция воспитателя является оптимальной для формирования и развития игры. Главная задача воспитателя – приобщать детей к этой замечательной деятельности, сделать так, чтобы они хотели и умели играть совершенно самостоятельно. Лишь в этом случае можно говорить об игровой компетентности воспитателя, которая лежит в основе данной позиции.

Для того чтоб воспитатель умел выдерживать поддерживающую позицию во время игры нужно, прежде всего, чтоб воспитатель умел сам играть. То есть взрослый должен обладать развитым воображением (уметь создавать воображаемую ситуацию, свободно отступать от привычных шаблонов и стереотипов). Для того чтобы вовлекать в игру и помогать ее развитию, воспитатель должен задавать зону ближайшего развития игры, т.е. немного опережать игровые возможности детей, втягивать их в игру более высокого уровня и открывать им новые возможности.

Для придумывания интересных игровых сюжетов очень полезны бывают произведения современной детской литературы и мультипликации. Развитие и комбинирование знакомых сюжетов, «встреча» персонажей из разных историй помогут увлечь детей и создать новые игровые сюжеты. Для развития воображения существует множество игр и упражнений, которые можно использовать в работе: «Чем может стать этот предмет?», «Продолжи историю», «Сочинение сценария для мультика» и пр.

Умение играть – это не только придумывание новых предметных замещений, ролей и сюжетов. Ведь игра – это, прежде всего, действие, изображение чего-то другого. А это значит, что нужно вовлечь детей в игру, помочь им поверить в воображаемую ситуацию, превратиться в другого, почувствовать себя на месте персонажа, показать его характер. Педагог должен заразить детей интересом к игре, поверить в значимость воображаемой ситуации. Для этого он должен обладать эмоциональной выразительностью, открытостью и артистизмом. Он должен уметь показать собой – своими жестами, мимикой, интонациями – привлекательность новой

игровой ситуации, новой роли. Только своей эмоциональной вовлеченностью педагог может сделать игровую ситуацию лично значимой, побудить детей включиться в нее, стимулировать их инициативу, заразить желанием играть.

Профессия дошкольного педагога в чем-то близка профессии актера – в обоих случаях нужна способность к перевоплощению, владение своим голосом, движениями, выразительная пластика. Однако здесь существует опасность вытеснения детской инициативы артистизмом самого воспитателя. Некоторые дошкольные педагоги, обладая яркой эмоциональностью и артистическими способностями, любят выступать перед детьми, увлекать их изображаемыми событиями. Чрезмерная эмоциональность взрослого, демонстрация собственных артистических способностей иногда превращают игру в «театр одного актера». Детям в этом отношении трудно конкурировать с взрослым, им проще и безопаснее наблюдать за тем представлением, которое показывает воспитатель, чем принять инициативу на себя. Нужно помнить, что задача воспитателя – не демонстрация собственных способностей и образцов игры, не завоевание детских восторгов, а формирование и поддержка инициативы и самостоятельности самих детей, уверенности в собственных возможностях. Для этого нужно видеть и слышать своих маленьких партнеров.

Игра – это, как правило, совместная деятельность детей. В ней необходимы партнеры, а значит необходимо учитывать действия других и подстраиваться к ним. Соответственно, педагогу необходимы внимание и чуткость к детям, понимание их отношений и потребностей. Для организации игры необходимо ловить и поддерживать возникающие у детей идеи, понимать их смыслы и интересы, принимать их игру, даже если она не соответствует нашим ожиданиям. И самое трудное – вовремя уйти в тень, «убрать себя», не потому, что устала или есть свои дела, а потому что дети уже могут содержательно играть без внешней поддержки.

Главные требования к игровой компетентности педагога можно свести к следующим аспектам:

- А. развитое воображение, креативность, свобода замысла и действий;
- В. эмоциональная выразительность, артистизм;
- С. тактичность, чуткость к партнеру, коммуникативные способности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проделанной работы, все поставленные нами задачи были решены. Был проведен анализ психолого-педагогической литературы по теме особенностей межличностных отношений детей дошкольного возраста в инклюзивной группе детского сада. Проведено исследование особенностей межличностных отношений детей дошкольного возраста в инклюзивной группе детского сада, и проанализированы его результаты.

Цель была достигнута, взаимосвязь межличностных отношений, и отношения детей к ребенку с ОВЗ в группе детского сада выявлена.

В практике дошкольного образования считается, что успешность включения ребенка с ОВЗ в группу нормотипичных сверстников зависит от уровня развития ребенка с ОВЗ, и упор делается на коррекционно-развивающие занятия с ребенком. Мы в нашем исследовании показали значимость средовых условий, такие как игровая компетентность педагога и способность детей в группе к доброжелательному сотрудничеству.

Исследуемая нами проблема является достаточно актуальной сегодняшний день. В дальнейшем возможны новые исследования и открытия в рамках темы инклюзивного образования у дошкольников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1) Андреева, Г. М. Социальная психология. – Москва, 2011. – 54 с.
- 2) Андреева, Г. М. Психология – Москва: Изд-во Аспект-Пресс, 2009. – 376с.
- 3) Андриенко, Е. В. Социальная психология – Москва, 2009. – 183 с.
- 4) Бодалёв, А. А. Личность и общение – Москва, 2003. – 89 с.
- 5) Бодалев, А.А. Восприятие человека человеком – СПб.: Изд-во ЛГУ, 2009. –241с.
- 6) Боровикова, Л. В. Идентификация педагога с детством // Детский сад: теория и практика. – 2016. – №1. – С. 6–16.
- 7) Волосовец, Т. В. Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении: методическое пособие / Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – Москва: РУДН, 2010. – 74 - 92 с.
- 8) Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 5–15.
- 9) Гордеюк, Т. Н. Психолого-педагогические инновации в коррекционных классах: диагностика, рекомендации, разработки уроков и внеклассных занятий / Авт. – сост. Т. Н. Гордеюк, Л. И. Егошкина. – Волгоград: Учитель, 2009. – 24 с.
- 10) Донцов, А. И. Психология коллектива – Москва: Изд-во МГУ, 2010. – 168с.
- 11) Еникеев, М. И. Общая и социальная психология – Москва, 2009. – 55 с.
- 12) Еникеев, М. И. Общая психология – Москва, 2011. – 81 с.
- 13) Жан Пиаже. Речь и мышление ребёнка. – Москва, 2000. – 95 с.
- 14) Калинина, Р. Р. Психолого – педагогическая диагностика в детском саду – СПб., 2009. – 24 с.

- 15) Кравцов, Г. Г. Психология игры (культурно-исторический подход). – Москва, 2017. – 331 с.
- 16) Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль, 2000. – 142 с.
- 17) Кряжева, Н. Л. Мир детских эмоций (5-7 лет). – Ярославль, 2009. – 47 с.
- 18) Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии / под ред. Л.В. Кузнецовой. – Москва, 2009. – 83 с.
- 19) Куницына, В. Н. Межличностное общение / Н. В. Казаринова, В. Н. Куницына, В.М. Погольша– СПб., 2009. – 95 с.
- 20) Кузнецова, Л. В. Социальная психология / под ред. Л.В.Кузнецовой. – М., 2011. – 55 с.
- 21) Лапшин, В. А. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов — Москва: Просвещение, 2009. – 35 с.
- 22) Лисина, М. И. Формирование личности ребёнка в общении. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург.: Питер, 2009. – 115 с.
- 23) Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики – Москва, 1972. – 118 с.
- 24) Лисина, М. И. Развитие общения дошкольников. – Москва, 2000. – 72 с.
- 25) Лисина, М. И. Формирование личности ребёнка в общении. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2009. - 99 -145 с.
- 26) Макаренко, А. С. Педагогическая поэма. – Москва, 2007. – 133 с.
- 27) Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей. – Москва, 2009. – 52 - 86 с.
- 28) Мухина, В. С. Возрастная психология. – Москва, 2010. – 60 с.
- 29) Мухина, В. С. Психология. – Москва, 2010. – 20 с.
- 30) Мясищев, В. Н. Психология отношений, Москва – Воронеж, 1995. – 48 - 53 с.
- 31) Ничипорюк, Е. А. Диагностика в детском саду ; под ред. Е.А. Ничипорюк, Г.Д. Посевиной. – Ростов - на - Дону, 2009. – 48 с.

- 32) Петровский, А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский - Москва: ИНФРА-М, 2010. – 56 с.
- 33) Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – Москва: Знание, 2009. –384с.
- 34) Петровский, А. В. Психологический словарь/Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985. – 84 с.
- 35) Петровский, А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский - Москва: ИНФРА-М, 2010. – 56 с.
- 36) Поваляева, М. А. Справочник логопеда. – Ростов - на - Дону, 2009. – 62 с.
- 37) Репина, Т. А. Отношения между сверстниками в группе детского сада / под ред. Т. А. Репиной. – Москва, 2011. – 139 с.
- 38) Рузской, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками; под ред. А.Г. Рузской. – Москва, 1999. – 214 с.
- 39) Репина, Т. А. Социально – психологическая характеристика группы детского сада – Москва, 2000. – 110 с.
- 40) Репина, Т. А. Отношения между сверстниками – Москва, 2000. – 48 с.
- 41) Репина, Т. А. Развитие общения дошкольников; под ред. А.Г. Рузской. – Москва, 2010. – 41 с.
- 42) Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский– СПб., 2009. – 104 с.
- 43) Рябкова, И. А. Построение игрового замысла в сюжетной игре дошкольника // Вопросы психологии. – 2016. – №4. – С. 28–37.
- 44) Смирнова, Е. О. Дошкольный возраст: формирование доброжелательных отношений / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова – 2003.- Д/в-№4 – С. 14-17; №8 – С. 25-26; №9 – С. 13-17.
- 45) Смирнова, Е.О. Развитие отношений к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии - 2000. - №3 – С. 15

- 46) Смирнова, Е.О. Психология. Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет). – Абакан, 2011. – 72 с.
- 47) Смирнова, Е. О. Психология и педагогика игры (учебник для академического бакалавриата). – М.: Юрайт, 2016. – 320 с.
- 48) Смирнова, Е. О. Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет / под ред. Е.О. Смирновой. – Москва-Воронеж, 2009. – 87 с.
- 49) Смирнова, Е. О. Воспитание и обучение детей младшего возраста / Смирнова Е.О., Васильева М. Д., Бухаленкова Д. А., Тарасова К. С. // Издательство "Мозаика - Синтез" (Москва) 2018. - №7. – С. 18-20
- 50) Смирнова, Е. О. Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет / под ред. Е.О. Смирновой. – Москва-Воронеж, 2009. – 71 с.
- 51) Смирнова, Е. О. Ранний онтогенез межличностных отношений // Вопросы психологии - №6, 1994. – 88 с.
- 52) Смирнова, Е. О. Психология. Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет). – Абакан, 2009. – 16 – 42 с.
- 53) Семаго, Н. Я. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности / Под общ. ред. М. М. Семаго. – М.: ГЕНЕЗИС, 2011. – 112 с.
- 54) Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С.Ю. Циркина. – СПб., 2011. – 145 с.
- 55) Султанахмедова, С. Н. Игра — ведущая деятельность в дошкольном возрасте /Л. Д. Мусина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. – 108 - 112 с.
- 56) Столяренко, Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону, 2012. – 122 с.
- 57) Чиркова, О. Ю. Типология отклоняющегося развития: Недостаточное развитие / Под общ. ред. М. М. Семаго. – М.: ГЕНЕЗИС, 2011. – 111 с.
- 58) Эльконин, Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
- 59) Эльконинова, Л.И. О единице сюжетно- ролевой игры // Вопросы психологии. – 2004. – №1. – С. 68–79.

60) Hughes, B. 2002 A Playworker's Taxonomy of Play Types. 2-nd Edition, Play Education.

61) Hugh, B. The first claim...a framework for play-work quality assessment. Play Wales. Baltic House. Cardiff CF105FH, 2008.

ПРИЛОЖЕНИЕ А



Рисунок А.1 – Группа 1

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

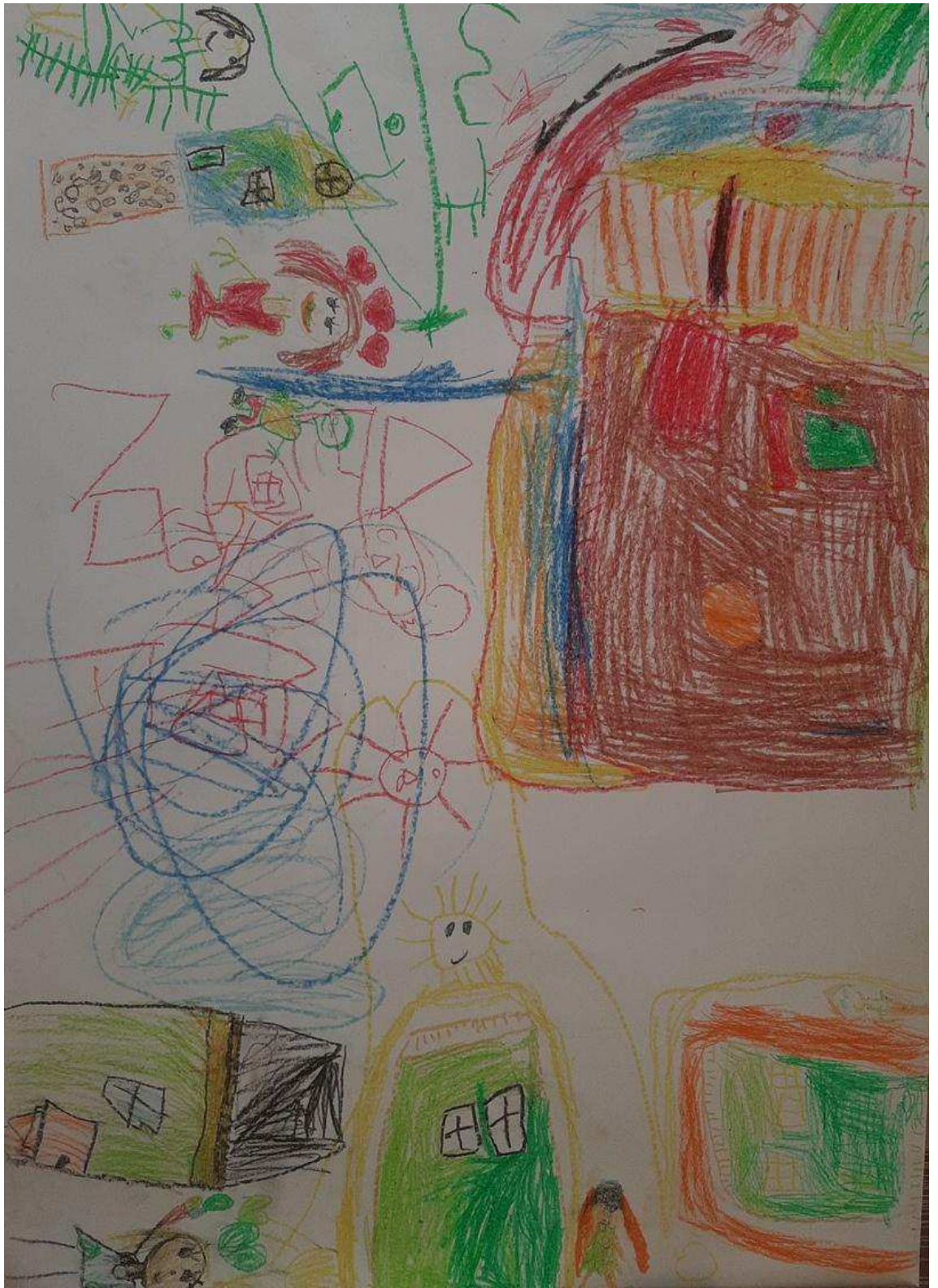


Рисунок Б.1 – Группа 2

ПРИЛОЖЕНИЕ В

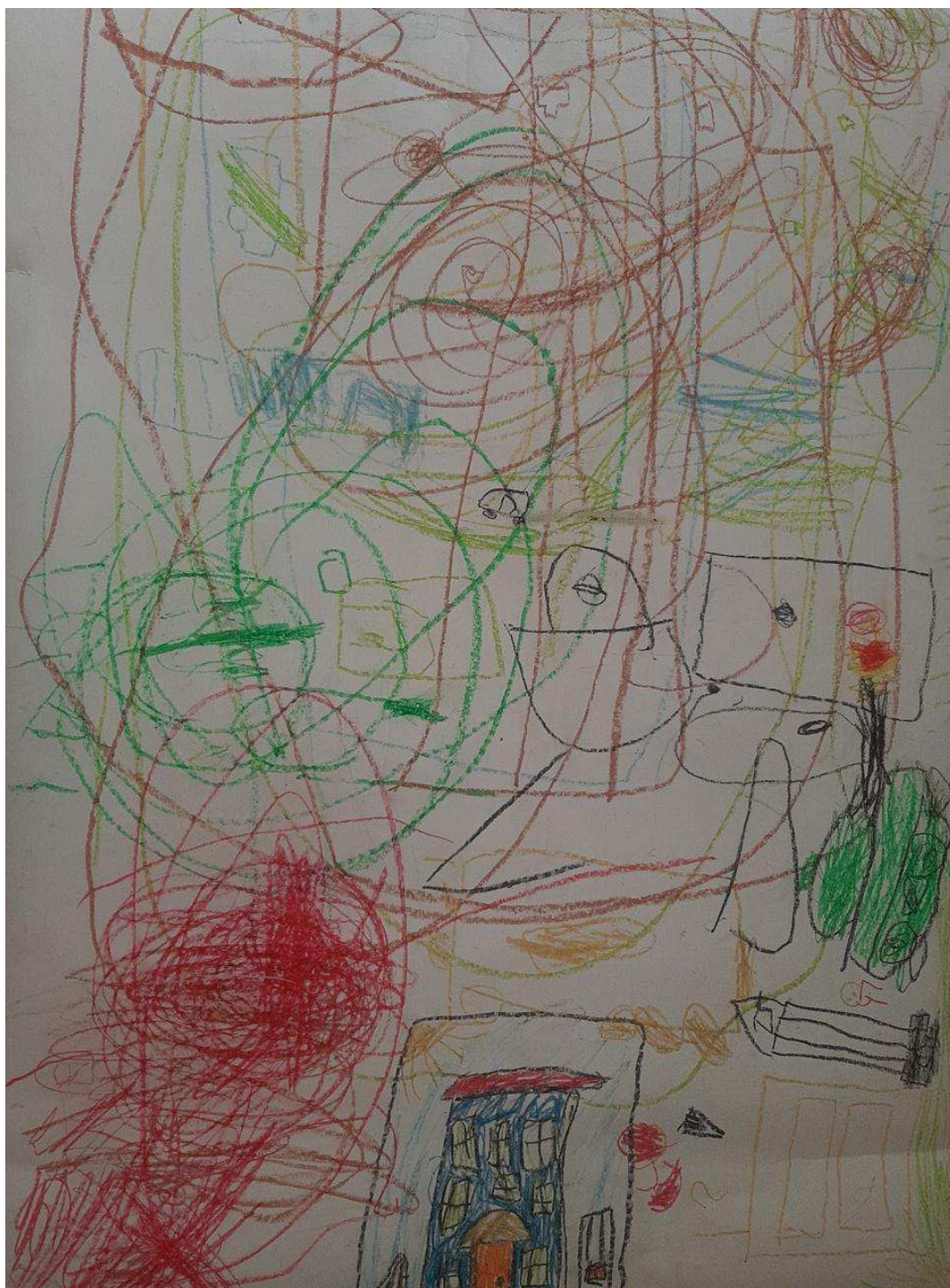


Рисунок В.1 – Группа 3

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Рекомендации для воспитателей.

Игра способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в плане образов и представлений. Так же в игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предмет с разных сторон, что способствует децентрации – важнейшей мыслительной способности, позволяющей представить другой взгляд и встать на другую точку зрения. У большей части дошкольников игра сводится к однообразным предметным действиям с игрушками. Главная причина такой ситуации является неумение и нежелание взрослых играть, несерьезное отношение к игре.

С одной стороны, игра – это свободная, спонтанная, самостоятельная активность детей, и вмешательство, а тем более руководство взрослого может препятствовать проявлению их инициативы, навязывать чужие, не слишком интересные для дошкольников сюжеты и способы игры. С другой стороны, известно, что сюжетная игра, как культурная форма, с характерной для нее двуплановостью, т.е. расхождением воображаемой и реальной ситуации, не возникает спонтанно. Именно воспитатель является главным условием и «мотором» формирования полноценной игры. От его позиции по отношению к детской игре, от его игровой компетентности зависит уровень развития детской игры, желание и умение детей играть, а значит, и развитие личности дошкольников.

Воспитатель во время игры с детьми должен придерживаться поддерживающей позиции, поддерживать инициативу детей в игре. Воспитатель должен быть одновременно и партнером по игре и организатором. Степень включенности взрослого зависит от ситуации и от игровых умений детей. Если дети еще не умеют играть, воспитатель пытается дать образцы игры более высокого уровня: обращается к ним от имени новой роли, помогает принять и удержать ролевую позицию, увидеть в привычной ситуации что-то новое. Но все это с позиции равноправного участника, партнера, а не руководителя и не учителя игры. Воспитатель принимает

участие в игре и в разрешении детских конфликтов. В то же время это участие неназойливо и незаметно. Если игра «застряла» или распадается, он предлагает неожиданный поворот сюжета, или вводит новую игрушку, или берет на себя дополнительную роль, стимулирующую игровую активность детей. Если же дети сами развивают сюжет и поддерживают игровое взаимодействие, роль воспитателя ограничивается наблюдением и поддержкой детской инициативы, ответом на их запросы. Для данной позиции очень важным является позитивный эмоциональный фон и акцент на взаимодействии детей. Взрослый предлагает образцы разрешения трудностей, включаясь во взаимодействие, как один из участников игры. О том, что воздействия воспитателя являются действенными, можно судить по самостоятельности детей, их самоорганизации, по отсутствию жалоб.

Поддерживающая позиция воспитателя является оптимальной для формирования и развития игры. Главная задача воспитателя – приобщать детей к этой замечательной деятельности, сделать так, чтобы они хотели и умели играть совершенно самостоятельно. Лишь в этом случае можно говорить об игровой компетентности воспитателя, которая лежит в основе данной позиции.

Для того чтоб воспитатель умел выдерживать поддерживающую позицию во время игры нужно, прежде всего, чтоб воспитатель умел сам играть. То есть взрослый должен обладать развитым воображением (уметь создавать воображаемую ситуацию, свободно отступать от привычных шаблонов и стереотипов). Для того чтобы вовлекать в игру и помогать ее развитию, воспитатель должен задавать зону ближайшего развития игры, т.е. немного опережать игровые возможности детей, втягивать их в игру более

высокого уровня и открывать им новые возможности.

Для придумывания интересных игровых сюжетов очень полезны бывают произведения современной детской литературы и мультипликации. Развитие и комбинирование знакомых сюжетов, «встреча» персонажей из разных историй помогут увлечь детей и создать новые игровые сюжеты. Для развития воображения существует множество игр и упражнений, которые можно использовать в работе: «Чем может стать этот предмет?», «Продолжи историю», «Сочинение сценария для мультика» и пр.

Умение играть – это не только придумывание новых предметных замещений, ролей и сюжетов. Ведь игра – это, прежде всего, действие, изображение чего-то другого. А это значит, что нужно вовлечь детей в игру, помочь им поверить в воображаемую ситуацию, превратиться в другого, почувствовать себя на месте персонажа, показать его характер. Педагог должен заразить детей интересом к игре, поверить в значимость воображаемой ситуации. Для этого он должен обладать эмоциональной выразительностью, открытостью и артистизмом. Он должен уметь показать собой – своими жестами, мимикой, интонациями – привлекательность новой игровой ситуации, новой роли. Только своей эмоциональной вовлеченностью педагог может сделать игровую ситуацию лично значимой, побудить детей включиться в нее, стимулировать их инициативу, заразить желанием играть.

Профессия дошкольного педагога в чем-то близка профессии актера – в обоих случаях нужна способность к перевоплощению, владение своим голосом, движениями, выразительная пластика. Однако здесь существует опасность вытеснения детской инициативы артистизмом самого воспитателя. Некоторые дошкольные педагоги, обладая яркой эмоциональностью и артистическими способностями, любят выступать перед детьми, увлекать их изображаемыми событиями. Чрезмерная эмоциональность взрослого, демонстрация собственных артистических способностей иногда превращают игру в «театр одного актера». Детям в этом отношении трудно конкурировать

с взрослым, им проще и безопаснее наблюдать за тем представлением, которое показывает воспитатель, чем принять инициативу на себя. Нужно помнить, что задача воспитателя – не демонстрация собственных способностей и образцов игры, не завоевание детских восторгов, а формирование и поддержка инициативы и самостоятельности самих детей, уверенности в собственных возможностях. Для этого нужно видеть и слышать своих маленьких партнеров.

Игра – это, как правило, совместная деятельность детей. В ней необходимы партнеры, а значит необходимо учитывать действия других и подстраиваться к ним. Соответственно, педагогу необходимы внимание и чуткость к детям, понимание их отношений и потребностей. Для организации игры необходимо ловить и поддерживать возникающие у детей идеи, понимать их смыслы и интересы, принимать их игру, даже если она не соответствует нашим ожиданиям. И самое трудное – вовремя уйти в тень, «убрать себя», не потому, что устала или есть свои дела, а потому что дети уже могут содержательно играть без внешней поддержки.

Главные требования к игровой компетентности педагога можно свести к следующим аспектам:

- А. развитое воображение, креативность, свобода замысла и действий;
- В. эмоциональная выразительность, артистизм;
- С. тактичность, чуткость к партнеру, коммуникативные способности.

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой


 М.В. Ростовцева

«07» 06 2019 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

37.03.01 Психология

Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста в
инклюзивной группе детского сада

Руководитель  канд. психол. наук., доцент В.Н.Бутенко

Выпускник  Т.В.Иванова

Красноярск 2019