

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Люкшина Виолета Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Особенности межличностного восприятия детьми старшего
дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным
интеллектом**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование
направленность (профиль) образовательной программы Психолого-
педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья

Допускаю к защите:

И.о. заведующего кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Козырева О.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

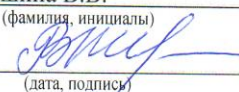
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Студент Люкшина В.В.

(фамилия, инициалы)



(дата, подпись)

Красноярск 2017

Оглавление

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретическое обоснование проблемы межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с разным интеллектуальным развитием.....	9
1.1. Современные исследования проблемы межличностного восприятия детей дошкольного возраста.....	9
1.2. Межличностное восприятие детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным развитием интеллекта как психолого-педагогическая проблема.....	17
1.3. Психолого-педагогические подходы к развитию процесса восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с разными интеллектуальными возможностями.....	25
ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом.....	35
2.1. Организация и методика экспериментального исследования межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом.....	35
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом	47
2.3. Методические рекомендации по развитию процесса восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом.....	61
Заключение.....	74
Библиографический список.....	77
Приложения.....	85

Введение

В дошкольном детстве закладываются основные личностные механизмы, возникает первая система ценностных представлений и ориентаций ребенка в окружающей его социальной действительности, оказывающая весомое влияние на всю последующую жизнь, формируются основы нравственности, гуманного отношения и толерантности (Л.С.Выготский, А.В. Запорожец, Я.Л.Коломенский, Д.Б.Эльконин и другие). В этом ключе особую ценность представляет изучение особенностей восприятия нормативными детьми сверстников с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с нарушенным интеллектом. Анализ теоретического материала и реальной образовательной практики показывает, что проблемы взаимодействия с другими людьми дети с ограниченными возможностями здоровья начинают испытывать особенно остро с начала обучения в школе. Их стремление к конструктивным контактам с другими школьниками часто наталкивается на непонимание, холодность и даже враждебность (Вачков, 2011), соответственно профилактические меры, направленные на нивелирование негативного восприятия сверстников с ограниченными возможностями должны проводиться еще в дошкольном детстве. Кроме того, в настоящее время своевременность и необходимость изучения различных аспектов межличностного восприятия детьми дошкольного возраста сверстников, имеющих ограниченные возможности здоровья, обусловлена реализацией в образовательных учреждениях инклюзивных форм обучения, закрепленных на законодательном уровне рядом нормативно-правовых документов (ФЗ «Об образовании в РФ» №273, ФГОС ДО, приказ №1958 от 19.12.2014 г., Закон Красноярского края «Об образовании в Красноярском крае» от 26 июня 2014 г. № 6-2519 и другие).

Несмотря на то, что различные стороны межличностного восприятия детей дошкольного возраста по отношению к друг другу были изучены рядом ученых (А.А.Бодалев, В.Н.Панферов, Р.А.Максимова и другие), аспект межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста

сверстников с разными интеллектуальными возможностями оказался вне русла данных исследований.

Наличие определенных противоречий в современном состоянии проблемы, определяющих актуальность нашего исследования:

- социальное противоречие между закрепленным законодательно правом ребенка с ментальными нарушениями, дающим ему возможность на получение образования и сложностью реализации этого права вследствие непринятия особенностей его личностного и интеллектуального развития сверстниками;
- методическое противоречие между увеличением количества детей с нарушенным интеллектом в общеобразовательных учреждениях и не всегда достаточной методической базой для построения полноценного процесса психолого-педагогического сопровождения совместного обучения детей с нормой и нарушенным интеллектом, создания профилактических и развивающих программ;
- личностное противоречие между естественной потребностью личности в признании и безусловном принятии ее уникальности, несмотря на врожденные особенности, и процессом стигматизации со стороны сверстников, который препятствует ее развитию.

Таким образом, проблема исследования заключается в недостаточной разработке теоретических аспектов темы исследования и поиске путей развития межличностного восприятия детей старшего дошкольного возраста по отношению к сверстникам с различным уровнем интеллекта.

Цель исследования: изучить особенности межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом и разработать методические рекомендации для педагогов-психологов по оптимизации данного процесса с учетом выявленных особенностей.

Объект исследования: межличностное восприятие детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности межличностного восприятия детей старшего дошкольного возраста по отношению к сверстникам с сохранным и нарушенным интеллектом.

Гипотеза исследования строится на предположении о том, что:

- межличностное восприятие в старшем дошкольном возрасте характеризуется освоением его основных компонентов: восприятие и оценка элементов внешнего облика и внутренних (личностных) качеств человека, интерпретация и прогнозирование на этой основе его поступков;
- существуют определенные особенности межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с различным уровнем интеллекта, которые затрагивают все основные стороны восприятия другого ребенка (внешний облик, личностные характеристики, прогнозирование поведения);
- процесс восприятия старшими дошкольниками с сохранным интеллектом сверстников с разными интеллектуальными возможностями будет более эффективным при специально спланированной работе педагога-психолога по развитию основных компонентов межличностного восприятия в процессе активного взаимодействия детей друг с другом.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть теоретические аспекты проблемы межличностного восприятия детьми дошкольного возраста сверстников с нормой и нарушенным интеллектом в психолого-педагогической литературе;
2. Экспериментальным путем выявить особенности межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с нормой и нарушенным интеллектом;

3. Разработать методические рекомендации по развитию процесса межличностного восприятия детей старшего дошкольного возраста сверстников с различными интеллектуальными возможностями с учетом выявленных особенностей.

Теоретико-методологической основой исследования выступает положение Б.Ф.Ломова о системном подходе к изучению психического (принцип системности), субъектно - деятельностный подход к изучению психических явлений, позволяющий рассматривать процесс межличностного восприятия в общем контексте психического развития ребенка как субъекта познания, общения и деятельности (А.Н.Леонтьев, Б.Г.Ананьев, А.В.Запорожец, Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, Я.З. Неверович и другие); комплексный подход к изучению системы взаимоотношений в детских группах (Л.И.Даргевичене, Я.Л.Коломинский и другие); идеи Л.С.Выготского о совместном воспитании и обучении детей с разным интеллектуальным потенциалом (Л.С.Выготский).

Группы методов исследования:

1. Теоретические методы: анализ психолого-педагогических источников по проблеме исследования.
2. Эмпирические методы: проективный рисуночный тест, беседа, проективный вербальный тест, игровой оценочный эксперимент.
3. Интерпретационные методы: качественный и количественный анализ полученных результатов.

Экспериментальное исследование проводилось с 2014-2017 года и включало **три этапа**. На **первом этапе** работы изучались теория и практика исследуемой проблемы, были определены предмет, цель, основные задачи, сформулирована рабочая гипотеза исследования (ноябрь 2014 - август 2015 гг.). **Второй этап** был посвящен непосредственно организации и проведению экспериментального исследования особенностей межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с нарушенным

интеллектом и нормой (сентябрь 2015 – май 2017 гг.). На **третьем этапе** оформлялись результаты исследования, разрабатывались рекомендации (июнь – ноябрь 2017 год).

Научная новизна:

1. Экспериментальным путем определены основные особенности межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом;
2. Обозначена необходимость развития межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с различным уровнем интеллекта;
3. Дано теоретическое обоснование коррекционно – развивающей работы в области межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с нормой и нарушенным интеллектом.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

1. Систематизированы основные направления исследования по проблеме межличностного восприятия детьми дошкольного возраста сверстников с нарушенным интеллектом и нормой;
2. Дан сравнительный анализ особенностей межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом;
3. Обоснован диагностический комплекс по изучению особенностей межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с нормой и нарушенным интеллектом.

Практическая значимость исследования:

1. Разработанные и модифицированные автором задания, входящие в диагностический комплекс, могут быть использованы в деятельности педагогов-психологов, реализующих инклюзивную практику работы;
2. Представленные методические рекомендации могут быть внедрены в образовательный процесс, и применяться педагогами-психологами, воспитателями и другими педагогами, работающими в инклюзивных

группах дошкольных образовательных учреждений при составлении различных коррекционно-развивающих и профилактических программ.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе организации экспериментальной работы на базе муниципального бюджетного учреждения «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 5 «Сознание» (МБУ ЦППМиСП № 5 «Сознание») и муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 243» (МБДОУ №243).

Отдельные аспекты диссертации и выводы нашли свое отражение в публикациях: 1. Опыт исследования представлений старших дошкольников о предполагаемых стратегиях поведения сверстников с различным уровнем интеллекта//Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социальная психология в образовательном пространстве» (26-27 октября 2017 г. Москва). – М.:ФГБОУ ВО МГППУ, 2017 г.-472 с.; 2. Возможности песочной терапии в процессе инклюзивного включения детей с множественными нарушениями развития в работу коррекционно-развивающей группы// Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Комплексная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования» 25-26 сентября 2014 г. Красноярск: Литера-Принт, 2014 г.-268 с. (в соавторстве с А.А.Лобкаевой).

Результаты работы также обсуждались заседаниях психологической лаборатории МБУ ЦППМиСП №5 «Сознание» и методических объединениях педагогов-психологов Октябрьского района г. Красноярска.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, общих выводов, заключения, библиографического списка и приложений. Текст сопровождается таблицами, рисунком и гистограммой.

ГЛАВА 1. Теоретическое обоснование проблемы межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с разным интеллектуальным развитием

1.1. Современные исследования проблемы межличностного восприятия детей дошкольного возраста

Изучение особенностей социального познания личности является одной из значимых научных проблем современности. Межличностное восприятие представляет собой частный случай социальной перцепции и вбирает в себя все многообразие процессов восприятия, понимания и оценки человека человеком. Термин «социальная перцепция» («социальное восприятие») был введен американский психологом Д. Брунер в 1947 году для обозначения факта социальной обусловленности восприятия, его зависимости не только от характеристик объекта, но и прошлого опыта субъекта, его целей, намерений, значимости ситуации и так далее. Впоследствии традиция исследования социальной перцепции стала одной из наиболее устойчивых в науке. Данная категория включает целостное восприятие субъектом не только предметов материального мира, но и социальных объектов (других людей, групп, классов, народностей и так далее). Установлено, что восприятие социальных объектов качественно отличается от восприятия материального мира. Социальный объект не пассивен по отношению к воспринимающему субъекту, воздействуя на субъект восприятия, воспринимаемый человек стремиться трансформировать представление о себе в благоприятную для своих целей сторону. Внимание субъекта социальной перцепции сосредоточено на смысловых и оценочных интерпретациях воспринимаемого объекта, характеризуется большей слитностью познавательных компонентов с эмоциональными, большей зависимостью от мотивационно-смысловой структуры деятельности воспринимающего субъекта.

В зависимости от соотношения субъекта и объекта восприятия выделяются три самостоятельных класса процессов социальной перцепции:

межличностное восприятие (межличностная перцепция), самовосприятие и восприятие межгрупповое (Андреева, 2001).

В современной социально-психологической теории существует отдельные направления, изучающие особенности социальной перцепции по разным основаниям. Первый представлен работами 60-х годов, выполненными А. А. Бодалевым и его сотрудниками в рамках традиционной схемы восприятия человека человеком в процессе общения (Бодалев, 1965). Второй подход представлен работами А. И. Донцова (Донцов, 1979), В. В. Шпалинского (Шпалинский, 1978), А.В. Петровского (Петровский, 1982) и других, в основе которых перцептивный аспект межличностных отношений рассматривается опосредованным через совместную деятельность группы. Третье направление по изучению закономерностей процессов социальной перцепции представлено такими авторами, как В.А. Барабанщиков (Барабанщиков, 1985), В.Н. Носуленко (Носуленко, 1970) и другие, особое внимание исследователей привлекают закономерности формирования образа человека, роль в этом процессе Я-концепции личности, коммуникативного опыта, установок, отношений, состояний воспринимающего, социальной ситуации.

Традиционно структура межличностного восприятия описывается исследователями как трехкомпонентная: субъект, объект и сам процесс восприятия. Для результата межличностного восприятия значимыми являются характеристики и субъекта, и объекта. Характеристиками воспринимающего человека являются его пол, возраст, национальность, темперамент, психическое состояние, социальные установки, профессия, личностные особенности и прочее. Характеристики воспринимаемого человека: внешние и социальные. При этом, внешний облик понимается «как совокупность анатомических, функциональных и социальных признаков, доступных конкретно-чувственному отражению» (А.А.Бодалев, 1965, В.Н.Панферов, 1969). Помимо социального обрамления личности (прическа, одежда, внешние атрибуты принадлежности к определенным социальным группам и так далее),

социальные характеристики включают в себя и внутренние показатели (личностные качества, мотивационно - потребностная сфера и так далее). Соответственно такие же характеристики фиксируются и у объекта межличностного восприятия. Весь смысл взаимодействия субъекта и объекта межличностного восприятия состоит в том, что воспринимающий строит определенную систему выводов и заключений относительно воспринимаемого на основе своеобразного «прочтения» его внешних данных. (Рубинштейн, 1999).

Межличностная перцепция обеспечивает взаимодействие людей, во многом определяет характер человека, так как поведение, возникшее в результате процессов восприятия и интерпретации, служит началом перцептивных процессов для его партнера. Не смотря на многочисленные исследования межличностной перцепции, в социально-психологической литературе до сих пор продолжается поиск наиболее точного понятия для характеристики описываемого процесса. Основная цель этого поиска состоит в том, чтобы включить в процесс восприятия другого человека в более полном объеме другие познавательные процессы (Андреева, 2001). В рамках данного исследования под межличностным восприятием (межличностной перцепции) мы понимаем важный психологический процесс, ответственный за осуществление человеком определенного социального поведения, который включает в себя восприятие внешних признаков человека, соотнесение их с его внутренними характеристиками, интерпретацию и прогнозирование на этой основе его поступков.

Отдельным аспектам и особенностям развития межличностной перцепции в дошкольном возрасте посвящены работы А.Валлона (1967), М.Ю.Кистяковской (1946), Д.Б.Элькониной (1960), А.В.Ярмоленко (1957) и других авторов. Большинство ученых подчеркивается уникальность периода дошкольного детства в развитии и становлении личности человека. По мнению А.Н. Леонтьева: «Дошкольное детство -это период первоначального фактического склада личности, период развития личностных «механизмов»

поведения. В дошкольные годы развития ребенка завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство деятельности и вместе с тем новое, высшее единство субъекта – единство личности. Именно поэтому, что период дошкольного детства есть период такого фактического складывания психологических механизмов личности, он так важен» [40; с.509]. Исследователи исходят из того, что характер восприятия и понимания особенностей сверстников и взрослых связан с развитием ребенка как субъекта познания и обусловлен развитием его личности, в том числе в качестве субъекта общения. Одновременно с развитием психической деятельности ребенка, формированием у него потребности в общении, познании происходит развитие процесса восприятия человека человеком. Развитие опыта восприятия межличностного взаимодействия целенаправленно действует на развитие социально-перцептивных способностей человека (Бодалев, 1982).

Существует определенная динамика развития социально-перцептивного процесса на протяжении всего дошкольного детства. Можно говорить о его активном развитии уже в период новорожденности. В конце первого, начале второго месяца жизни у ребенка появляются специфические формы реагирования на ухаживающих за ним взрослых - эмоционально положительная реакция, которая сопровождается движениями и вокализацией, что свидетельствует о факте выделения ребенком взрослого из окружающей его обстановки. Впервые среди отечественных психологов эту форму реагирования на взрослого человека описали Н.Л.Фигурин и М.П.Денисова (1949), назвав ее комплексом оживления. Комплекс оживления является не только показателем возникшей первой социальной потребности ребенка - потребности в общении, являющейся основой его психического развития, но и косвенно подчеркивает значимость развивающегося процесса восприятия человека, что, в свою очередь, является необходимым актом проявления и удовлетворения потребности в общении.

В это время образ представляет собой рыхлое, аморфное, недифференцированное ядро, на его основе осуществляется комплексное восприятие и отражение невербального поведения близких людей (Денисова, Фигурин, 1949). Развитие образа идет в направлении от общего к частному, от недифференцированного к точному, от полимодального восприятия к специфическому. Значимая для развития общения паралингвистическая знаковая система, включающая в себя мимику, жесты, восклицания и так далее, вырабатывается у ребенка к концу младенческого возраста, формируется через подражание взрослому, и является первой формой идентификации.

В течение первого года жизни у ребенка устанавливаются и совершенствуются связи между ним и окружающими людьми, развивается способность к восприятию и оцениванию других людей, к дифференцированию их наиболее наглядных признаков. В первое полугодие жизни, ребенок выделяет взрослого из окружающих предметов, об этом свидетельствуют исследования длительности сосредоточения шести месячных детей на различных раздражителях. Так, время сосредоточения на неподвижном человеке у ребенка в три раза превосходит время сосредоточения на другом неподвижном зрительном раздражителе, движущегося человека ребенок «рассматривает» в четыре раза дольше, чем сосредотачивается на любом другом зрительном раздражителе, на звучащем перемещающемся предмете сосредоточение ребенка возрастает в три раза, а на говорящем, находящемся в движении человеке, сосредоточение увеличивается в пять с лишним раз (Ярмоленко, 1957). В первом полугодии складывается отношение к взрослому как к партнеру по общению, но в это время ребенок еще не может дифференцировать отрицательные невербальные проявления взрослого от положительных. Образ другого человека является расплывчатым, неиндивидуализированным, недифференцированным. Сверстник в этом возрасте предстает как интересный, но как правило, неодушевленный предмет, ребенок изучает и ощупывает его, не видит в нем

человека. Начиная с шестимесячного возраста, ребенок уже способен воспринимать невербальное поведение взрослых как показатель их психического состояния, отношения взрослых к нему. В этот период у ребенка формируется избирательное отношение к другим людям, появляется способность различать «чужих» и «своих» (Кистяковская, 1946). Во втором полугодии пассивный перцептивный контакт ребенка со взрослым, сменяется активным перцептивным контактом, возрастает количество реакций, направленных на других людей, сопровождающихся различными жестами (Эльконин, 1960). Развитие общения с взрослым, изменение его содержания дает возможность ребенку не только тоньше дифференцировать внешний облик окружающих людей, но и воспринимать их с разных сторон, вычленять их существенные функции. Так уже в процессе делового общения (с 10-11 месяцев) взрослый выступает для ребенка не только как человек, способный удовлетворить его органические потребности, но и как организатор знакомства с общественным опытом действий с предметами, как руководитель ориентировки его в окружающем мире. К первому году жизни ребенок усваивает образцы невербального поведения различных людей.

Большое значение в развитии межличностного восприятия имеет речь. В период раннего детства у ребенка появляется способность к вербальному выражению своих эмоций, возникающих в условиях взаимодействия с тем или иным человеком. Углублением познания других людей является переход к использованию в разговоре личных местоимений (Лисина, Капчеля, 1987). В процессе развития речи у ребенка устанавливаются временные связи между характерными особенностями окружающих людей, их экспрессивным поведением и словесным обозначением этих особенностей. Слово включается в восприятие человека по механизму «возбуждения второго порядка», в систему корковых связей, являющейся нейродинамической основой образа другого человека, включается новый компонент - второсигнальные связи. А. А. Бодалев пишет, о том, что с возникновением речи чувственный образ человека соединяется со смысловым содержанием слова. Именно благодаря

этому человек начинает выступать в восприятии ребенка как лицо, обладающее не только непосредственными чувственно данными свойствами, но и сигнализируемыми ими психическими свойствами. Невербальное поведение начинает выступать выразителем некоторых психологических явлений, субъективных свойств человека, приобретает статус семантических актов. Складываются первые, еще элементарные обобщенные представления о других людях, которые конкретизируются и обогащаются в старшем дошкольном возрасте. Образ другого человека приобретает точность, дифференцированность, константность. Наиболее раннее его содержание, формирующееся на аффективной основе в процессе невербального взаимодействия с окружающими взрослыми, сохраняется во всех возрастах и определяет восприятие ситуации в целом, ее смысловую направленность (Бодалев, 1982).

На втором году жизни дети воспринимают фоторепродукции с изображениями предметов и людей, как вполне самостоятельные объекты. В ситуациях, когда ребенок правильно называет изображение объекта, сказывается появившаяся способность к отождествлению (Мухина, 1999).

В трех - четырех летнем возрасте дети способны соотносить некоторые поступки человека с его личностными особенностями (Чамата, 1959). Так же активно развивается способность интерпретировать невербальное поведение человека, складывается представление об эмоциональном состоянии человека, формируется эмпатическая способность (Эльконин, 1971). Вступая во взаимоотношения с окружающими людьми, дети учатся дифференцировать оттенки экспрессивного поведения и по ним определять переживаемое человеком состояние, о чем свидетельствуют ответные реакции в форме различных эмоциональных переживаний - сочувствия, радости, страха и прочее. М.И.Чистякова (Чистякова, 1995) указывает, что о тонком понимании всех нюансов выразительного поведения другого человека, свидетельствует владение собственными выразительными движениями.

Восприятие дошкольниками экспрессии других людей, имеет свои особенности. Так, Т.А.Репина, изучая способность детей дошкольного возраста понимать эмоциональное состояние человека по репродукциям картин выявила, что осознание сюжета картины и правильное восприятие ее эмоционального содержания является доступным только в старшем дошкольном возрасте. Эмоциональное содержание, отраженное в мимике героев, дошкольники воспринимают легче всего, при этом, более понятными являются эмоции радости и гнева, сложнее для понимания грусть и печаль (Репина, 1960).

На третьем году жизни происходит изменение потребностей стороны социального взаимодействия. Кризис трех лет протекает в атмосфере перестройки взаимоотношений личности и окружающих людей, ребенок начинает мотивировать свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношениями с другими людьми (Выготский, 1984). Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. Наряду с изменениями, происходящими в отношениях ребенка со взрослыми, в этом возрасте наблюдается возникновение существенного и постоянного интереса к другим детям, потребности в общении с ними (Реан, 2002).

В дошкольный период восприятие человека продолжает активно формироваться, чему в значительной степени способствует овладению ребенком новыми видами деятельности, расширение круга и появление внеситуативно - личностного общения. В этом возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникает внутренняя регуляция поведения. И если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне – взрослым или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном возрасте сам ребенок начинает определять собственное поведение (Смирнова, 2005). Восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. Формируются три

основных вида действий восприятия: действия идентификации, действия отнесения к эталону и моделирующие действия (Венгер, Мухина, 1999 и др.). Активной формой отражения дошкольником человека является игра, в которой он воссоздает образы родных людей, отношения между ними. В игровых действиях ребенка содержание жизни и деятельности взрослых отражается в определенной последовательности. Играя, ребенок входит в такие сферы жизни людей, отражает такие их стороны, которые вне игры ему не доступны. А. А. Бодалев отмечает, что в специфических условиях игры через действие с предметами ребенок «входит» в человеческие отношения. Он воспроизводит в игре образ другого человека, оценивая с товарищами по игре каждое игровое действие с точки зрения соответствия действия образу. В результате такого сопоставления у ребенка развивается осознание внешних и внутренних особенностей другого человека [12, с. 81]. Особенности отражения ребенком человека выявляет и детское изобразительное творчество. По тому, каких людей изображает ребенок, как раскрываются их образы, можно в определенной степени судить о его отношении к ним, о том, что в человеке запечатлевается им легко, на что он обращает большее внимание.

Таким образом, межличностное восприятие в старшем дошкольном возрасте впервые предстает в качестве целостного процесса, включающего в себя восприятие и оценку внешних признаков и личностных характеристик человека, а также попытки интерпретацию и прогнозирование на этой основе его поступков. Характер восприятия и понимания особенностей сверстников и взрослых связан с развитием ребенка как субъекта познания, общения и деятельности. Особенностью восприятия и оценки личности человека у дошкольника является эмоциональность, неустойчивость, ярко выраженная ситуационность, чувствительность к оценкам авторитетного взрослого.

1.2. Межличностное восприятие детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом как психолого-педагогическая проблема

Рассмотрение проблемы межличностного восприятия детей дошкольного возраста по отношению к другим детям большинством авторов осуществлялось в рамках исследования различных аспектов межличностных отношений и общения. В действительности, любые межличностные отношения и коммуникация между людьми прежде всего начинаются с восприятия другого. Помимо того, что межличностная перцепция в своей основе имеет оценочно-ценностное содержание, бесспорной ее особенностью является восприятие не столько качеств другого человека изолированно, сколько в контексте настоящих или будущих взаимоотношений с ним. В данной логике все многообразие исследований в области межличностного восприятия детьми дошкольного возраста сверстников можно разделить на три больших направления, каждое из которых имеет свой предмет изучения: социометрическое, социокогнитивное и деятельностное. Социометрический подход (представлен работами Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, В.С. Мухиной и другими авторами) изучает избирательные предпочтения детей в группе сверстников. Основным предметом этих исследований является не личность отдельного ребенка, а группа, детский коллектив. 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 (Смирнова, 2005). Социокогнитивное направление (Р.А. Максимова, Г.А. Золотнякова, В.М. Сенченко и другие) акцентирует свое внимание на изучении понимания дошкольниками качеств других людей и способность интерпретировать и разрешать различные социальные ситуации. Выяснялись возрастные особенности восприятия дошкольниками сверстников, понимание их эмоционального состояния, способы решения проблемных ситуаций и прочее. Главным предметом этих исследований

является восприятие, понимание и познание ребенком других людей и отношений между ними, которое нашло отражение в терминах «социальный интеллект» или «социальные когниции». Сверстник рассматривается как предмет познания. Необходимо отметить, что все эксперименты в русле данного направления проводились в лабораторных условиях вне реального контекста взаимодействия детей, анализировалось преимущественно восприятие ребенком различных изображений сверстников или проблемных ситуаций, связанных с ними. В теории деятельностного направления (А.В. Петровский, М.И.Лисина и другие) главным предметом рассмотрения является группа, коллектив. Совместная деятельность с точки зрения этого подхода определяет межличностное восприятие, влияет на его содержание. Несмотря на фрагментарность и разрозненность представленных направлений, отсутствие единой терминологической базы (в том числе, по базовым понятиям), на наш взгляд, целесообразно осуществлять анализ данных направлений не в контексте противопоставления друг другу, а в русле дополнения и обогащения представлений о процессе межличностного восприятия детьми друг друга.

Как было обозначено в предыдущем параграфе интерес к сверстнику как субъекту межличностного восприятия возникает к младшему дошкольному возрасту. Подтверждением данного факта являются исследования Л.Н. Галигузовой. В них установлено, что дети раннего возраста не всегда могут узнать среди своих сверстников того, с кем 15 раз перед этим встречались ранее и имели совместную игровую деятельность, в дошкольном возрасте после 3-5 совместных занятий не всегда могут назвать имя друга. При этом, если ребенок этого возраста встречается со взрослым, то его личный интерес к взрослому оказывается неизменно более глубоким (Галигузова, 1980). Исследования, выполненные под руководством М.И. Лисиной, показали, что примерно к 4 годам сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый (Лисина, 1986). Общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие

коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов. При этом, отмечается нечувствительность к воздействиям сверстника, преобладание инициативных действий над ответными. Данные особенности в своей основе теснейшим образом связаны с процессом восприятия другого ребенка. В экспериментальных исследованиях Р.А.Максимовой под руководством А.А.Бодалева выявлено, что оценивание детьми 3-4 лет сверстников из общей группы детского сада имеет в своей основе эмоциональный и ситуационный характер. Вместе с тем, некоторые испытуемые проявили стойкую тенденцию к оцениванию сверстников по относительно устойчивым особенностям их поведения (так, объясняя причину своей симпатии к ребенку, дети могли отметить, что он со всеми играет, характеризуя ровесника как плохого, дошкольники могли сказать, что он со всеми дерется и т.п.). Подобные оценки, в основе которых лежит обобщение результатов действий и поведения человека, с дальнейшим развитием ребенка, будут увеличиваться. Было доказано, что уже в младшем дошкольном возрасте начинает выявляться значение индивидуальных особенностей самих познающих детей в том, что они, прежде всего, ищут и отмечают в сверстниках (Бодалев, Максимова, 1982). Кроме того, Р.А.Максимова выявила, что при формировании того или иного отношения к сверстнику, трех- и четырехлетние дети еще не способны самостоятельно оценивать достоинства и недостатки одноклассников, избирательное отношение детей друг к другу выстраиваются на основе тех положений, которые определил воспитатель (Бодалев, 1982).

Сравнительный анализ возрастных особенностей межличностного восприятия младших и старших дошкольников нашли отражение в работах В.Н.Панферова, который экспериментально изучал, как дети, посещающие детский сад воспринимают и отражают личностные особенности друг друга. Его интересовало, насколько ребенок определяет в другом человеке такие положительные качества, как доброта, послушность, вежливость, ласковость, смелость, аккуратность, ловкость, а также и противоположные им

отрицательные качества. Результаты эксперимента показали возрастные отличия младших и старших дошкольников по степени объективности понимания качеств другой личности. Дети трех и четырех лет отмечали сильно развитые положительные качества - послушность, вежливость в два раза чаще детей шести- и семилетнего возраста, при этом правильность суждений младших дошкольников была подтверждена воспитателями только в 33% случаев, а правильность высказываний старших дошкольников - в 91% случаев. Испытуемые шести и семи лет допускали возможность эпизодического проявления непослушания, невежливости, неаккуратности и прочих отрицательных качеств у других детей в девять раз чаще, чем дети трех и четырех лет. Младшие дошкольники замечают негативные проявления у сверстников намного реже, чем их в действительности отмечают воспитатели. Обратная тенденция обнаружилась у старших дошкольников -они фиксируют отдельные проявления непослушания, неаккуратности у сверстников чаще, чем на них указывают авторитетные взрослые (Панферов, 1974, 1977).

К 6-7 годам общение со сверстником приобретает черты внеситуативности, содержание общения отвлекается от наглядной ситуации, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми (Лисина, 1986). Положение ребенка в группе сверстников проявляется и в восприятии детьми друг друга. Было выявлено, что чем выше положение ребенка в группе, тем выше его оценивают его сверстники, и наоборот. Влияет на восприятие дошкольниками друг друга и характер их взаимоотношений. Оценивая ребят, к которым они проявляют симпатию, дети называют в подавляющем большинстве лишь их положительные качества. В числе основных положительных качеств сверстника дошкольники отмечают умение хорошо играть, доброту, товарищество, отсутствие агрессивности, трудолюбие, способность, аккуратность. Способность увидеть и оценить личностные качества окружающих помогает ребенку воспринять и героев художественных произведений. Во взаимооценке детей обнаруживаются и некоторые половые различия. Так, например, оценивая девочек при

позитивном к ним отношении, представители обоего пола отмечают у них большее число положительных качеств, чем при оценке мальчиков, к которым также проявляют симпатию. Характеризуя мальчиков при негативном к ним отношении, девочки во всех возрастных группах в целом отмечают у них больше отрицательных качеств, чем у представителей своего пола при аналогичном отношении к ним. Выявлено, оценка различных качеств личности имеет свою специфику. Так, физические качества, возможности сверстника дети воспринимают и оценивают более точно по сравнению с моральными (Коломенский, 1976). В исследованиях ряда зарубежных авторов, основанных на изучении фотографий детей с различными нарушениями сверстниками с нормой подчеркивается, что умственная отсталость, наряду с эмоциональными нарушениями — это формы ограничений, которые детям дифференцировать значительно труднее, чем физические особенности (Конант, Будофф, 1983; Дайамонд, Хестенес, 1996). Вместе с тем, дети с нарушенным интеллектом в инклюзивных группах вовлекаются в меньшее количество социальных взаимодействий со сверстниками, хуже принимаются в игровую деятельность, при этом они обычно не вовлекаются в выраженное негативное поведение (Одом, Витцум, Волери, 2004), что может свидетельствовать о преимущественно нейтральной эмоциональной оценке их со стороны сверстников с нормой развития.

Кроме того, необходимо отметить, что позитивное восприятие со стороны сверстников положительно сказывается на статусном месте ребенка в группе. Многочисленные исследования доказывают, что именно успешность различных видов детской деятельности положительно влияет на положение ребенка (Т.А. Репина, А.А. Рояк, В.С. Мухина и другие). Привлекательность образа сверстника во многом обусловлена его способностями. Однако, как подчёркивает Е.О.Смирнова, при оценке успешности в какой-либо деятельности важен не столько ее результат, сколько признание этой деятельности со стороны окружающих. Если успехи ребенка признаются окружающими, что находится в связи с ценностными установками группы, то

улучшается отношение к нему со стороны сверстников (Смирнова, 2005). Данная мысль, на наш взгляд, является важной особенно в случае наличия в группе детей с различными ограничениями здоровья.

Процесс межличностной перцепции во многом зависит не только от того, кто является активным субъектом познания, но и личности наблюдаемого, его обратной реакции. В отечественной специальной психологии принято считать, что формирование социального взаимодействия детей с нарушенным интеллектом происходит в соответствии с теми же закономерностями, которые прослеживаются в развитии межличностных отношений у их нормативно развивающихся сверстников (Л.С. Выготский). При этом подчеркивается, что наличие интеллектуального дефекта приводит к существенным нарушениям в сфере межличностных отношений умственно отсталых детей (В.В. Ковалев, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Л.М. Шипицина и др.). В частности, общая эмоциональная обедненность, характерная для большинства детей с умственной отсталостью, изначально определяет значительное снижение эмоционального отклика на общение со взрослым. Это выражается в том, что важный показатель развития – «комплекс оживления» - в большинстве случаев либо долго отсутствует, либо чрезвычайно угнетен и выражен в рудиментарной форме. Чаще всего у детей с интеллектуальной недостаточностью он проявляется лишь к концу первого года жизни в скудном по структуре и эмоциональной окрашенности виде (Соколова, 1982). У умственно отсталых детей без специального обучения не возникает речевой активности, так же не складываются дословесные виды общения с окружающими (Катаева, Стребелева, 1998). Дети пяти-шестилетнего возраста с легкой степенью нарушения интеллекта, поступив в группу детского сада, обнаруживают неумение пользоваться речью, молча действуют с предметами и игрушками, редко обращаются к сверстникам (Головина, 1989). Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с нарушенным интеллектом фактически лишены возможности словесной

коммуникации, так как усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Тем самым создаются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений (Шипицына, 2002). Особенно ярко это проявляется у детей с преобладанием процесса торможения, с грубым недоразвитием личности, с отдельными сопутствующими заболеваниями, что объясняется сниженной потребностью в общении, малой инициативой, отсутствием интереса к совместной игровой и учебной деятельности и так далее. Если у нормативно развивающихся детей большая динамичность неофициальных групп существует только в младших возрастах, то у умственно отсталых эта неустойчивость сохраняется вплоть до старших. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что к концу дошкольного возраста дети с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи (Аугене, 1987). В исследованиях С.Н.Соракоумовой было установлено, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития обладают более сниженными показателями эмпатии по отношению к сверстникам, чем дети с нормой (Соракоумова, 2011). Задержка, неустойчивость, слабая дифференцированность в развитии межличностных отношений у ребенка с интеллектуальной недостаточностью со сверстниками сохраняется и при переходе в школьное звено (Агавелян, 1998, Шевченко 1999, Першина, 1999, Кинстлер, 2000, Заровняева, 2002 и другие авторы).

Выше описанные особенности детей с нарушенным интеллектом, не могут не сказаться на отношении к ним детей с нормой развития. В частности, в исследовании Ю.А. Ильиной были получены данные о том, что дошкольники с умеренной умственной отсталостью имеют преимущественно низкий статус в группах ДООУ комбинированного и компенсирующего вида, свидетельствующий о неблагоприятном варианте их интеграции, что объясняется неблагоприятной ситуацией развития личности этих детей: недоразвитием их социальной компетентности, несамостоятельностью детей

группы в проявлении гуманности друг к другу, отсутствием ценностной ориентации детей на отношения с «особым» ребенком, недостаточной компетентностью педагогов интегративных групп в установлении гуманных отношений с воспитанниками (Ильина, 2008).

По мнению В.Н.Бутенко, процесс отношения детей группы к ребенку с ОВЗ, во многом схож с отношениями, которые складываются между детьми в разновозрастных группах, как группах детей с разными возможностями. Можно предположить, что в инклюзивных группах межличностные отношения детей имеют более выраженный субъектно-объектный характер. С одной стороны, снижается конкурентная позиция детей, поскольку соревнование с детьми с ОВЗ не имеет смысла, вследствие чего, возрастает сочувствие, помощь и поддержка по отношению к ним. С другой стороны, присутствие детей с ОВЗ создаёт для других детей богатые возможности для утверждения своего превосходства и повышения своей значимости, что ведёт к усилению общей конкурентности и конфликтности. Совместная жизнь детей разных возможностей становится некоторым катализатором, усиливающим проявление того или иного начала межличностных отношений. Эти отношения могут быть основаны либо на помощи, поддержке, соучастии к детям с ОВЗ (преобладание субъектного начала), либо на их подавлении, обесценивании или игнорировании (преобладание объектного начала) (Бутенко, 2010).

Отсутствие у ребенка с нарушенным интеллектом устойчивой тенденции к ориентации на сверстника, интереса и внимания к нему, трудности осознания другого в качестве субъекта взаимодействия создает особый фон для развития межличностной перцепции у ребенка с нормой, что дает нам возможность выдвинуть предположение о существовании особенностей ее проявления к сверстникам с разными интеллектуальными возможностями.

1.3. Психолого-педагогические подходы к развитию процесса восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с разными интеллектуальными возможностями

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования определяют психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы, включающие защиту детей от всех форм психического и физического насилия, обеспечение эмоционального благополучия через непосредственное общение с каждым ребенком, уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям [70]. Важным условием, делающим образовательную среду комфортной и придающей ей развивающий характер, является ее психологическая безопасность для обучающихся с различным уровнем физических и ментальных возможностей. При изучении особенностей включения ребенка с ОВЗ в обычные группы дошкольного учреждения, основным показателем успешности процесса являются отношения, которые складываются между детьми группы и ребенком с ОВЗ, проявляясь в их общении и взаимодействии (Бутенко, 2010). Рассматривая межличностное восприятие в качестве ключевого фактора, оказывающего влияние и закладывающего основу процесса взаимодействия между людьми, целью данного параграфа ставим изучение основных психолого-педагогических подходов к его улучшению и развитию в старшем дошкольном возрасте к сверстникам с разными интеллектуальными возможностями.

Начиная с самых ранних исследований вопросов межличностного восприятия в центре внимания ученых стояла проблема изучения основных факторов, влияющих на формирование представлений о другом человеке, а также механизмов и условий развития перцептивных способностей личности.

В предыдущей части данного исследования было выявлено, что по свидетельству большинства ученых, основными факторами, определяющими развитие межличностного восприятия у ребенка дошкольного возраста, являются взаимоотношения в семье, уровень воспитанности ребенка,

взаимоотношения со сверстниками в детском коллективе, реакция значимых для ребенка взрослых (Бодалев, 1982, Коломинский, 1988, Субботский, 1976, Смирнова, 2005 и другие). Анализируя этапы формирования ребенка как субъекта общения, необходимо учитывать, то, что важную роль в развитии социальной перцепции ребенка играет взрослый. В процессе руководства деятельностью детей, их общением, восприятием ими художественных произведений педагогу необходимо обращать внимание на разные стороны поведения ребенка, его внешний вид, проявление личностных, интеллектуальных, волевых качеств. Оценивая и фиксируя их, взрослый не только помогает детям лучше понять окружающих людей, но и формирует у них «точки зрения на людей», «эталоны», с которыми они должны «сверять» свое поведение и которыми они должны «мерить» поведение сверстников (Бодалев, 2005). Кроме того, было установлено, что доминирующее значение для получения положительной оценки в среде сверстников у дошкольников с нарушенным имеет гуманность отношений педагога с воспитанниками, его личный пример (Ильина, 2008).

Большое внимание авторы в своих работах уделили различным механизмам межличностного восприятия, которые позволяют улучшить процесс восприятия и оценки людей, а также осуществляют роль проводника от внешнего восприятия человека к оценке его внутренних качеств. Наиболее часто исследователи (Г.М.Андреева, К.Е.Данилин, Ю.М.Жуков, М.Кук, Дж.Келли и другие) обозначают следующие механизмы: идентификация (понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним), эмпатия (понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания), аттракция (процесс и результат формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего), стереотипизация (восприятие и оценка другого путем распространения на него характеристик какой-либо социальной группы), рефлексия (осознание человеком того, как его воспринимает партнер по общению), каузальная атрибуция (приписывание причин поведения других людей). Понимание

сущности данных механизмов, особенностей их протекания позволит педагогам с одной стороны глубже понимать особенности внутригрупповых процессов, происходящих в детском коллективе, а с другой – будет способствовать более адекватному построению программ профилактической и коррекционно-развивающей направленности. Остановимся на их описании более подробно.

Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление себя ему. Предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место. Идентификация (от позднелатинского *identifico* - отождествлять) – предполагает уподобление себя другому человеку (попытку поставить себя на место другого человека) в процессе познания объекта восприятия (Андреева,). Интенсивное развитие способности к идентификации с людьми, а также со сказочными и воображаемыми персонажами, с природными объектами, игрушками, изображениями и т.п. отмечается именно в дошкольном возрасте через отношения ребенка со взрослыми. Механизм идентификации развивается через присвоение ребенком идентифицирующегося поведения другого человека путем подражания в жизни и игре. По мнению, В.С.Мухиной идентификации, которые происходят в онтогенезе, формируют социально значимые черты личности и активного, нравственного отношения к людям, к человечеству, к самому себе. Развитие способности к идентификации дает ребенку возможность различать и распознавать эмоции и чувства другого и соотносить их с эталонным нормативным поведением, обеспечивает присвоение многообразных психических действий, формирует способность к установлению положительных взаимоотношений с людьми, ведет к развитию социально значимых личностных качеств. Вместе с тем, идентификация может привести к растворению индивида в другом человеке, выхолащиванию индивидуального (Мухина, 1999).

Исследователями установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением – эмпатией, который представляет

эмоциональное сопереживание другому человеку, на уровне чувств. Так же как идентификация, эмпатия включает умение поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с его точки зрения, но не предусматривает отождествления себя с этим человеком. Проявление эмпатии, наряду с принятием во внимание линии поведения другого, сохраняет возможность выстраивания собственной. Эмоциональная природа эмпатии проявляется в том, что ситуация другого человека не столько «продумывается», сколько «прочувствуется» (Андреева, 2001). Учитывая факт того, что старший дошкольный возраст является сензитивным для эмоционально-личностного развития ребенка, проявляющегося в повышенной чувствительности, восприимчивости ребенка к эмоциональному миру человека; способности оптимально, быстро овладеть нравственными нормами поведения (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), поэтому рекомендуется работу по развитию эмпатии осуществлять именно в этом возрасте. Расширение субъективного опыта ребенка приводит к возрастанию его эмпатических способностей, на чем построены большинство программ коррекционно-развивающей направленности (Овчаренко, 2003, Киселев, 2008, Ушакова, 2012, Стрелкова, 1989 и другие). С.Н. Сорокоумова апробировала программу развития эмпатии через оптимизацию детско-родительских отношений (Сорокоумова, 2011), О.В. Ушакова на основе сюжетно-ролевых игр (Ушакова, 2012), Т.А. Гайворонская с помощью театральной деятельности (2009). Программы данных авторов включают задачи по развитию способности детей к дифференциации эмоциональных состояний через осознание собственных переживаний, формированию представлений о внутреннем мире человека, его месте в окружающем мире, развитию умения сопереживать другим людям, организации совместной деятельности.

Эффективность взаимодействия партнеров во многом обуславливается и степенью осознанности друг друга в качестве субъекта общения. Рефлексия как механизм межличностной перцепции предстает в качестве осознания человеком того, как его воспринимает партнер по общению

(Андреева, 2001). Первые рефлексивные акты ребенок совершает под влиянием определенного социального отношения со стороны окружающих людей: внимания, вербального эмоционального контакта, практического участия в совершаемых действиях и тем самым накапливает материал для «проективной самохарактеристики. Дети приучаются к тому, что у них есть свое «место» в системе социальной жизни, тем самым выделяют себя из окружающей обстановки, смотря на себя чужими глазами. С этапа выделения ребенком себя из среды под ее же влиянием начинается развитие самосознания с присущим ему элементом рефлексии. Дальнейшее ее развитие во многом зависит от социального пространства игры. Игры во взрослых и со взрослыми формируют у ребенка социальные мотивы взаимодействия (помощь другому, сочувствие, сопереживание). Их осознание и ориентация на них сопряжены с размышлением ребенка о себе во взаимосвязи с другим, восприятием самого себя в соответствии с образом другого человека и последующими самооценкой и оценкой. Таким рефлексивным способом дошкольник входит в индивидуальный мир взрослого или сверстника и социальный мир в целом (Зеньковский, 1995). Кроме того, рефлексивные способности ребенка формируются во всех видах социально организованной деятельности: в межличностном общении и совместной продуктивной деятельности, в имитационных и организационно-деятельностных играх, при групповом и индивидуальном творческом взаимодействии с другими детьми и взрослыми (Рослякова, 2008).

Интерпретация поведения другого человека может основываться на знании или предположении причин этого поведения. Данное явление анализирует особая отрасль социальной психологии, получившая название каузальной атрибуции - буквально приписывание причин поведения других людей (Андреева, 2001). На основании экспериментальных исследований атрибутивных процессов учеными был сделан вывод о том, что они играют значительную роль в содержании межличностного восприятия (Ф. Хайдер, Г. Келли, Э. Джонс, К. Дэвис, Д. Кенноуз, Р. Нисбет, Л. Стрикленд).

Приписывание осуществляется либо на основе сходства поведения воспринимаемого лица с каким-то другим образцом, имевшимся в прошлом опыте субъекта восприятия, либо на основе анализа собственных мотивов, предполагаемых в аналогичной ситуации (в этом случае может действовать механизм идентификации). Возникает целая система способов подобного приписывания (атрибуции). Г. Келли выделяется три основных вида причин, приписываемых окружающим: личностная (субъективная атрибуция)-причина наблюдаемого поведения, приписывание субъекту, который это поведение осуществляет; объектная – это ситуация, когда причина приписывания объекту, над которым совершается действия и обстоятельственная атрибуция – причина приписывания обстоятельств, сопровождаемая действием (Келли, 1984. С. 129). Ошибками атрибуции при интерпретации поведения другого человека: фундаментальная ошибка (наблюдатель склонен переоценивать личностный фактор и недооценивать обстоятельственный, при этом, участник событий к такой ошибке не склонен); ошибка неравных возможностей (наблюдаемое поведение человека в процессе выполнения определенной роли, обуславливает приписывание качеств, требуемых ролью как его собственных); ложные корреляции (произвольное соединение какой-то характеристики внешности человека и психологической) (Бодалев, 1982). Учитывая, зависимость формирования мнения о другом человека от значимого взрослого, особенности развития рефлексивных возможностей ребенка дошкольного возраста, можно предположить, что при прогнозировании поведения сверстника, объяснении его поступков во многом будет складываться от раннее сложившихся установок и опыта ребенка. Наиболее ресурсными методами в отношении развития у детей дошкольного анализа причин поведения и поступков людей являются широко применяемые в психологической практике методы разрешения проблемных ситуаций, неоконченных предложений, игра и прочее (Смирнова, 2003).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что наиболее ресурсными методами развития социально-перцептивных

способностей детей старшего дошкольного возраста является игра, элементы арттерапии, построенные на художественном творчестве детей, психогимнастика, метод проблемных ситуаций (Бодалев, 1982; Смирнова, 2003; Борисова 2009 и другие) и другие.

Основной формой и методом развития различных сторон межличностного восприятия у детей старшего дошкольного возраста является игра. Выступая в качестве ведущего вида деятельности, она является активной формой отражения человека, в которой ребенок воссоздает образы людей, отношения между ними. Различные виды игр (сюжетно-ролевые, игры-драматизации, режиссерские, дидактические и другие) могут выступать универсальным средством развития и коррекции межличностных отношений как в самостоятельном виде, так и в сочетании с другими методами, в частности, с психогимнастикой. Психогимнастические упражнения являются одним из средств оптимизации социально-перцептивной сферы личности. Основным элементом психогимнастики является создание образа, находясь в котором ребенок через движение показывает его характер (М.И. Чистякова, 1990; С. Дербицкая, 1998; С.В. Крюкова, Н.С. Слободняк, 1999; А.А. Осипова, 2000). При работе с детьми старшего дошкольного возраста могут быть использованы игры, упражнения, этюды, направленные на развитие мимических движений, определение и передачу эмоциональных состояний человека при помощи жестов и мимики; обучению выразительным движениям; этюды на распознавание различных жестов и прочее.

Особенности отражения ребенком человека выявляет и детское изобразительное творчество. Образ человека ребёнок наиболее ярко передает в рисунке (Бодалев, 1982). С помощью рисунка совершенствуется процесс восприятия и оценки внешнего облика человека, ребенок анализирует, заостряет внимание на уникальных особенностях другого человека, его природных и социальных составляющих.

Метод проблемных ситуаций. С помощью данного метода можно создавать такие ситуации, в которых ребенок будет поставлен перед

необходимостью решения социальной проблемы. Подобные ситуации не являются простыми формами совместной деятельности, это – игры и действия рядом, в которых дети могут проявлять интерес к сверстнику, оценивать его действия, оказывать поддержку и помощь (Смирнова, 2003).

По мнению, С.Н. Сорокоумовой психологическим механизмом эффективного развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования является постепенное усложнение социально-ролевого поведения детей в процессе общения со сверстниками и значимыми взрослыми (Сорокоумова, 2011). Необходимым компонентом успешности реализации данной модели является формирование психологической культуры и толерантности, а также активной субъектной позиции в коррекционно-развивающем процессе ДОО. Ключевым условием функционирования модели является организация поли-субъектного развивающего взаимодействия старших дошкольников со сверстниками и значимыми взрослыми в условиях инклюзивного образования. В процессе построения коррекционно-развивающих и профилактических программ с детьми, имеющими разные возможности, на первый план должна быть вынесена работа по развитию совместной деятельности как условия их коммуникативно-речевого и личностного развития. Сотрудничество, выполнение заданий, требующих кооперации, совместные виды деятельности необходимо использовать как одну из эффективных форм психолого-педагогической коррекции (Сорокоумова, 2011). Позитивное влияние коллективной деятельности детей со сверстниками, имеющими более высокий умственный потенциал, создает условия для личностного развития всех детей группы (Л.С.Выготский).

Таким образом, проблему развития межличностного восприятия авторы рассмотрели с различных сторон: были раскрыты механизмы, которые позволяют улучшить процесс восприятия и оценки людей, факторы, оказывающее значение на формирование образа другого человека у детей дошкольного возраста, формы, методы и средства формирования

перцептивных способностей детей. Вместе с тем, необходимо отметить, что вопрос развития межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с разными интеллектуальными возможностями изучен не полном объеме, отсутствует целостный подход к решению данной проблемы.

Выводы по первой главе:

Анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что:

1. Межличностное восприятие в старшем дошкольном возрасте впервые начинает обретать структуру целостного процесса, включающего в себя восприятие и оценку элементов внешнего облика и внутренних (личностных) качеств человека, попытки интерпретации и прогнозирования на этой основе его поступков.

2. Процесс межличностной перцепции детей старшего дошкольного возраста во многом обусловлен личностью сверстника, его обратной реакцией. Сниженная потребность в установление социальных контактов, недостаточная ответная реакция на взаимодействие со сверстниками, характерная для детей дошкольного возраста с нарушенным интеллектом, вызывает трудности социального познания у нормативно развивающихся детей.

3. Проблему развития межличностного восприятия авторы рассмотрели с различных сторон: раскрыты механизмы, которые позволяют улучшить процесс восприятия и оценки людей, факторы, оказывающее значение на формирование образа другого человека у детей дошкольного возраста, формы, методы и средства формирования перцептивных способностей детей. Авторы едины во мнении, что характер восприятия и понимания особенностей сверстников связан с развитием ребенка как субъекта познания, общения и деятельности. Вместе с тем, вопрос развития межличностного восприятия у детей старшего дошкольного возраста по отношению к сверстникам с разными интеллектуальными возможностями раскрыт недостаточно, отсутствует целостный подход к решению данной проблемы.

ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом

2.1. Организация и методика экспериментального исследования межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом

Экспериментальное изучение особенностей межличностного восприятия детей старшего дошкольного возраста по отношению к сверстникам с нормой и нарушенным интеллектом проводилось с 2015 по 2017 года и включало три этапа:

Первый этап (сентябрь –декабрь 2015 гг.) – подготовительный, определение цели и задач экспериментального исследования, составление и обоснование диагностического комплекса, определение базы исследования, подбор экспериментальной группы.

Второй этап (январь 2016-февраль 2017 гг.) – непосредственно проведение экспериментального исследования.

Третий этап – (март – ноябрь 2017гг.) - оформление результатов исследования, составление рекомендаций.

В рамках работы над *первым этапом* нами определена *цель* исследования – экспериментальным путем выявить особенности межличностного восприятия детей старшего дошкольного возраста по отношению к сверстникам с сохранным и нарушенным интеллектом.

Задачи эксперимента:

1. Определить экспериментальную группы детей, базу исследования;
2. Составить и описать диагностический комплекс;
3. Исследовать процесс восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом;
4. Осуществить качественный и количественный анализ результатов исследования;

5. Разработать методические рекомендации по развитию компонентов межличностного восприятия у детей старшего дошкольного возраста, находящихся в инклюзивных группах дошкольных организаций совместно со сверстниками с различными интеллектуальными возможностями.

Базой экспериментального исследования являлось муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 5 «Сознание» (МБУ ЦППМиСП № 5 «Сознание») и муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 243» (МБДОУ №243), реализующее практику инклюзивного образования. В эксперименте участвовало шестьдесят семь детей 6-7 лет, в том числе, четверо детей, имеющих нарушение интеллекта (три мальчика и одна девочка с легкой степенью умственной отсталости).

Для выявления компонентов межличностного восприятия старших дошкольников к детям с нарушенным интеллектом и нормой в соответствии с основными задачами исследования нами составлен соответствующий диагностический комплекс:

1. Задание №1 («Портреты»). Диагностическая цель- изучение восприятия и оценки детьми старшего дошкольного возраста внешнего облика сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом;
2. Задание № 2 («Три домика», составлен на основе методики «Изучение самооценки и оценки личностных качеств детей группы» Т.А.Репиной). Диагностическая цель – изучение оценки детьми старшего дошкольного возраста внутренних (личностных) качеств сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом;
3. Задание № 3 («Заверши историю»). Диагностическая цель – изучение оценки детьми старшего дошкольного возраста предполагаемых стратегий поведения сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом.

Выбранные диагностические задания дают, на наш взгляд, возможность целостно изучить предмет исследования и доказать выдвигаемую гипотезу. При изучении особенностей восприятия другого человека необходимо учитывать то, что рефлексивные способности детей к концу старшего дошкольного возраста являются недостаточно развитыми, у ребенка существуют объективные сложности, связанные с описанием и анализом сверстника, а также с вербализацией собственных чувств и отношений к нему. Использование в эксперименте таких методов как опрос, беседа в чистом виде в данном случае было бы малоэффективным, вследствие чего, возникала необходимость максимального приближения условий эксперимента к естественным. Данными причинами обуславливается использование в исследовании проективного задания «Портреты», основанного на привычном для детей дошкольного возраста продуктивном виде деятельности – рисовании, а также задания «Три домика», в основе которой лежит игровой прием. Анализ предполагаемых тактик поведения сверстника с помощью различных коммуникативных ситуаций, представленного в задании «Заверши историю» позволит смоделировать реальный процесс общения и увидеть зоны возможного отчуждения в отношении ребенка с нарушенным интеллектом.

В рамках *второго этапа* на базе МБУ ЦППМиСП №5 «Сознание» и МБДОУ №243 осуществлялось последовательное внедрение диагностического материала с целью исследования экспериментальной группы детей, определены особенности межличностной перцепции детей старшего дошкольного возраста к сверстникам с сохранным и нарушенным интеллектом по трем составляющим: внешний облик, внутренние личностные качества (нравственные, волевые, а также качества, обеспечивающие успех в той или иной деятельности) и анализ предполагаемых стратегий поведения сверстника в различных жизненных ситуациях.

Рекомендации по развитию различных сторон межличностного восприятия детей старшего дошкольного возраста к сверстникам с разными интеллектуальными возможностями, разработанные в рамках *третьего этапа*

работы представлен в следующем параграфе, в рамках данного остановимся более подробно на описании заданий, входящих в диагностический комплекс исследования.

Диагностическое задание № 1 «Портреты» построено по аналогии с известными проективными методиками «Кинетический рисунок семьи» (Бернс, Кауфман, 1972, Захаров, 1982, Хоментаскас, 1977 и др.), «Автопортрет» (Бернс, 1972, Романова, Потемкина, 1990 и др.), и основано на подходах к обработке неструктурированных рисуночных методов, предложенных В.С. Мухиной (Мухина, 1981).

Цель - изучение особенностей восприятия и оценки ребенком старшего дошкольного внешнего облика сверстника (в том числе сверстника с нарушенным интеллектом).

Процедура исследования осуществляется в следующей последовательности: ребенку выдается лист бумаги А-4, карандаши, затем дается задание как можно точнее изобразить кого-либо из ребят группы. Если ребенок затрудняется с выбором, исследователь сам предлагает изобразить любого члена детской группы. Дается время на выполнение рисунка. После начала работы исследователь не вмешивается в процесс. Все дополнительные вопросы исследователь отвечает короткими фразами типа: «Рисуй как знаешь», «Каждый художник сам решает, как рисовать». Если ребенок не понял инструкцию, необходимо ее повторить еще раз. Далее исследователь просит ребенка рассказать о своем рисунке. В случае, если ребенок затрудняется ответить взрослый задает наводящие вопросы относительно анатомических, функциональных и социальных признаков внешности изображаемого на рисунке: «Какой у (имя изображенного ребенка)?», «Какая у (имя изображенного ребенка) фигура?», «А ты помнишь, какие у него глаза, уши, рот?», «А как ходит (имя изображаемого ребенка)?», «Какая у него одежда, обувь?», «А что еще есть во внешности (имя изображаемого ребенка), «Что отличает его от всех остальных?» и так далее. Ответы детей фиксируются в протоколе обследования (Приложение 1). После беседы исследователь

просит выполнить еще один портрет (ребенка с нарушенным интеллектом). В случае, если ребенок с нарушенным интеллектом изначально был назван в качестве желаемого объекта для изображения, аналогичным образом предлагается выполнить еще один портрет другого ребенка. По завершению исследования еще раз уточняет действительно ли он нарисовал того ребенка, которого необходимо было изобразить. Далее его также просят описать полученный портрет.

Обработка полученных данных осуществляется в соответствии задачами диагностического задания по двум параметрам: 1) восприятие элементов внешнего облика сверстника; 2) знак (оценка) восприятия внешнего облика.

Восприятие элементов внешнего облика включает оценивание таких показателей как: полнота составленного портрета, самостоятельность при его описании и адекватность образа. Полнота составленного образа оценивается с помощью системы предложенной Н.И.Бабич (Бабич, 1988). Подсчитывается общее количество особенностей, свойств другого человека, отраженных детьми. Параметр адекватности составленного образа оценивается с помощью критерия «компетентных» судей (адекватность образа, подтверждается мнением педагога, работающего с детьми). При оценке самостоятельности учитывается зависимость детей при осуществлении социально-перцептивного анализа внешнего облика сверстника от мнения взрослого.

В каждом из них предусмотрена шкальная система оценивания:

показатели восприятия внешнего облика	уровень основных показателей отражения внешнего облика		
	низкий (0 баллов)	средний (1 балл)	высокий (2 балла)
полнота	названы/нарисованы 3 и менее анатомических, функциональных и социальных признаков внешности	названы/нарисованы 4-6 анатомических, функциональных и социальных признаков внешности	названы/нарисованы не менее 7 анатомических, функциональных и социальных признаков внешности
самостоятельность	под прямым руководством взрослого	по наводящим вопросам и стимулирующей помощью взрослого	самостоятельно
адекватность	признаки схожести отсутствуют	образ частично искажен	образ составлен адекватно

Суммирование данных показателей позволяет судить об уровне сформированности показателей восприятия внешнего облика:

высокий уровень показателей восприятия внешнего облика – 5-6 баллов;

средний уровень показателей восприятия внешнего облика – 3-4 балла;

низкий уровень показателей восприятия внешнего облика - 0-2 балла.

Количественная оценка *оценки (знака)* восприятия внешнего облика сверстника выполняется объединением качественных показателей по трем параметрам: позитивное восприятие внешнего облика, негативное и нейтральное. За каждое проявление выставляется 1 балл. Наибольшее количество баллов по одному из представленных параметров позволяет судить о доминирующей оценке, при этом, необходимым условием является наличие в рисунках и словесных портретах детей более половины признаков по каждому параметру.

Позитивное восприятие характеризуется наличием таких проявлений в рисунке как:

- самостоятельность выбора при изображении портрета сверстника;
- наличие улыбки;
- отсутствие черных и серых тонов в рисунке, использование ярких цветов, их вариативность;
- тщательная прорисовка деталей одежды, частей тела;
- «украшение» рисунка дополнительными деталями («сердечками», «цветочками» и прочее);
- изображение рядом с портретом другого ребенка себя либо других детей группы и объединение их общей деятельностью;
- преувеличение внешних характеристик вплоть до ухода от реалистического изображения («как будто принцесса», «сильный как рыцарь»);
- выраженные положительные комментарии в адрес внешности сверстника в процессе изображения и описания его портрета («красивая прическа», «доброе лицо» и так далее);

- другие признаки, указывающие на положительную оценку внешнего облика сверстника.

Негативное восприятие:

- отказ от выполнения и описания портрета;
- небрежность выполнения деталей;
- преимущественное использование черного, серого или красного цвета, монотония;
- уменьшенное либо увеличенное изображение портрета на листе;
- изображение сверстника в качестве «угрожаемого» или «агрессора», наличие прямых признаков вербальной или физической агрессии (акцент на открытом рте, зубах, растопыренных руках, угрожающей позе и прочее);
- непропорционально большое или маленькое изображение головы;
- отсутствие/искажение основных частей тела в рисунке;
- негативные комментарии в адрес внешности сверстника в процессе рисования и описания его портрета («приходит небрежным в детский сад», «плохо причесан» и так далее);
- другие признаки, указывающие на отрицательную оценку внешнего облика сверстника.

Нейтральное восприятие:

- правдоподобность и реалистичность образа;
- использование нейтральной цветовой гаммы, преимущественное рисование 1-2 нейтральными цветами;
- нейтральные, конкретные комментарии, без выраженных эмоциональных окраса;
- преимущественное отсутствие признаков, характерных для описания негативного или позитивного изображения портрета сверстника (допускается присутствие не более 1-2 незначительных признаков позитивного или негативного восприятия).

Суммирование данных показателей позволяет судить об оценке ребенком внешнего облика сверстника:

высокий уровень оценивания (позитивное восприятие) элементов внешнего облика – 2 балла;

средний уровень оценивания (нейтральное восприятие) элементов внешнего облика – 1 балл;

низкий уровень оценивания (негативное) восприятия элементов внешнего облика 0 баллов.

Данные в отношении детей с сохранным и нарушенным интеллектом сравниваются, выделяются особенности в описании.

Диагностическое задание №2 «Три домика» составлен на основе методики «Изучение самооценки и оценки личностных качеств детей группы» Т.А.Репиной (Репина, 1978).

Цель – изучение оценки детьми старшего дошкольного возраста внутренних (личностных) качеств сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом.

В соответствии с задачами исследования из первоначального варианта методики, предлагаемого Т.А.Репиной были исключены анализ самооценок детей и оценка внешних качеств сверстников, добавлены оценки личностных характеристик сверстников с нарушенным интеллектом, конкретизированы инструкции к каждой серии эксперимента.

Подготовка исследования. Приготовить по одной фотографии каждого ребенка группы, 3 игрушечных домика.

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально и состоит из трех серий, в каждой из которых ребенок оценивает *нравственные, волевые* качеств сверстников, а также проявление *различных характеристик в деятельности (деятельностей* качеств). Каждый ребенок раскладывает фотографии три раза. Каждая стопка фотографий помещается в соответствующем игрушечном домике.

Первая серия. Оцениваются *нравственные* качества личности (умение дружно играть, не драться, не ябедничать, доброта, отзывчивость).

Вторая серия. Оцениваются *волевые качества*: умение довести дело до конца, дисциплинированность.

Третья серия. Оцениваются *проявление различных характеристик в деятельности (деятельностей качеств)*, обеспечивающие ребенку успех в той или иной деятельности, его умственные способности, навыки и умения, от которых зависит успешность учебной, игровой деятельности, изобразительной, музыкальной, конструктивной и т.п.

Перед испытуемым раскладывают на столе фотографии всех детей группы, ставят 3 игрушечных домика. В первой серии ребенку предлагают «поселить» в первый домик «очень добрых» (говорят, что они «делятся гостинцами с другими ребятами, дают поиграть своими игрушками, которые приносят из дома, не обижают друзей, уступают место в игре»), а во второй - фотографии детей «не очень добрых» («не любят делиться гостинцами, не дают поиграть своими игрушками» и так далее). Фотографии всех остальных детей складываются в третий домик.

Во второй серии в первый домик «селят» очень обязательных и дисциплинированных детей, тех, кто доводит любое дело до конца, умеют соблюдать правила, во второй самых безответственных ребят, на которых нельзя положиться в каком-то важном деле, они берутся за него и тут же его бросают, в третий помещают всех остальных.

Во время проведения третьей серии в первый домик «селят» тех, кто лучше всех справляется с заданиями педагога, лучше всех все выполняют, во второй - детей, которые хуже всех понимают задания педагога, мало, что умеют, плохо отвечают на занятиях, рисуют, поют, конструируют и так далее, в третий – всех остальных.

Оценка результатов:

Результаты оценки каждым ребенком всех детей группы по выделенным качествам заносят в таблицу. Детям, имеющим, по мнению испытуемого, ярко выраженные те или иные положительные характеристики, ставится оценка +1, детям, которых он наделял отрицательными характеристиками, -1,

нейтральные - 0. Сумма положительных и отрицательных оценок, которые дает ребенок остальным членам группы, является личностной характеристикой его самого: в ней выражается степень его позитивного восприятия личностных качеств сверстников. Если соотношение суммарных оценок к общему количеству выборов находится в диапазоне от 0,6 до 1, то мы можем судить о позитивном оценивании качеств сверстников, от 0,5 до 0 - нейтральном и 0,4 до -1 - негативном. Сопоставляя количество положительных и отрицательных оценок отдельных детей, получают общую картину в группе:

- личностных качеств детей с сохранным интеллектом;
- личностных качеств ребенка с нарушенным интеллектом.

Диагностическое задание № 3 «Заверши историю» представляет собой проективный вербальный тест, сочетающий в своей основе метод незаконченных предложений и метод проблемных ситуаций. В настоящее время вариации данной методики предлагаются различными авторами (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, 1995; Е.О.Смирнова, В.М. Холмогорова, 2005 и другие) и широко применяются практическими психологами образования. Преимуществом подобных заданий является отсутствие прямого обращения к ребенку, ситуация свободного выбора позволяет ему проявить себя наиболее полно, что помогает исследователю раскрыть особенностей поведения испытуемого и его психологические основания.

Диагностическая цель – изучение оценки детьми старшего дошкольного возраста предполагаемых стратегий поведения сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом.

Учитывая комплексность и задачи настоящего исследования, каждая из предлагаемых в рамках данного задания ситуация основывается на выявлении у героя стратегий поведения, характеризующих нравственную, волевою и деятельностьную составляющую его личности.

Проведение исследования. В индивидуальной беседе с ребенком ему предлагается продолжить историю и ответить на вопросы: "Я буду

рассказывать тебе истории, которые могут случиться с тобой или с кем-то из ребят группы, а ты их закончи по своему усмотрению ". После этого, ребенку читают по очереди три ситуации. Все ответы после каждой ситуации фиксируются в протоколе.

Тестовый материал.

Ситуация 1. Воспитатель попросила детей на занятие по рисованию принести свою любимую игрушку, чтобы сделать ее портрет, а потом просто поиграть с ней в течение дня. Когда одна подгруппа детей позанималась, выяснилось, что не все ребята слышали о задании педагога, и у некоторых игрушек нет. Педагог предложила детям из первой подгруппы поделиться игрушками с товарищами. Дети, у которых были игрушки, сказали...Продолжи историю.

Дополнительные вопросы. А кто из детей еще поделился игрушками? Были ли те, кто пошел играть со своими игрушками? А как бы поступил (имя ребенка с нарушенным интеллектом)? Оставил себе игрушку или поделился с тем, кто забыл ее дома?

Предполагаемые стратегии поведения детей группы		Предполагаемые стратегии поведения ребенка с нарушенным интеллектом	
Поведение, обусловленное взаимной поддержкой	Демонстрация эгоистического типа поведения	Поведение, обусловленное взаимной поддержкой	Демонстрация эгоистического типа поведения

Ситуация 2. Дети наводили порядок в группе. Неожиданно воспитательнице срочно пришлось отлучиться на некоторое время. До своего прихода она попросила детей завершить начатое дело самостоятельно. Няня, которая только что вошла в группу, не успела расслышать последних слов воспитателя, и сказала, что каждый может заняться, тем, чем хочет, лишь бы никто не шумел, не бегал по группе. После ее слов, дети...Продолжи историю.

Дополнительные вопросы. А, кто еще из ребят группы стал бы убираться до конца? А кто бы прервал уборку и просто стал играть? А как бы поступил

(имя ребенка с нарушенным интеллектом)? Стал играть или продолжил наводить порядок в группе?

Предполагаемые стратегии поведения детей группы		Предполагаемые стратегии поведения ребенка с нарушенным интеллектом	
Поведение, обусловленное волевыми качествами	Демонстрация ситуативности поведения	Поведение, обусловленное волевыми качествами	Демонстрация ситуативности поведения

Ситуация 3. Представь, что в нашем саду было решено поставить настоящий театральный спектакль. В нем очень много разных ролей, но могут быть и зрители. Воспитатель спросила ребят, кто хочет быть актером в этом спектакле, а кто решил остаться зрителем. «Я хочу быть...» -...Продолжи, пожалуйста, историю.

Дополнительные вопросы. А кто еще хочет быть актером? А как ты думаешь (имя ребенка с нарушенным интеллектом) будет актером или зрителем?

Предполагаемые стратегии поведения детей группы		Предполагаемые стратегии поведения ребенка с нарушенным интеллектом	
Выбор активной деятельности	Уход от активной деятельности	Выбор активной деятельности	Уход от активной деятельности

Все ответы ребенка после каждой ситуации фиксируются в протоколе. За ответы, характеризующие социально-направленный, активный выбор предполагаемого поведения сверстника, в каждой из ситуаций ребенок получает по 2 балла:

- ситуация 1 (нравственный выбор): 2 балла - поведение, обусловленное взаимной поддержкой, 0 баллов - демонстрация эгоистического типа поведения;
- ситуация 2 (волевой выбор): 2 балла - поведение, обусловленное волевыми качествами, 0 баллов - демонстрация ситуативности поведения;

- ситуация 3 (выбор деятельности): 2 балла –выбор активной деятельности, 0 баллов - уход от активной деятельности.

Высокая оценка поведенческих тактик сверстника -6 баллов;

Средняя оценка поведенческих тактик сверстника - 4 балла;

Низкая оценка поведенческих тактик сверстника -0-2 балла.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом

В рамках экспериментального исследования нами исследованы следующие параметры межличностного восприятия сверстников с нормой и нарушенным интеллектом:

1. Восприятие и оценка элементов внешнего облика:
 - 1.1 Восприятие элементов внешнего облика (самостоятельность составленного образа, адекватность, полнота);
 - 1.2 Оценка внешнего облика.
2. Оценка внутренних личностных качеств (нравственных, волевых, качеств, обеспечивающих успех в различной деятельности);
3. Анализ предполагаемых стратегий поведения сверстника в различных ситуациях выбора (в ситуации волевого, нравственного и выбора деятельности).

В соответствии с направлениями настоящего исследования первой практической задачей было изучение *показателей восприятия и оценки внешнего облика сверстников* с нормой и нарушенным интеллектом у детей исследуемой группы с помощью диагностического задания №1 «Портреты».

Дифференцированный анализ исследуемых показателей восприятия сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом, полученный нами в процессе анализа составленных детьми рисуночных и словесных портретов сверстников, представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей восприятия внешнего облика сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом детьми старшего дошкольного возраста (%)

Показатель восприятия внешнего облика сверстников	уровень показателей при составлении портретов сверстников с сохранным интеллектом			уровень показателей при составлении портретов сверстников с нарушенным интеллектом		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Самостоятельность	50,8%	33,3 %	15,9 %	19,1%	49,2%	31,7%
Адекватность	79,4%	14,3%	6,3%	46,1%	34,9%	19,04%
Полнота	6,4%	69,8%	23,8%	1,6%	47,6%	50,8%

Анализ таблицы 1 показывает, что исследуемая группа детей проявили большую *самостоятельность* при составлении рисуночного и словесного портрета сверстника с сохранным интеллектом, чем сверстника с нарушенным, ориентация на помощь взрослого при описании внешнего облика сверстника с нарушенным интеллектом выше. Высокий уровень самостоятельности, который предполагает полное отсутствие помощи взрослого во время выполнения задания, дети продемонстрировали при вербальном и рисуночном описании внешнего облика сверстников с сохранным интеллектом в 50,8% случаях, с нарушенным – в 19,1%. Под прямым руководством взрослого (низкий уровень самостоятельности) было выполнено 15,9 % описаний внешности сверстников с нормой и 31,7% с нарушенным интеллектом, по наводящим вопросам и стимулирующей помощью взрослого (средний уровень) -33,3% и 49,2% соответственно.

Адекватность составленного образа проверялась с помощью критерия «компетентных судей», в роли которых выступали педагоги, работающие с детьми. В процессе исследования было выяснено, что в 79,4% случаях при описании портретов детей с нормой и 46,1% с нарушенным интеллектом

адекватность внешнего образа была сохранена (высокий уровень адекватности). Частичное искажение внешнего образа (средний уровень) в процессе описания признаков внешности сверстников с нормой отмечается у 14,3% детей, с нарушенным интеллектом - 34,9%. В 6,3 % портретах детей с нормой и 19,04% с нарушенным интеллектом, признаки схожести отсутствуют (низкий уровень). При искажении образа, детьми, как правило, не точно отображались основные анатомические признаки (рост, цвет волос, глаз).

Полнота описания внешнего облика оценивалась по системе Н.И.Бабич (Бабич, 1988). Подсчитывается общее количество особенностей, свойств другого человека, отраженных детьми. Выделены три уровня полноты описания внешнего облика: низкий (от 1 до 3 единиц), средний (от 4 - до 6 единиц), высокий - от 7 единиц и выше. Из таблицы видно, что полнота описания портрета внешности несколько выше в случае описания сверстников с нормой, чем с нарушенным интеллектом. При составлении словесного портрета сверстника с нормой высокий уровень полноты описания был достигнут в 6,4% случаях, с нарушенным интеллектом в 1,6 %, средний в 69,8% и 47,6%, низкий в 23,8% и 50,8% соответственно. Сравнение описаний внешности сверстников с нормой и нарушенным интеллектом выявляет различие в образах, формирующихся у дошкольников при отражении детей с разными интеллектуальными возможностями. Частота возникновения в процессе рисуночных и словесных портретов сверстников отдельных признаков, характеризующих их внешний облик представлена в таблице 2.

Таблица 2

Частота фиксирования элементов внешнего облика сверстников детьми
старшего дошкольного возраста

Элементы внешнего облика (обозначенные детьми)	Число фиксирований элементов внешнего облика (%)	
	нормативно развивающихся сверстников	с нарушенным интеллектом
<i>Анатомические:</i>		
Рост	79,3%	77,7%
Лицо	14,3%	6,3%
Глаза	62%	47,6%
Нос	14,3%	6,3%
волосы (цвет)	82%	76,2%
Руки	6,3%	0%
<i>Функциональные:</i>		
улыбка	17,5%	47,6%
походка	11,1%	9,5%
голос (речь)	7,9%	44,4%
привычки (особенности поведения)	4,8%	42,8%
<i>Социальные:</i>		
прическа	74,6%	3,2%
украшения (серьги)	31,7%	1,6%
одежда	66,7%	15,9%
обувь	47,6%	3,2%
атрибутика (игрушки)	23,8%	4,8%

Представленные в таблице элементы внешности не являются полностью исчерпывающими при описании внешности человека, но анализ их использования детьми исследуемой группы, позволяют судить о представлениях, из которых складывается внешний образ сверстника. Анализ таблицы показывает, что при составлении портретов сверстников наиболее частыми элементами внешнего облика сверстников как с нормой, так и нарушенным интеллектом, обозначенными детьми являются анатомические признаки: рост (79,3% с нормой, 77,7% с нарушенным интеллектом) и цвет волос (82% с нормой, 76,2% с нарушенным интеллектом). Несколько реже дети описывают глаза сверстников (62% с нормой, 47,6% с нарушенным интеллектом) и другие анатомические признаки. Сравнение данных, полученных при описании портретов внешности сверстников с разными интеллектуальными возможностями свидетельствует о том, что наиболее значимыми признаками, помимо анатомических, при описании внешности

сверстников с нормой являются социальные признаки. Преимущественно детьми описывается прическа (74,6%), одежда (66%) и обувь (47,6%) сверстников. Помимо данных признаков, в ответах детей встречается описание такой внешней атрибутики как украшения (серьги) и игрушки (31,7% и 23,8 % соответственно). Описание функциональных признаков внешнего облика сверстника с нормой занимает менее значимое место, улыбка встречается в 17,5% случаях, походка в 11,1%, речь в 7,9%, привычки (особенности поведения) -4,8%. Описание внешности сверстника с нарушенным интеллектом также имеет свои особенности. На второй план после анатомических признаков выступают функциональные, дети обращают внимание на улыбку (47,6%), речь (44,4%), особенности поведения (42,8%) и походку (9,5%) сверстника, имеющего умственную отсталость. Менее распространенными при описании портрета ребенка с интеллектуальными особенностями были социальные признаки, что обуславливается спецификой отражения ребенком дошкольником наиболее ярких деталей образа.

Следующим направлением исследования межличностного восприятия детей старшего дошкольного возраста к сверстникам с сохранным и нарушенным интеллектом в рамках диагностического задания №1 стало изучение оценки (знака) восприятия внешних качеств сверстников. Результаты отражены в Приложении 2.1, процентном соотношении представлены в таблице 3.

Таблица 3

Оценка (знака) восприятия внешнего облика сверстника с сохранным и нарушенным интеллектом (%)

Оценка восприятия	сверстников с нормой	с нарушенным интеллектом
Позитивная	36,5%	8%
Нейтральная	47,6%	61,9%
Негативная	15,9%	30,1%

Анализ данных свидетельствует о полярности оценки внешнего облика сверстников с разными интеллектуальными возможностями. Воспринимая сверстников с нормой, дети исследуемой группы склонны преимущественно к нейтральной (47%) и позитивной оценке их внешних качеств (36,5%), тогда как внешность ребенка с нарушенным интеллектом воспринимается больше в нейтральном (61,9%) и негативном аспекте (30,1%). Частота проявления признаков негативного, позитивного и нейтрального восприятия детьми старшего дошкольного возраста внешнего облика сверстников с нормой и нарушенным интеллектом в рисунках и словесном портрете представлена в приложении к работе (Приложение 2.1).

Наиболее частыми признаками позитивного восприятия внешности сверстников с нормой являлось отсутствие или незначительное использование черных, серых тонов в рисунке, наличие ярких цветов, их вариативность (63,5%), тщательная прорисовка деталей одежды, частей тела (55,5%), наличие улыбки (47,6%), выраженные положительные комментарии в адрес внешности сверстника в процессе изображения его портрета (36,5%) и прочее (Приложение 2.1). В процессе изображения ребенка с нарушенным интеллектом наиболее частым признаком, указывающим на возможность позитивного восприятия внешности, является наличие у портрета улыбки (79,4%), другие признаки, оказались менее значимыми (Приложение 2.1).

Анализ данных свидетельствует о том, что рисунках детей исследуемой группы, признаки негативного восприятия внешности сверстника с нарушенным интеллектом при изображении его портрета прослеживаются в первую очередь благодаря небрежности выполнения рисунка (33,3%), монотонии, преимущественному использованию серого, черного, красного цвета (31,7%), фиксации негативных комментариев в адрес внешности сверстника в процессе рисования (39,7%) и прочее. Изображение сверстника в качестве «угрожаемого» или «агрессора», наличие прямых признаков вербальной или физической агрессии в портретах детей с нормой встретились в 3,2% рисунках, с нарушенным в 7,9% (Приложение 2.1).

Изображений сверстников с нарушенным интеллектом, интерпретирующих нами как оценочно нейтральных в отношении восприятия их внешнего облика, на 14,3% больше чем с нормой. Значимых отличий при интерпретации нейтральных признаков восприятия внешнего облика между изображением сверстников с разными интеллектуальными возможностями не обнаружено (Приложение 2.1). В обоих случаях наблюдается отсутствие элементов, украшающих образ (с нарушенным интеллектом - 87,3%, с нормой -79,4%), нейтральные, конкретные комментарии в процессе рисования портрета, без выраженных эмоциональных окраса (с нарушенным интеллектом – 66,7%, с нормой -55,5%), реалистичность изображения (с нарушенным интеллектом – 60,3%, с нормой -50,8%).

Таким образом, в результате анализа данных диагностического задания «Портреты» обнаружены значимые отличия при восприятии и оценки детьми исследуемой группы внешнего облика сверстников с нормой и нарушенным интеллектом. Выявленные различия позволяют нам предположить, что составление портрета внешнего облика сверстника с нарушенным интеллектом для детей, исследуемой группы, представляет собой более трудоемкий процесс, возникающий, вероятно, вследствие недостаточности коммуникативного взаимодействия детей друг с другом.

Дифференцированный анализ оценки детьми старшего дошкольного возраста *внутренних личностных характеристик* сверстников с нарушенным интеллектом и нормой получен с помощью диагностического задания №2 «Три домика». Результаты анализа данных представлены в таблице 4 и Приложении 2.2.

Таблица 4

Сравнительный анализ оценки детьми старшего дошкольного возраста
личностных характеристик сверстников с сохранным и нарушенным
интеллектом (%)

Оценки личностных характеристик сверстников	нравственные		Деятельностные		волевые	
	с/инт.	н/инт.	с/инт.	н/инт.	с/инт.	н/инт.
положительная	65,1%	30,1 %	47,6 %	4,7 %	39,7%	6,4%
Нейтральная	28,6%	61,9%	46%	15,9 %	44,4%	30,1%
отрицательная	6,3%	8%	6,4 %	79,4%	15,9%	63,5%

Анализ данных показывает, что 65,1% детей группы дают выраженную положительную оценку нравственным качествам сверстников с нормой и 30,1% детей с нарушенным интеллектом. Дети данной группы были отнесены к числу «очень добрых», тех кто способен делиться гостинцами, игрушками с другими, не обижать друзей, уступать место в игре. Нейтральная оценка нравственных качеств сверстников с нормой присутствует в 28,6% выборах детей исследуемой группы, с нарушенным интеллектом - 61,9%. Выраженная негативная оценка по исследуемому параметру в отношении сверстников с нормой («не очень добрые», те, кто не любит делиться гостинцами, не дает поиграть своими игрушками и так далее) присутствует в выборах 6,3% детей, в отношении ребенка с нарушенным интеллектом в 8% выборах.

Для детей исследуемой группы характерна положительная и нейтральная оценка деятельностных качеств сверстников с нормой и отрицательная с умственной отсталостью, 47,6% детей положительно оценивают качества, обеспечивающие успех в той или иной деятельности, умственные способности, навыки и умения сверстника с нормой и 4,7% с нарушенным интеллектом, 6,4% детей склонны давать отрицательную оценку интеллектуальным характеристикам сверстникам с нормой и 79,4% с нарушенным интеллектом (хуже всех понимают задания педагога, мало, что

умеют, плохо отвечают на занятиях, рисуют, поют, конструируют и так далее). Нейтральная оценка по исследуемому параметру характерна для 46% выборов детей в отношении сверстников с нормой и 79,4% для умственно отсталого ребенка.

Сравнительный анализ оценки волевых характеристик сверстников детьми исследуемой группы свидетельствует о ее преимущественно нейтральном и положительном характере в отношении сверстников с нормой, отрицательном и отчасти нейтральном в отношении ребенка с нарушенным интеллектом. Положительная оценка волевых качеств сверстников (обязательность и дисциплинированность, умение доводить дело до конца, соблюдение правил и прочее) представлена в 39,7% выборах в отношении сверстников с нормой, 6,4% в отношении умственно отсталого ребенка. Отрицательная оценка волевым качеств личности сверстников с нормой представлена в 15,9% выборах детей, с нарушенным интеллектом данный показатель достигает 63,5%. Выбор в пользу нейтральной оценки по заданному показателю характерен для оценивания детей с нормой в 44,4% случаях, с нарушенным интеллектом в 30,1%.

Таким образом, по результатам анализа данных методики «Три домика» для детей с нормой характерна преимущественно положительно и нейтральная оценка сверстниками их нравственных, интеллектуальных и волевых качеств. Оценка личностных характеристик детей с нарушенным интеллектом сверстниками носит более дифференцированный характер: более выраженная нейтральная и отчасти положительная оценка нравственных качеств; преимущественно отрицательная интеллектуальным характеристикам; более чем в половине выборов сверстников отрицательная и отчасти нейтральная в отношении волевых качеств.

Рассматривая межличностную перцепцию как целостный неразрывный процесс восприятия, оценки, формирования образа субъекта общения, а также прогнозирования на этой основе его поведения, третьей практической задачей данного исследования стало изучение анализа выстраивания предполагаемых

стратегий поведения сверстников. Результаты исследования, полученные с помощью диагностического задания №3 «Заверши историю» представлен в таблице 5 и Приложении 2.3

Таблица 5

Сравнительный анализ прогнозирования детьми старшего дошкольного возраста предполагаемых стратегий поведения сверстников с нормой и нарушенным интеллектом

Прогноз поведения сверстников	с сохранным интеллектом	с нарушенным интеллектом
№ 1. Нравственный выбор:		
1. Поведение, обусловленное взаимной поддержкой	87,3%	63,5%
2. Демонстрация эгоистического типа поведения	12,7%	36,5%
№ 2. Волевой выбор:		
1. Поведение, обусловленное волевыми качествами	60,3%	4,8%
2. Демонстрация ситуативности поведения	39,7%	95,2 %
№3. Выбор деятельности:		
1. Выбор активной деятельности	76,2%	8%
2. Уход от активной деятельности	23,8%	92%

Данные таблицы 5 свидетельствуют о том, что 87,3% детей исследуемой группы предполагает, что их сверстники с сохранным интеллектом в ситуации нравственного выбора (ситуация 1) будут демонстрировать поведение, обусловленное взаимной поддержкой: «отдадут свою игрушку другим», «надо делиться», «отдадут на занятие, а потом заберут». Больше половины (63,5%) детей считает, что ребенок с нарушенным интеллектом поступит аналогичным образом: «тоже будет делиться», «не жадничает», «добрый» и так далее, 12,7% детей склоняются к тому, что сверстники с нормой интеллектуального развития и 36,5% с нарушенным интеллектом продемонстрируют

эгоцентрический тип поведения-не поделится своей игрушкой со сверстниками: «не дадут», «сами будут играть», «не принесут сами в садик, будут рисовать чужие».

Больше половины (60,3%) детей исследуемой группы предполагает, что в ситуации, обусловленной волевой регуляцией (ситуация 2), сверстники предпочтут завершить начатое дело до конца, несмотря на снижение внешнего контроля и привлекательность ситуативной игровой деятельности. В ответах детей присутствовали комментарии: «надо убрать старые игрушки, а потом вместе рассмотреть новые игры», «не успеем убрать-не поиграем», «попросила воспитательница». Помимо данных ответов 39,7% детей считает, что дети группы предпочтут завершить процесс уборки, как только педагог покинет группу: «дети пойдут играть с конструктором», «будут веселиться», «потом соберут игрушки» и так далее. Большинство детей (95,2%) считает, что в данной ситуации ребенок с нарушенным интеллектом продемонстрирует ситуативность поведения – не будет принимать участие в завершении уборки: «всегда все разбрасывает», «не слушается», «будет сам играть».

В ситуации выбора деятельности (ситуация 3) 76,2% детей, исследуемой группы считают, что сверстники предпочтут активную демонстрацию своих способностей –выступят в качестве актеров на спектакле, 23,8 % предпочтут быть зрителями. Диаметралью противоположная ситуация наблюдается в отношении прогнозирования стратегий поведения сверстника с нарушенным интеллектом. Большинство детей (92%) предполагает, что присутствующий в их группе ребенок, имеющий нарушение интеллекта, выберет роль зрителя в спектакле. Основными комментариями, обосновывающими данное предположение, были фразы типа: «сложно запомнить слова», «редко выступает», «плохо ведет себя на праздниках», «плохо говорит» и прочее.

Таким образом, в результате анализа диагностического задания №3 («Заверши историю») было выявлено, что дети исследуемой группы по-разному прогнозируют предполагаемые стратегии поведения сверстников с нарушенными и нормативными интеллектуальными способностями.

Предполагается, что нормативно развивающиеся сверстники займут более активную позицию в демонстрации своих способностей и умений, более склонны регулировать свое поведение и поступки, несколько больше способны оказать поддержку другому. Дети с нарушенным интеллектом предположительно будут занимать пассивную позицию, склонны к ситуативности поведенческих реакций, вместе с тем, вероятно, способны к взаимовыручке и поддержке в процессе организованной деятельности.

Итоговый диагностический балл по всем проводимым заданиям посчитывался следующим образом:

Задание № 1 «Портреты».

- 1) Уровень сформированности показателей восприятия внешнего облика (сумма баллов по показателям полноты, адекватности и самостоятельности, составленных рисуночных и словесных портретов): высокий уровень показателей восприятия внешнего облика – 5-6 баллов, средний–3-4 балла, низкий- 0-2 балла;
- 2) Оценка восприятия внешнего облика: высокая (позитивная)-2 балла, низкая (негативная) – 0 баллов, средняя (нейтральная) -1 балл.

Задание № 2 «Три домика».

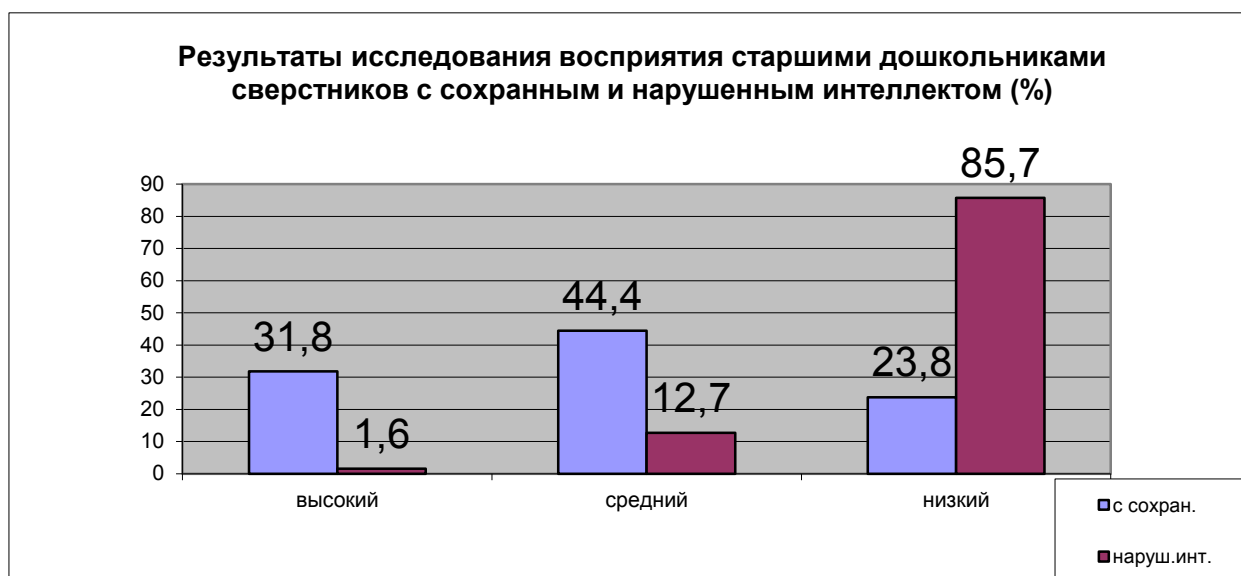
- 3) Оценка внутренних личностных характеристик (сумма баллов по оценке нравственных, волевых характеристик, качеств, обеспечивающих успех в деятельности, исходя из того, что позитивно оцениваемые характеристики- 2 балла, негативно -0, нейтрально -1): высокий уровень оценки– 5-6 баллов, средний–3-4 балла, низкий- 0-2 балла;

Задание № 3 «Заверши историю».

- 4) Оценка предполагаемых поведения сверстника (сумма баллов по оценке ситуаций, связанных с нравственным, волевым и выбором и деятельности, максимально 2 балла по каждой ситуации): высокая оценка поведенческих тактик сверстника -6 баллов, средняя - 4 балла, низкая оценка поведенческих тактик сверстника - 0-2 балла.

В результате анализа данных проводимых нами диагностических заданий условно выделено три уровня восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников. *Высокий уровень* (18-20 суммарных баллов, Приложение 2.4) межличностного восприятия сверстников характеризуется высокими оценками по показателям восприятия внешнего облика: полноте, адекватности и самостоятельности составленного образа, преимущественно позитивной оценкой внешнего облика. Детями высоко оцениваются и внутренние личностные качества сверстников, а также прогнозируется демонстрация последними социально желаемого типа поведения (активная демонстрация способностей, поведение, обусловленное взаимной поддержкой и волевыми качествами). *Средний уровень* (11-17 баллов, Приложение 2.4) межличностного восприятия характеризуется тенденцией к отсутствию высоких и низких оценок по всем трем исследуемым сторонам данного процесса. Оценки показателей полноты, адекватности и самостоятельности составленного словесного и рисуночного портрета сверстника находятся на среднем уровне. Внешние и внутренние личностные характеристики сверстников оцениваются преимущественно нейтрально. Оценка предполагаемых стратегий поведения сверстника в различных ситуациях, как правило, носит неустойчивый характер. *Низкий уровень* (0-10 баллов, Приложение 2.4) соотносится с низкими оценочными баллами по основным показателям восприятия внешнего облика, преимущественно негативной оценкой внешности сверстника. Нравственные, волевые и качества, обеспечивающие успех в выполнении определенной деятельности, оцениваются низко. При анализе гипотетического поведения сверстников строятся прогнозы в пользу принятия пассивной позиции, ситуативности поведенческих реакций, эгоистического выбора. В процессе сравнения результатов восприятия сверстников с нарушенным и сохранным интеллектом нами были выявлены различия, отраженные в гистограмме 1.

Гистограмма 1



Анализ данных показывает, что при восприятии детьми старшего исследуемой группы сверстников с сохранным интеллектом характерны все выделяемые уровни восприятия. Несмотря на то, что средний уровень представлен в большем процентном соотношении – 44,4%, отнесение 31,8% детей к низкому и 23,8% к среднему могут свидетельствовать о полифакторном феномене межличностного восприятия, процесс становления которого обусловлен как личностью наблюдателя, так и наблюдаемого. При восприятии сверстников с нарушенным интеллектом у детей доминирует (85,7%) низкий уровень восприятия, который характеризуется затруднением создания перцептивного образа, низкой оценкой личностных характеристик партнера, прогнозом социально не привлекательных поведенческих реакций.

Полученные результаты дают возможность более глубокого понимания особенностей отражения старшими дошкольниками внешнего образа и внутренних личностных качеств сверстников с разными интеллектуальными возможностями, позволяют раскрыть психологические основания того или иного поведения детей, направленного на сверстника с различным уровнем интеллекта, что является необходимым условием повышения эффективности работы педагогов в дошкольной группе, реализующей инклюзивное образование.

2.3. Методические рекомендации по развитию процесса восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с нормой и нарушенным интеллектом

Данные методические рекомендации разработаны нами для педагогов-психологов и педагогов образовательных учреждений, реализующих практику инклюзивного образования. Также представленные материалы могут быть полезны специалистам центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, развивающих центров, реализующих в своей работе различные программы коррекционно-развивающей и профилактической направленности, проекты, направленные на включение детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) в социальные группы сверстников. Данные разработки могут быть адаптированы и использованы специалистами при работе в инклюзивной группе, имеющей в своем составе детей с различными нарушениями в развитии.

Центральную координирующую роль в развитии компонентов межличностного восприятия детей старшего дошкольного возраста по отношению к сверстникам с различными интеллектуальными возможностями мы отводим педагогу-психологу. Его деятельность должна быть направлена на овладение дошкольниками специальными компетенциями, обеспечивающими постепенное формирование у них системы социально-перцептивных навыков на основе партнерских субъект-субъектных отношений со сверстниками. Он организует взаимодействие всех специалистов и родителей, оказывает помощь, поддержку в процессе продвижения детей на ключевых этапах сопровождения. Воспитатели и другие педагоги, осуществляющие процесс инклюзии, способствуют созданию групповой общности детей с разными интеллектуальными возможностями путем включения их в совместные виды деятельности. Поддерживают разнообразную предметную среду, которая бы учитывала особенности ребенка с нарушенным интеллектом. Наблюдают за

взаимодействием детей в группе, регулярно обмениваются результатами своих наблюдений с педагогом-психологом.

Модель развития компонентов межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с разными интеллектуальными возможностями, представлена на рисунке 1.

Рисунок 1



Цель деятельности – расширение социально-перцептивного опыта детей старшего дошкольного возраста, направленного на активизацию межличностной коммуникации и взаимодействия со сверстниками, обладающими различными интеллектуальными возможностями.

Задачи:

- Создание мотивационной и ценностной установки в группе на познание, взаимодействие и личностное принятие сверстников с разными интеллектуальными возможностями;

- Развитие основных компонентов восприятия сверстников с разными интеллектуальными возможностями в процессе активного взаимодействия с ними;
- Формирование устойчивого навыка переноса усвоенных социально-перцептивных умений в сферу межличностного общения и взаимодействия.

Развитие способности к адекватному межличностному восприятию людей с различными интеллектуальными возможностями, повышение уровня ее сформированности возможно при создании специально организованных условий, способствующих формированию определенных навыков и умений в социально-перцептивной сфере. К таким условиям, на наш взгляд, относятся: 1) включение детей с нарушенным интеллектом в образовательный и коррекционно-развивающий процесс при создании ситуаций активного взаимодействия со сверстниками; 2) осуществление поэтапной работы по формированию у старших дошкольников различных сторон межличностного восприятия; 3) создание в группе предметно-развивающей среды, способствующей реализации задач работы; 4) осуществление просветительской работы с родителями; 5) обеспечение взаимодействия педагога-психолога и педагогов, работающих с данной группой детей.

Опираясь при разработке рекомендаций, на теоретическое положение, выдвинутое А.В. Запорожцем о самоценности дошкольного детства, при котором, основной путь развития ребенка – это амплификация, предполагающая обогащение, наполнение наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности, мы также придерживаемся следующего ряда принципов:

- Опора на возрастные и индивидуальные особенности ребенка, учета ресурсов каждого ребенка в совместной групповой работе;
- Системность развивающих, диагностирующих, профилактических и развивающих задач;

- Комплексность методов психолого - педагогического воздействия, предполагающие активное участие всех субъектов образовательного процесса (педагоги- ребенок- семья).

Основные направления работы:

- Расширение навыков восприятия и оценки элементов внешнего облика, повышение признания уникальности внешности каждого человека;
- Развитие навыков анализа личностных качеств, повышение эмпатического принятия самооценности личностного мира сверстников с разными интеллектуальными возможностями;
- Обучение элементам анализа и прогнозирования поведения партнера с разными возможностями с целью выстраивания собственных тактик поведения.

Выбор оптимальных методов и средств воздействия определяется возрастной спецификой, в первую очередь, типом ведущей деятельности. В условиях устойчивых инклюзивных дошкольных групп (групп дошкольных учреждений, развивающих центров) развивающая программа по расширению навыков межличностного восприятия сверстников с разными интеллектуальными возможностями должна представлять собой дифференцированные циклы игр и игровых занятий, направленных на обогащение социально-перцептивного опыта детей и признание уникальности внутреннего и внешнего мира людей с разными способностями. Предлагаемые вспомогательные техники: рисуночные методики, элементы психогимнастики, разрешение воображаемых проблемных ситуаций и прочее, также носят игровой характер. При составлении, представляемом нами цикле занятий, были использованы методические рекомендации и разработки Г.Б. Мониной, Е.К. Лютовой, К.Л. Кряжевой, Н.В. Самоукиной, О.А. Карабановой, И.В. Дубровиной, Р.В. Овчаровой и других авторов.

Базовый цикл групповых занятий (16 занятий) проводится со всеми детьми группы независимо от того, к какому уровню межличностного восприятия они были отнесены по результатам диагностики. Перспективный

план по развитию навыков планирования групповой работы с детьми по развитию навыков межличностного восприятия (в группах детей с сохранным и нарушенным интеллектом) представлен в Приложении 3. Объединение осуществляется в группы по 10-12 человек, при этом, важным моментом является присутствие детей с разным уровнем межличностного восприятия, а также детей с нарушенным интеллектом в качестве полноправных участников процесса. С целью осуществления более эффективного психолого-педагогического сопровождения для детей с более выраженными трудностями восприятия сверстников (относимых к третьему типу межличностного восприятия по результатам диагностики) должна быть предусмотрена дополнительная коррекционно-развивающей работа в микрогруппах по 2-3 человека. Данная работа является подготовительной и проводится раньше групповой, в нее включаются и дети с нарушенным интеллектом, для которых она носит преимущественно обучающий характер. Периодичность и количество участия детей в занятиях в микрогруппах варьируется от возможностей их самим (в среднем от четырех до десяти занятий). Процедура учета возможностей участия детей с нарушенным интеллектом в рамках групповой работы представлена более подробно при описании самих упражнений и игр.

Продолжительность групповых и занятий в микрогруппах 20–25 минут. Их структура включает три части: ритуал приветствия, основная часть, состоящая из игр и упражнений, направленных на достижение поставленных задач, и ритуал прощания. С целью создания у детей внутреннего настроя к их проведению рекомендуется выбрать традиционный вариант начала и окончания занятия. Кроме создания атмосферы доброжелательности в группе, внутренней готовности к работе, приветствие помогает детям раскрепоститься, повышает самооценку, способствует развитию коммуникативных навыков. За основу ритуала приветствия может быть взято упражнение «Комплименты» в различных вариациях, например, дети становятся в круг, передают мяч соседу и говорят несколько добрых слов, «за

что-то его хвалят». При этом, важно, чтобы «комплимент» получил каждый ребенок. В случае, возникновения трудностей психолог стимулирует ответы детей с помощью дополнительных вопросов, касающихся внешних или внутренних характеристик участников группы. В конце каждого занятия целесообразно провести короткий рефлексивный анализ работы и совершить ритуал прощания. За основу последнего может быть взято упражнение «Подари улыбку»: дети берутся за руки и молча «посылают» улыбки друг другу. Важно, чтобы каждый «поймал» глазами улыбку всех детей группы.

В *первый установочный раздел* цикла (2 первых занятия) должны быть включены игры, игровые упражнения, этюды, цель которых поддержание у детей позитивного настроения на совместное взаимодействие, снятие эмоционального напряжения перед новым видом групповой работы, создание мотивационной установки на дальнейшую совместную работу. Например, в процессе выполнения игрового упражнения «Подарки», детям необходимо «поделиться» тем, что они, хотели бы получить себе в подарок. Каждый участник группы по кругу с помощью мимики и жестов показывает загаданный предмет соседу, задача последнего отгадать, что ему дарят и «принять подарок» из рук в руки. Ребенок с нарушенным интеллектом загадывает и отгадывает «подарок» вместе с взрослым. С целью поддержания равных возможностей вхождения детей группу можно использовать ресурс пескотерапии. Не сложные игровые манипуляции с песком, построенные на простых инструкциях (по звонку колокольчика дети прячут в песке, а затем показывают игрушку, ищут руки друг друга и прочее) доступны детям независимо от уровня развития, интеллектуальных и эмоционально - личностных особенностей, а значит позволяют ребенку с нарушенным интеллектом выступить в качестве полноправного участника процесса. Включение телесно ориентированных игр поможет детям снять запрет на тактильное взаимодействие, отсутствие которого часто провоцирует выражение физической агрессии по отношению к сверстникам. В игре «Сороконожка» детям необходимо держать друг друга за плечи и двигаться

пока играет музыка, соблюдая правила: быть внимательными, дружными, бережно друг к другу относиться и прочее. Подобные выводы создают основу для выделения с помощью деятельностного подхода правил группового взаимодействия, которые повторяются на протяжении всего цикла психологической работы, добавляются по желанию участников и впоследствии оформляются как правила жизни группы.

Второй (основной) раздел (3-13 занятие) подчинен решению основных развивающих задач. Входящие в этот раздел игры и упражнения заранее проводятся с детьми, условно относимых по результатам диагностики к никому уровню межличностного восприятия сверстников, а также с детьми с нарушенным интеллектом, в процессе предварительной работы в микрогруппах. Остановимся более подробно на содержании каждого из направлений, представленном в рисунке 1.

Расширение навыков восприятия и оценки элементов внешнего облика, повышение принятия уникальности внешности каждого человека осуществляется с помощью игр, игровых упражнений, рисуночных техник, элементов психогимнастики, направленных на обучение вербальным и невербальным способам отражения анатомических, функциональных и социальных признаков внешности. При организации работы по этому направлению необходимым условием является наличие наглядности в виде пиктограмм основных эмоций, разрезных шаблонов-пиктограмм, условных схематических изображений различных поз, фотографий с изображением эмоциональных состояний. Расширению представлений детей об анатомических признаках внешности способствует игровое упражнение «Такой, как я», направленное на поиск общностей между детьми. По сигналу взрослого (хлопок) дети должны объединиться по определенным признакам («Поднимите руки и встаньте вместе все девочки (мальчики, у кого голубые глаза, темные волосы и т.д.)». В конце упражнения дети объединяются все вместе по одному общему признаку (добрая улыбка, красивые глаза и прочее). В игре «Угадай, кто» психолог загадывает кого-то из ребят группы, описывает

его внешность, дети отгадывают. Впоследствии тот ребенок, чью внешность отгадали, становится ведущим и загадывает сам. Учитывая сложность вербального описания данного упражнения для ребенка с нарушенным интеллектом, ему может быть предложена роль «помощника», например, берет за руку всех отгаданных девочек и помогает им пройти в круг ведущего.

Развитию представлений о функциональных признаках внешности способствуют этюды и игры, являющиеся элементами психогимнастических упражнений. Например, этюд «Тень», проводится в парах, по сигналу взрослого один из детей «становится тенью» другого и максимально точно повторяет все, что делает его партнер, через 2-3 минуты участники меняются ролями. По завершению этюда психолог спрашивает детей, кем им было легче быть, что они повторяли. В этюде «Выставка скульптур», проводимом также в паре, дети делятся на скульпторов и глину, скульпторам выдается задача создать скульптуру из глины по изображенному на карточке образцу (схематическое изображение различных поз, фотографии людей в процессе различных видов деятельности). После выполнения скульптур ведущий показывает скульпторам карточки-образцы, а они отгадывают кто играет ее роль. В этих упражнениях после предварительной обучающей работы в микрогруппах ребенок с нарушенным интеллектом может выступить в активной и пассивной роли. В рамках данного направления осуществляется работа с пиктограммами основных эмоций. Дети знакомятся с схематичным изображением радости, страха, гнева, удивления, грусти. В игровом задании «Эмоциональная мозаика» детям выдаются разрезанные на 2-6 частей (в зависимости от уровня интеллекта) пиктограммы и предлагается собрать их в паре.

В процессе расширения представлений о социальных признаках внешности активно могут быть использовано обсуждение различных картинок, фотографий, изображающих людей разных профессий, культур, носящих одежду определенного сезона года и прочее. Детям может быть предложено рисуночное упражнение «Заверши рисунок», в процессе которого

в группе по 3-4 человека выдаются рисунки разных людей и прилагается завершить рисунки по своему усмотрению (добавить, очки, часы, украшения, предметы, указывающие на его социальную принадлежность. В предварительной работе в микрогруппах этот вариант заданий дается в упрощенной форме, предметы, описывающие социальные характеристики людей, заранее вырезаются взрослым из бумаги, а детям предлагается их наклеить на изображение (дополнить портрет). Этюд «Я надеваю...» построен на невербальном описании социальных признаков внешнего облика. Ведущий с помощью мимических и пантомимических средств описывает и показывает на себе какой предмет гардероба или аксессуар он собирается надеть, остальные участники должны догадаться, о чем идет речь, затем все вместе показывают, как они сами умеют его одевать.

Развитие навыков анализа личностных качеств, повышение эмпатического принятия личностного мира сверстников с разными интеллектуальными возможностями осуществляется с помощью игр - драматизаций, элементов сказкотерапии, игр и игровых упражнений на идентификацию с личностными характеристиками другого, развитие навыков эмпатического переживания, рефлексии. Для эффективного использования игр – драматизации требуется предварительная работа со всеми детьми: реализация игры происходит после прочтения произведения педагогом в группе, заранее вместе с детьми готовятся элементы костюмов, осуществляется отработка этапов игры в микрогруппах для детей с нарушенным интеллектом и детей, условно относимых к третьему типу межличностного восприятия сверстников. Обязательным моментом в реализации игры является составление словесного портрета героев, описание внутреннего мира, анализа их взаимоотношений с друг с другом. В качестве основы для игр-драматизаций могут быть использованы известные детям произведения: Г.Х. Андерсен «Гадкий утенок», В.Катаев «Цветик-семицветик», Н.Носов «Приключение Незнайки и его друзей» и другие. В упражнении «Рисуем сказку», основанного на приемах сказкотерапии и арт-

терапии, совмещается процесс слушания сказок, содержащих сюжеты, раскрывающие личностные характеристики героев, с их одновременным изображением на бумаге с помощью красок. Рисуночная часть данного задания носит не директивный характер, чем расширяет возможности для участия детей с нарушенным интеллектом. В игровом упражнении «Если б я был герой...» дети случайным образом выбирают карточку с изображением героев известных сказок и рассказывают от его имени о себе. Взрослый обобщает особенности словесного портрета, составленного детьми. Карточка ребенку с нарушенным интеллектом и детям, демонстрирующих низкий уровень межличностного восприятия выдается заранее и проигрывается в ходе предварительной работы в микрогруппах.

Обучение элементам анализа и прогнозирования поведения партнера с разными возможностями с целью выстраивания собственных тактик поведения для повышения эффективности взаимодействия осуществляется благодаря включению дидактических, ролевых игр, проблемных ситуаций, направленных на анализ, отработку и закрепление конструктивных форм поведения в различных ситуациях взаимодействия. Задания данного блока, как и предыдущих, включают разные формы закрепления одного и того же материала и носят характер плавного перехода от рассмотрения поведения вымышленных героев до анализа поступков других детей. Проблемные ситуации, направленные на анализ поведения героев могут обсуждаться, проигрываться и представляться на бумаге. Сюжеты игр-драматизаций, используемых в рамках предыдущего направления, могут быть дополнены сочинением случаев из жизни героев, не предусмотренном содержанием произведений. В игровом упражнении «Непослушный Буратино» к детям в письме обращается Мальвина с просьбой о помощи. Буратино совсем ее не слушается, плохо выполняет задания, не понимает, о чем, она ему говорит. Детям предлагается предположить, почему он так поступает, как быть Мальвине с его поведением. Материал данной части блока также предварительно обсуждается в рамках работы микрогрупп.

Третий раздел цикла (14-16 занятие) должен носить закрепляющий характер, на основе ранее, полученного опыта, в заданиях проверятся возможности детей в переносе полученных навыков межличностного восприятия в реальную практику взаимодействия друг с другом. В заданиях проверяется умение детей взаимодействовать, разрешать проблемные ситуации с учетом особенностей друг друга. Детям необходимо предложить такие задания, выполнить которые они смогут только благодаря знанию положительных сторон каждого участника группы. Например, в упражнении «Портрет группы» детям предлагается нарисовать портрет своей группы (для этого упражнения группу целесообразно разделить на микрогруппы по 5-6 человек), состоящего из отдельных характеристик каждого участника («темные волосы, как у Светы, зеленые глаза как у Кирилла»). В упражнении «Домики» детям предлагается нарисовать на одном листе дом, раскрасить его, прикрепить лист бумаги на доске, придумать историю про его жильцов и представить ее группе. При этом, обязанности по распределению ролей возлагается на них самих.

На основании результатов наблюдения за игровым поведением детей в ходе выполнения заданий третьего раздела и результатов повторной диагностики детей второго и третьего типа составляются дальнейшие рекомендации и осуществляется корректировка планов сопровождения детей.

Выводы по второй главе:

В рамках экспериментального исследования нами исследованы следующие параметры межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с нормой и нарушенным интеллектом: 1) восприятие элементов внешнего облика (полнота, адекватность, самостоятельность составленного образа), его оценка; 2) оценка внутренних личностных качеств (нравственных, волевых, качеств, обеспечивающих успех в различной деятельности); 3) анализ предполагаемых стратегий поведения сверстника в различных ситуациях выбора (в ситуации волевого, нравственного и выбора деятельности).

Данное исследование осуществлялось с помощью составленного нами диагностического комплекса, включающего задания на изучение трех выше обозначенных компонентов: проективное задание «Портреты» (сочетающий рисуночную методику с беседой), игровой оценочный эксперимент «Три домика» (в основе методика Т.А.Репиной «Изучение самооценки и оценки личностных качеств детей группы») и проективное вербальное задание «Заверши историю» (в основе метод проблемных ситуаций).

В результате анализа данных проводимых нами заданий условно выделено три уровня межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников: 1) высокий уровень характеризуется высокими диагностическими баллами по показателям восприятия внешнего облика, преимущественно высокой (позитивной) оценкой внешнего облика, внутренних личностных качества сверстников, а также прогнозом демонстрации последними социально желаемого типа поведения; 2) средний уровень характеризуется тенденцией к отсутствию высоких и низких оценок по всем трем исследуемым сторонам процесса восприятия (оценки показателей полноты, адекватности и самостоятельности составленного словесного и рисуночного портрета сверстника находятся на среднем уровне), внешние и внутренние личностные характеристики сверстников оцениваются преимущественно нейтрально, оценка предполагаемых стратегий поведения сверстника в различных ситуациях, как правило, носит неустойчивый характер; 3) низкий уровень соотносится с низкими оценочными баллами по основным показателям восприятия внешнего облика, преимущественно негативной оценкой внешности сверстника, его личностных качеств, при анализе гипотетического поведения сверстников строятся прогнозы в пользу принятия пассивной позиции, ситуативности поведенческих реакций, эгоистического выбора.

В процессе сравнения выделенных уровней межличностного восприятия сверстников с нарушенным и сохранным интеллектом нами были выявлены следующие особенности:

- При восприятии детьми старшего исследуемой группы сверстников с сохранным интеллектом присутствуют все три типа восприятия. Несмотря на то, что средний уровень восприятия представлен в большем процентном соотношении – 44,4%, отнесение 31,8% детей к высокому и 23,8% к низкому могут свидетельствовать о полифакторном феномене межличностного восприятия, процесс становления которого обусловлен как личностью наблюдателя, так и наблюдаемого;
- В процессе восприятия сверстников с нарушенным интеллектом у детей доминирует (85,7%) низкий уровень восприятия, который характеризуется затруднением создания перцептивного образа, низкой оценкой личностных характеристик партнера, прогнозом социально не привлекательных поведенческих реакций.

С целью систематизации работы педагогов-психологов по расширению социально - перцептивного опыта детей старшего дошкольного возраста, направленного на активизацию межличностной коммуникации и взаимодействия со сверстниками, обладающими различными интеллектуальными возможностями, нами разработаны методические рекомендации. Мы полагаем, что описанная модель работы и разработанный комплекс игр и игровых упражнений являются эффективными для формирования межличностного восприятия детей в инклюзивных группах, будет способствовать устранению трудностей по принятию ребенка с ограниченными возможностями здоровья (нарушенным интеллектом) другими детьми.

Заключение

В соответствии с поставленной целью и задачами исследования в первой главе данной работы были рассмотрены теоретические аспекты проблемы межличностного восприятия детьми дошкольного возраста сверстников с нормой и нарушенным интеллектом в психолого-педагогической литературе. Мы проанализировали основные существующие точки зрения отечественных и зарубежных ученых относительно проблемы межличностного восприятия детей дошкольного возраста, раскрыли проблемное поле, связанное с восприятием детьми с сохранным интеллектом сверстников с нарушенным, рассмотрели известные аспекты развития межличностного восприятия у старших дошкольников. Анализ различных теоретических концепций и направлений, показывает, что авторы рассматривают проблему межличностного восприятия, ее сущностные характеристики, структуру с разных позиций. Хотя о существовании интеграционного подхода, объединяющего данные направления, утверждать еще преждевременно, на сегодняшний день можно говорить о частичной выработке общих точек зрения относительно отдельных аспектов межличностного восприятия (его структуры, развития в дошкольном детстве).

Выводы, сделанные в рамках теоретических обобщений первой главы, позволили нам определиться с ключевыми категориями, необходимыми для дальнейшего экспериментального исследования. Межличностное восприятие в старшем дошкольном возрасте впервые начинает обретать структуру целостного процесса, включающего в себя восприятие и оценку элементов внешнего облика и внутренних (личностных) качеств человека, попытки интерпретации и прогнозирования на этой основе его поступков. Процесс межличностной перцепции детей старшего дошкольного возраста во многом обусловлен личностью сверстника, его обратной реакцией. Сниженная потребность в установление социальных контактов, недостаточная ответная реакция на взаимодействие со сверстниками, характерная для детей дошкольного возраста с нарушенным интеллектом, вызывает трудности

социального познания у нормативно развивающихся детей. Проблему развития межличностного восприятия авторы рассмотрели с различных сторон: раскрыты механизмы, которые позволяют улучшить процесс восприятия и оценки людей, факторы, оказывающее значение на формирование образа другого человека у детей дошкольного возраста, формы, методы и средства формирования перцептивных способностей детей. Авторы едины во мнении, что характер восприятия и понимания особенностей сверстников связан с развитием ребенка как субъекта познания, общения и деятельности. Вместе с тем, вопрос развития межличностного восприятия у детей старшего дошкольного возраста по отношению к сверстникам с разными интеллектуальными возможностями раскрыт недостаточно, отсутствует целостный подход к решению данной проблемы.

Выделяемое проблемное поле, связанное с восприятием детей с нарушенным интеллектом сверстниками с нормативным развитием, перспективность и малоизученность позволили нам продолжить исследование в данной области экспериментальным путем. Вторая глава магистерской работы посвящена экспериментальному исследованию особенностей межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом. В процессе реализации второй задачи исследования нами составлен диагностический комплекс, направленный на изучение трех компонентов межличностного восприятия: 1) восприятие и оценка элементов внешнего облика, 2) оценка внутренних личностных качеств; 3) анализ предполагаемого поведения сверстников. В результате анализа проводимых заданий были выделены три уровня межличностного восприятия, которые характеризуются различным соотношением диагностических баллов по исследуемым параметрам. Сравнение выделенных уровней межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста позволило выявить следующие особенности в отношении сверстников с нарушенным и сохранным интеллектом:

- при восприятии детьми исследуемой группы сверстников с сохранным интеллектом присутствуют разные уровни восприятия, что может свидетельствовать о полифакторном феномене межличностного восприятия, процесс становления которого обусловлен как личностью наблюдателя, так и наблюдаемого;
- в процессе восприятия сверстников с нарушенным интеллектом у детей доминирует низкий уровень восприятия, который характеризуется затруднением создания перцептивного образа, низкой оценкой личностных характеристик партнера, прогнозом социально не привлекательных поведенческих реакций.

Процесс восприятия старшими дошкольниками с сохранным интеллектом сверстников с нарушенным будет более эффективным при организации специально спланированной работы педагога-психолога по развитию основных компонентов межличностного восприятия в процессе активного взаимодействия детей друг с другом. Для реализации третьей задачи настоящего исследования нами разработаны методические рекомендации, содержащие описание цели, задач, принципов, условий и содержания данного направления.

Таким образом, выдвигаемая ранее гипотеза подтверждена, теоретическая и практическая значимость работы нашла свое отражение, цели и задачи, поставленные перед данным исследованием, реализованы. Исследование может иметь продолжение, в рамках которого предложенные нами методические рекомендации пройдут практическую апробацию с подведением итогов внедрения и получением новых количественных и качественных результатов сформированности компонентов межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с нарушенным интеллектом и нормой.

Библиографический список

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-т, 2000. – 416 с.
2. Агавелян М.Г. Оpozнание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками: Дис. ...канд. пед. наук / НИПК и ПРО. – Новосибирск.- 1998. – 189 с.
3. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. – Челябинск: Мирос, 1999.-356 с.
4. Аугене Д.Й. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации // Дефектология.- 1987.-№4.-76-80
5. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
6. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.-288 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. пособие для студ.вузов.–М.: Аспект Пресс, 2001. - 384 с.
9. Андреева Г.М., Белинская Е.П., Донцов А.И., Стефаненко Т.Г. и др. Социальная психология в современном мире. Учебное пособие для вузов / Под ред. Г.М. Андреевой и А.И. Донцова. — М.: Изд-во Аспект Пресс, 2002. — 335 с.
- 10.Бабич Н.И. Психологические особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников: Автореф. дис. . . канд. психол. наук. -М., 1988.-18 с.
- 11.Барабанщиков В.А., Малкова Т.Н. Исследование восприятия эмоционального состояния человека по выражению лица //Проблема общения в психологии. - М., - 1981. - С. 121 - 132.

- 12.Башлакова Л.Н. Влияние общения воспитателя с дошкольниками на взаимоотношения детей: Автореф. дис... канд. психол. наук. - М., 1986. -21 с.
- 13.Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком/ А. А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
- 14.Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности /Под ред. Д.И. Фельдштейна. -М.: Международная педагогическая академия, 1995.-209 с.
- 15.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., Просвещение, 1968. – 399 с.
- 16.Бреслав Г.М. Психология эмоций.- М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004.-544с.
- 17.Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. - М. «Прогресс», 1977. - 412 с.
- 18.Бутенко В.Н. Межличностные отношения детей в инклюзивных группах детского сада // Психология обучения. 2010. № 10. С. 46-56.
- 19.Былкина, Н.Д., Люсин, Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе// Вопросы психологии. – 2000. - № 5. – С. 38 – 48.
- 20.Валлон А. Психологическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.;
- 21.Вачков И.В. Модель формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья у их сверстников//Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 59–65.
- 22.Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
23. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти т. /Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982
- 24.Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств.- М., 1984. - с.80

25. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез. докл. - Краснодар, 1975. – 179 с.
26. Гайворонская, Т.А. Развитие эмпатии старших дошкольников в театрализованной деятельности: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – СПб, 2009. – 25 с.
27. Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М., 1976. - 170 с.
28. Гидденс Э. Социология. - М., 1999. - 153 с.
29. Головина Ж.Н. Некоторые особенности общения со взрослым детьми дошкольного возраста с нарушениями умственного развития // Обучение и воспитание умственно отсталых детей и подростков. Иркутск ИГПИ., 1989. С. 130-138
30. Гольдфарб О.С. Невербальное общение и внушаемость детей с нарушениями интеллекта: Монография. - М., 2004. - 183 с.
31. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. — М.: Изд-во МГУ, 1979. — 126 с.
32. Ильина Ю.А. Формирование взаимоотношений со сверстниками у дошкольников с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности в условиях интегративной среды: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М. 2008. - 20 с.
33. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1986
34. Заровняева А. Ю. Коррекция восприятия человека с учетом влияния вербальной установки на учащихся с нарушением интеллекта: Дис. ... канд. пед. наук / НИПК и ПРО. – Новосиб., 2002. – 249 с.
35. Катаева А. А. Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: Владос, 1998. – 207 с.
36. Кинстлер Н. И. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в процессах восприятия и понимания состояний другого человека у детей с

- нарушениями интеллектуального развития: / Дис. ... канд. пед. наук / Бийс. гос. пед. ин.-т. – Екатеринбург, 2000.-186 с.
37. Кистяковская М.Ю. Воспитание детей первого года жизни в яслях и домах ребенка: Автореф. дис... канд. биол. наук. - М., 1946. - 17с.
 38. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. - Ярославль: «Академия развития», 1997. - 240 с.
 39. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общение и возрастные особенности. - Минск, 1976. - 350 с.
 40. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. — М., 1981.-115 с. 509-519
 41. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. -М., 1983. -Т. 2.- С. 251-261.
 42. Летурно М. Физиология страстей. -Санкт-Петербург, 1896.-272с.
 43. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986. -224 с.
 44. Лобкаева А.А., Люкшина В.В. Возможности песочной терапии в процессе инклюзивного включения детей с множественными нарушениями развития в работу коррекционно-развивающей группы// Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Комплексная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования» 25-26 сентября 2014 г. Красноярск: Литера-Принт, 2014 г.-268 с.
 45. Люкшина В.В. Опыт исследования представлений старших дошкольников о предполагаемых стратегиях поведения сверстников с различным уровнем интеллекта//Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социальная психология в образовательном пространстве» (26-27 октября 2017 г. Москва). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017 г.-472 с.
 46. Люкшина В.В. Стил эмоционального реагирования и исследование его показателей у мальчиков и девочек старшего дошкольного

- возраста//Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова.- Кострома, 2006.-Серия психологические науки: «гендерная психология».- Т.12.- с.90-93.
- 47.Люкшина В.В. Диагностика актуальных эмоциональных переживаний дошкольников в контексте решения воспитательных задач ДОУ// Актуальные проблемы воспитания в практике дошкольного образования. Материалы научно-практической конференции (28 ноября 2006г.)- Красноярск, 2008. -с. 183-188.
- 48.Манеров В.Х. Исследование речевого сигнала для определения эмоционального состояния человека: Автореф. дис. ...канд.наук.-Л., 1975.- 22 с.
- 49.Мухина, В.С. Феноменология развития и бытия личности. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО МОДЭК, 1999 – 380 с.
- 50.Нечаева В.Г., Маркова Т.А. и др. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. - М.: «Просвещение», 1968. - 384 с.
- 51.Общение и его влияние на развитие психики дошкольника /Под ред. Лисиной М.И. - М., - 1974. - 209 с.
- 52.Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста /Под ред. Эльконина Д.Б., Венгера А.Л. - М.: «Педагогика», - 1988. - 135 с.
- 53.Отношения между сверстниками в группе детского сада /Под ред. Репиной Т.А. - М., - 1978. - 186 с.
- 54.Панферов В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей //Вопросы психологии. - 1974. - № 2. - С. 59 - 64.
- 55.Панферов В.Н. Психологическая структура познания человека человеком //Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. - Краснодар. - 1977. - С. 21 - 28.
- 56.Першина Н. А. Коррекция отклонений в процессах восприятия, понимания, употребления тактильно-кинестетических знаков невербального общения у умственно отсталых детей: Дис. ... канд. пед. наук / Бийск. гос. пед. инст.- Бийск, 2000. – 352 с.

- 57.Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.
- 58.Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты)/ Под ред. А. А. Бодалева, Н.В. Васиной. — СПб.: Речь, 2005. — 324 с.
- 59.Психологический словарь /Под. ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Сещерякова. — М., 1997. — 503 с.
- 60.Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А. А. Реана. — М.; СПб., 2002 - 656 с.
- 61.Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста /Под. ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. — М.: Просвещение, 1986. — 170 с.
- 62.Реан А.А. Психология изучения личности. Учебное пособие. — СПб., 1999. — 407 с.
- 63.Репина Т.А. О системе оценочных отношений на разных этапах дошкольного детства //Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. - Тез. Всесоюзн. симп. - М., -1976. - С. 148 - 151.
- 64.Роджерс К. Эмпатия //Психология эмоций: Тексты /Пер. с англ. - М., -1984.- С. 138-211.
- 65.Рослякова Н. И. Возрастные предпосылки развития рефлексии у старшего дошкольника. —СПб., - Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,- 2008 с.314-319
- 66.Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования/под ред.В.Л.Рыскиной, Е.В.Самсоновой.-М:Форум, 2012.-208 с.
- 67.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.-СПб.,1999.-720с.
- 68.Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. — М.: ВЛАДОС, 2005. — 158 с.

- 69.Соколова Н.Д. Развитие речевого общения умственно отсталых дошкольников в игре//Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста./Под.ред. Л.П. Носковой.- М.,1982.- с.125-134
- 70.Сорокоумова С.Н. Психологические особенности эмпатии дошкольников в условиях инклюзивного образования //Известия Самарского научного центра Российской академии наук, Т. 13. – №2 (4). – 2011. – С. 889-893.
- 71.Сорокоумова С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: Дис. ...докт. психол. наук.- Нижний Новгород – 2011, 44 с.
- 72.Социальная психология коллектива: учеб. пособие для пед. ин-тов / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. - Москва : Просвещение, 1978. – 176 с.
- 73.Стернина Т.З Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушением умственного развития [Текст] // Дефектология. – 1988. №3. – С. 8-15.
- 74.Урунтаева Г.А. Дошкольная психология.- М., 1996.-336 с.
- 75.Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. — М.: Просвещение, 1995. -291 с.
- 76.Утробина В.Г. Возрастные и индивидуальные особенности отношения дошкольников к сверстнику: Автореф. дис. . . канд. психол. наук. - М., 1995.-21 с.
- 77.Ушакова, О.В. Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста. – Волгоград, 2012. – 61 с.
- 78.Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного общего образования. Приказ Минобрнауки России №1958 от 19.12.2014 г.
- 79.Фигурин Н.Л., Денисова М.П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. - М., 1949. - 192 с.

80. Хайртдинова Л.Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушением интеллекта [Текст] // Дефектология. – 2001. - №2. - С. 28-34
81. Чистякова М.И. Психогимнастика /Под ред. Буянова М.И. - М., 1995. -160 с.
82. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. - СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002.- 477 с.
83. Шевченко Н. Б. Особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний человека под влиянием интонационных установок и их коррекция у умственно отсталых детей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Биск. гос. пед. ин. – т. - Екатеринбург, 1999. -19 с.
84. Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоциональных состояний человека //Вопросы психологии. - 1984. - № 3.174- С. 60 - 86.
85. Эльконин Д.Б. Детская психология: Развитие ребенка от рождения до семи лет. - М.: "Учпедгиз", 1960. - 328 с.
86. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие для студен. высш. пед. учеб. заведений /А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева; Под ред.О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М., 2003.-107 с.
87. Ярмоленко А.В. К предыстории потребности общения у малого ребенка //Учен. зап. ЛГУ. - 1957. - № 244. - С. 154 – 167

Диагностическое задание № 1 «Портреты»

Цель - изучение особенностей восприятия и оценки ребенком старшего дошкольного внешнего облика сверстника (в том числе сверстника с нарушенным интеллектом).

Процедура исследования осуществляется в следующей последовательности: ребенку выдается лист бумаги А-4, карандаши, затем дается задание как можно точнее изобразить кого-либо из ребят группы. Если ребенок затрудняется с выбором, исследователь сам предлагает изобразить любого члена детской группы. Дается время на выполнение рисунка. После начала работы исследователь не вмешивается в процесс. Все дополнительные вопросы исследователь отвечает короткими фразами типа: «Рисуй как знаешь», «Каждый художник сам решает, как рисовать». Если ребенок не понял инструкцию, необходимо ее повторить еще раз. Далее исследователь просит ребенка рассказать о своем рисунке. В случае, если ребенок затрудняется ответить взрослый задает наводящие вопросы относительно анатомических, функциональных и социальных признаков внешности изображаемого на рисунке: «Какой у (имя изображенного ребенка)?», «Какая у (имя изображенного ребенка) фигура?», «А ты помнишь, какие у него глаза, уши, рот?», «А как ходит (имя изображаемого ребенка)?», «Какая у него одежда, обувь?», «А что еще есть во внешности (имя изображаемого ребенка), «Что отличает его от всех остальных?» и так далее. Ответы детей фиксируются в протоколе обследования.

После беседы исследователь просит выполнить еще один портрет (ребенка с нарушенным интеллектом). В случае, если ребенок с нарушенным интеллектом изначально был назван в качестве желаемого объекта для изображения, аналогичным образом предлагается выполнить еще один портрет другого ребенка. По завершению исследования еще раз уточняет действительно ли он нарисовал того ребенка, которого необходимо было изобразить. Далее его также просят описать полученный портрет.

Приложение 1.1 (продолжение)

Обработка полученных данных осуществляется в соответствии задачами диагностического задания по двум параметрам: 1) восприятие элементов внешнего облика сверстника; 2) знак (оценка) восприятия внешнего облика.

В каждом из них предусмотрена шкальная система оценивания.

Восприятие элементов внешнего облика включает оценивание таких показателей как полнота составленного портрета, самостоятельность при его описании и адекватность образа:

показатели восприятия внешнего облика	уровень основных показателей отражения внешнего облика		
	низкий (0 баллов)	средний (1 балл)	высокий (2 балла)
полнота	описаны 3 и менее анатомических, функциональных и социальных признаков внешности	описаны 4-6 анатомических, функциональных и социальных признаков	описаны не менее 7 анатомических, функциональных и социальных признаков внешности
самостоятельность	под прямым руководством взрослого	по наводящим вопросам и стимулирующей помощью взрослого	самостоятельно
адекватность	признаки схожести отсутствуют	образ частично искажен	образ составлен адекватно

Суммирование данных показателей позволяет судить об уровне сформированности показателей восприятия внешнего облика:

высокий уровень показателей восприятия внешнего облика – 5-6 баллов;

средний уровень показателей восприятия внешнего облика – 3-4 балла;

низкий уровень показателей восприятия внешнего облика - 0-2 балла.

Количественная оценка знака восприятия внешнего облика сверстника выполняется объединением качественных показателей по трем параметрам: позитивное восприятие внешнего облика, негативное и нейтральное. За каждое проявление выставляется 1 балл. Наибольшее количество баллов по

одному из представленных параметров позволяет судить о доминирующей оценке, при этом, необходимым условием является наличие в рисунках и словесных портретах детей более половины признаков по каждому параметру.

Позитивное восприятие характеризуется наличием таких проявлений в рисунке как:

- самостоятельность выбора при изображении портрета сверстника;
- наличие улыбки;
- отсутствие черных и серых тонов в рисунке, использование ярких цветов, их вариативность;
- тщательная прорисовка деталей одежды, частей тела;
- «украшение» рисунка дополнительными деталями («сердечками», «цветочками» и прочее);
- изображение рядом с портретом другого ребенка себя либо других детей группы и объединение их общей деятельностью;
- преувеличение внешних характеристик вплоть до ухода от реалистического изображения («как будто принцесса», «сильный как рыцарь»);
- выраженные положительные комментарии в адрес внешности сверстника в процессе изображения и описания его портрета («красивая прическа», «доброе лицо» и так далее);
- другие признаки, указывающие на положительную оценку внешнего облика сверстника.

Негативное восприятие:

- отказ от выполнения рисунка;
- небрежность выполнения деталей;
- преимущественное использование черного, серого или красного цвета, монотония;
- уменьшенное либо увеличенное изображение портрета на листе;
- изображение сверстника в качестве «угрожаемого» или «агрессора», наличие прямых признаков вербальной или физической агрессии;

Приложение 1.1 (продолжение)

- непропорционально большое или маленькое изображение головы;
- отсутствие/искажение основных частей тела в рисунке;
- негативные комментарии в адрес внешности сверстника;
- другие признаки, указывающие на отрицательную оценку внешнего облика сверстника.

Нейтральное восприятие:

- правдоподобность и реалистичность образа;
- использование нейтральной цветовой гаммы, преимущественное рисование 1-2 нейтральными цветами;
- нейтральные, конкретные комментарии, без выраженного эмоционального окраса;
- преимущественное отсутствие признаков, характерных для описания негативного или позитивного описания портрета сверстника.

Суммирование данных показателей позволяет судить об оценке ребенком внешнего облика сверстника: высокий уровень оценивания (позитивное восприятие) элементов внешнего облика – 2 балла; средний уровень оценивания (нейтральное восприятие) элементов внешнего облика – 1 балл; низкий уровень оценивания (негативное) восприятия элементов внешнего облика 0 баллов.

Данные в отношении детей с сохранным и нарушенным интеллектом сравниваются, выделяются особенности в описании.

Приложение 1.1 (продолжение)

Протокол обследования к диагностическому заданию №1 «Портреты»

Ф.И. ребенка _____

Дата: _____

I Восприятие элементов внешнего облика сверстника:

А) Полнота составленного рисуночного и словесного портрета внешнего облика (подчеркнуть)

ребенка с сохранным интеллектом:	ребенка с нарушенным интеллектом:
названы/нарисованы не менее 7 анатомических, функциональных и социальных признаков внешности; от 4 до 6 признаков; до 3 признаков	названы/нарисованы не менее 7 анатомических, функциональных и социальных признаков внешности; от 4 до 6 признаков; до 3 признаков

Б) Самостоятельность описания и изображения внешности сверстника (подчеркнуть):

ребенка с сохранным интеллектом:	ребенка с нарушенным интеллектом:
самостоятельно; по наводящим вопросам и стим. помощью; под прямым руководством взрослого	самостоятельно; по наводящим вопросам взрослого; самостоятельное выполнение не доступно

В) Адекватность составленного словесного и рисуночного портрета (подчеркнуть)

ребенка с сохранным интеллектом:	ребенка с нарушенным интеллектом:
образ составлен адекватно; образ частично искажен; признаки схожести отсутствуют	образ составлен адекватно; образ частично искажен; признаки схожести отсутствуют

Общий балл:

II Оценка восприятия (знак) внешнего образа сверстника:

Симптомокомплекс	с сох. интел.	с нар. интел.
<i>Позитивное восприятие(баллы)</i>		
самостоятельность выбора при изображении портрета сверстника		
наличие улыбки		
отсутствие/незначительное использование черных и серых тонов в рисунке, наличие ярких цветов, их вариативность		
тщательная прорисовка деталей одежды, частей тела		
«украшение» рисунка доп. деталями («сердечками», «цветочками» и прочее)		
изображение рядом с портретом другого ребенка себя либо других детей группы и объединение их общей деятельностью		
преувеличение внешних характеристик вплоть до ухода от реалистического изображения («как будто принцесса», «сильный как рыцарь»)		
выраженные положительные комментарии в адрес внешности сверстника («красивая прическа», «доброе лицо» и так далее)		
другие признаки, указывающие на положительную оценку внешнего облика		
<i>Негативное восприятие (баллы):</i>		
отказ от выполнения портрета		
небрежность выполнения деталей		
преимущественное использование черного, серого или красного цвета, монотония		
уменьшенное либо увеличенное изображение портрета на листе		
изображение сверстника в качестве «угрожаемого» или «агрессора», наличие прямых признаков вербальной или физической агрессии (акцент на открытом рте, зубах, растопыренных руках, угрожающей позе и прочее)		
непропорционально большое или маленькое изображение головы		
отсутствие/искажение основных частей тела в рисунке		
негативные комментарии в адрес внешности сверстника («приходит небрежным в детский сад», «плохо причесан» и так далее)		
другие признаки		
<i>Нейтральное восприятие (баллы):</i>		
реалистичность образа		
использование нейтральной цветовой гаммы, преимущественное рисование 1-2 нейтральными цветами		
нейтральные, конкретные комментарии, без выраженного эмоционального окраса		
отсутствие элементов, украшающих образ (головной убор, украшения, часы и пр.)		
преимущественное отсутствие признаков в рисунке, характерных для описания негативного или позитивного изображения портрета (допускается присутствие не более 1-2 незначительных признаков позитивного или негативного восприятия)		
<i>Итоговая оценка (знак) восприятия внешнего образа:</i>		

Приложение 1.2

Диагностическое задание №2 «Три домика» (составлен на основе методики «Изучение самооценки и оценки личностных качеств детей группы» Т.А.Репиной).

Цель – изучение оценки детьми старшего дошкольного возраста внутренних (личностных) качеств сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом.

Подготовка исследования. Приготовить по одной фотографии каждого ребенка группы, 3 игрушечных домика.

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально и состоит из трех серий, в каждой из которых ребенок оценивает *нравственные, волевые* характеристики сверстников, а также проявление *различных характеристик в деятельности (деятельностей* качеств). Каждый ребенок раскладывает фотографии три раза. Каждая стопка фотографий помещается в соответствующем игрушечном домике.

Первая серия. Оцениваются *нравственные* характеристики личности (умение дружно играть, не драться, не ябедничать, доброта, отзывчивость).

Вторая серия. Оцениваются *волевые характеристики*: умение довести дело до конца, дисциплинированность.

Третья серия. Оцениваются *проявление различных характеристик в деятельности (деятельностей* качеств), обеспечивающие ребенку успех в той или иной деятельности, его умственные способности, навыки и умения, от которых зависит успешность учебной, игровой деятельности, изобразительной, музыкальной, конструктивной и т.п.

Перед испытуемым раскладывают на столе фотографии всех детей группы, ставят 3 игрушечных домика. В первой серии ребенку предлагают «поселить» в первый домик «очень добрых» (говорят, что они «делятся гостинцами с другими ребятами, дают поиграть своими игрушками, которые приносят из дома, не обижают друзей, уступают место в игре»), а во второй - фотографии детей «не очень добрых» («не любят делиться гостинцами, не

дают поиграть своими игрушками» и так далее). Фотографии всех остальных детей складываются в третий домик.

Во второй серии в первый домик «селят» в первый домик «селят» очень обязательных и дисциплинированных детей, тех, кто доводит любое дело до конца, умеют соблюдать правила, во второй самых безответственных ребят, на которых нельзя положиться в каком-то важном деле, они берутся за него и тут же его бросают, в третий помещают всех остальных.

Во время проведения третьей серии «селят» тех, кто лучше всех справляется с заданиями педагога, лучше всех все выполняют, во второй - детей, которые хуже всех понимают задания педагога, мало, что умеют, плохо отвечают на занятиях, рисуют, поют, конструируют и так далее, в третий – всех остальных.

Оценка результатов:

Результаты оценки каждым ребенком всех детей группы и самого себя по выделенным качествам заносят в таблицу. Детям, имеющим, по мнению испытуемого, ярко выраженные те или иные положительные характеристики, ставится оценка +1, а детям, которых он наделял отрицательными характеристиками, -1 нейтральные - 0. Сумма положительных и отрицательных оценок, которые дает ребенок остальным членам группы, является личностной характеристикой его самого: в ней выражается степень его позитивного восприятия личностных качеств сверстников. Если соотношение суммарных оценок к общему количеству выборов находится в диапазоне от 0,6 до 1, то мы можем судить о позитивном оценивании качеств сверстников, от 0,5 до 0 -нейтральном и 0,4 до -1 – негативном. Сопоставляя количество положительных и отрицательных оценок отдельных детей, получают общую картину в группе:

- личностных качеств детей с сохранным интеллектом;
- личностных качеств ребенка с нарушенным интеллектом.

Приложение 1.2 (продолжение)

Протокол обследования к диагностическому заданию № 2 «Три домика»

Ф.И. ребенка:

Дата:

Ф.И.ребенка	Оценка личностных качеств детей с сохранным интеллектом			Оценка личностных качеств детей с нарушенным интеллектом		
	нравствен ные	волевые	деятель ностные характер.- и	нравственн ые	волевые	деятель ностные характеристики
1.						
2.						
3.						
4.....						
Итого:						

Диагностическое задание № 3 «Заверши историю»

Диагностическая цель – изучение оценки детьми старшего дошкольного возраста предполагаемых стратегий поведения сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом.

Проведение исследования. В индивидуальной беседе с ребенком ему предлагается продолжить истории и ответить на вопросы: "Я буду рассказывать тебе истории, которые могут случиться с тобой или с кем-то из ребят группы, а ты их закончи по-своему усмотрению". После этого, ребенку читают по очереди три ситуации.

Тестовый материал.

Ситуация 1. Воспитатель попросила детей на занятие по рисованию принести свою любимую игрушку, чтобы сделать ее портрет, а потом просто поиграть с ней в течение дня. Когда одна подгруппа детей позанималась, выяснилось, что не все ребята слышали о задании педагога, и у некоторых игрушек нет. Педагог предложила детям из первой подгруппы поделиться игрушками с товарищами. Дети, у которых были игрушки, сказали...Продолжи историю.

Дополнительные вопросы. А кто из детей еще поделился игрушками? Были ли те, кто пошел играть со своими игрушками? А как бы поступил (имя ребенка с нарушенным интеллектом)? Оставил себе игрушку или поделился с тем, кто забыл ее дома?

Предполагаемые стратегии поведения детей группы		Предполагаемые стратегии поведения ребенка с нарушенным интеллектом	
Поведение, обусловленное взаимной поддержкой	Демонстрация эгоистического типа поведения	Поведение, обусловленное взаимной поддержкой	Демонстрация эгоистического типа поведения

Ситуация 2. Дети наводили порядок в группе. Неожиданно воспитательнице срочно пришлось отлучиться на некоторое время. До своего

прихода она попросила детей завершить начатое дело самостоятельно, чтобы у них осталось время до конца дня еще поиграть. Няня, которая только что вошла в группу, не успела расслышать последних слов воспитателя, и сказала, что каждый может заняться, тем, чем хочет, лишь бы никто не шумел, не бегал по группе. После ее слов, дети...Продолжи историю.

Дополнительные вопросы. А, кто еще из ребят группы стал бы убираться до конца? А кто бы прервал уборку и просто стал играть? А как бы поступил (имя ребенка с нарушенным интеллектом)? Стал играть или продолжил наводить порядок в группе?

Предполагаемые стратегии поведения детей группы		Предполагаемые стратегии поведения ребенка с нарушенным интеллектом	
Поведение, обусловленное волевыми качествами	Демонстрация ситуативности поведения	Поведение, обусловленное волевыми качествами	Демонстрация ситуативности поведения

Ситуация 3. Представь, что в нашем саду было решено поставить настоящий театральный спектакль. В нем очень много разных ролей, но могут быть и зрители. Воспитатель спросила ребят, кто хочет быть актером в этом спектакле, а кто решил остаться зрителем. «Я хочу быть...» -...Продолжи, пожалуйста, историю.

Дополнительные вопросы. А кто еще хочет быть актером? А как ты думаешь (имя ребенка с нарушенным интеллектом) будет актером или зрителем?

Предполагаемые стратегии поведения детей группы		Предполагаемые стратегии поведения ребенка с нарушенным интеллектом	
Выбор активной деятельности	Уход от активной деятельности	Выбор активной деятельности	Уход от активной деятельности

Все ответы ребенка после каждой ситуации фиксируются в протоколе. За ответы, характеризующие социально-направленный, активный выбор

предполагаемого поведения сверстника, в каждой из ситуаций ребенок получает по 2 балла:

- ситуация 1 (нравственный выбор): 2 балла - поведение, обусловленное взаимной поддержкой, 0 баллов - демонстрация эгоистического типа поведения;
- ситуация 2 (волевой выбор): 2 балла - поведение, обусловленное волевыми качествами, 0 баллов - демонстрация ситуативности поведения;
- ситуация 3 (выбор деятельности): 2 балла –выбор активной деятельности, 0 баллов - уход от активной деятельности.

Высокая оценка поведенческих тактик сверстника -6 баллов;

Средняя оценка поведенческих тактик сверстника - 4 балла;

Низкая оценка поведенческих тактик сверстника -0-2 балла.

Приложение 1.3 (продолжение)

Протокол обследования по диагностическому заданию №3 «Заверши историю»

Ф.И. ребенка _____

Дата: _____

Ситуация 1

Предполагаемые стратегии поведения детей группы		Предполагаемые стратегии поведения ребенка с нарушенным интеллектом	
Поведение, обусловленное взаимной поддержкой	Демонстрация эгоистического типа поведения	Поведение, обусловленное взаимной поддержкой	Демонстрация эгоистического типа поведения

Ситуация 2

Предполагаемые стратегии поведения детей группы		Предполагаемые стратегии поведения ребенка с нарушенным интеллектом	
Поведение, обусловленное волевыми качествами	Демонстрация ситуативности поведения	Поведение, обусловленное волевыми качествами	Демонстрация ситуативности поведения

Ситуация 3

Предполагаемые стратегии поведения детей группы		Предполагаемые стратегии поведения ребенка с нарушенным интеллектом	
Активная демонстрация своих способностей	Уход от активной деятельности	Активная демонстрация своих способностей	Уход от активной деятельности

Приложение 2.1

Результаты данных диагностического задания №1 «Портреты» (восприятие и оценка внешнего облика)

Ребенок (код)	Показатели восприятия элементов внешнего облика сверстников с сохранным интеллектом			Оценка восприятия элементов внешнего облика сверстников с сохранным интеллектом	Показатели восприятия элементов внешнего облика сверстников с нарушенным интеллектом			Оценка восприятия элементов внешнего облика сверстника с нарушенным интеллектом
	полнота	самостоятельность	адекватность		полнота	самостоятельность	адекватность	
1	1	2	2	2	1	1	1	1
2	0	1	2	1	1	1	1	1
3	0	1	2	1	1	1	1	1
4	1	2	2	2	1	2	1	1
5	1	1	2	1	1	1	1	1
6	0	0	1	0	0	0	0	0
7	1	1	2	1	1	1	1	1
8	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	1	2	1	1	1	1	1
10	1	1	2	1	0	0	0	0
11	2	2	2	2	1	2	2	2
12	1	1	2	1	1	1	0	0
13	2	2	2	2	1	2	2	2
14	1	1	2	1	0	0	0	0
15	1	1	2	1	1	1	1	1
16	2	2	2	2	1	2	2	2
17	0	1	2	1	1	1	1	1
18	1	1	2	1	1	1	1	1
19	1	2	2	2	1	2	1	1
20	0	1	2	1	0	1	1	1
21	0	1	2	1	1	1	1	1
22	0	1	2	1	1	1	1	1

Приложение 2.1 (продолжение)

Результаты данных диагностического задания №1 «Портреты» (восприятие и оценка внешнего облика)

Ребенок (код)	Показатели восприятия элементов внешнего облика сверстников с сохранным интеллектом			Оценка восприятия элементов внешнего облика сверстников с сохранным интеллектом	Показатели восприятия элементов внешнего облика сверстника с нарушенным интеллектом			Оценка восприятия элементов внешнего облика сверстников с нарушенным интеллектом
	полнота	самостоятел ьность	адекватно сть		полнота	самостоят ельность	адекватно сть	
23	1	2	2	2	1	1	2	1
24	1	2	2	1	1	1	2	1
25	2	2	2	2	2	2	2	2
26	0	0	1	0	0	0	0	0
27	1	2	2	2	1	2	2	2
28	1	2	2	2	1	1	2	1
29	0	0	1	0	0	0	0	0
30	1	2	2	1	1	1	2	1
31	1	2	2	2	1	1	2	1
32	0	0	0	0	0	0	0	0
33	1	2	2	2	1	1	2	1
34	1	2	2	1	0	1	2	1
35	1	2	2	2	0	1	2	1
36	1	2	2	2	0	1	2	1
37	1	2	2	2	0	1	2	1
38	0	0	1	0	0	0	0	0
39	1	2	2	2	0	1	1	1
40	1	2	2	1	0	1	0	0
41	1	2	2	2	0	1	2	1
42	1	2	2	1	0	1	2	1

Приложение 2.1 (продолжение)

Результаты данных диагностического задания №1 «Портреты» (восприятие и оценка внешнего облика)

Ребенок (код)	Показатели восприятия элементов внешнего облика сверстников с сохранным интеллектом			Оценка восприятия элементов внешнего облика сверстников с сохранным интеллектом	Показатели восприятия элементов внешнего облика сверстника с нарушенным интеллектом			Оценка восприятия элементов внешнего облика сверстников с нарушенным интеллектом
	полнота	самостоятел ьность	адекватность		полнота	самостоятел ьность	адекватно сть	
43	0	0	1	0	0	1	0	0
44	1	2	2	2	0	2	2	1
45	0	0	0	0	0	0	0	0
46	1	2	2	2	0	0	2	1
47	1	0	1	0	0	0	1	0
48	1	2	2	2	0	2	2	1
49	1	2	2	1	0	0	2	1
50	1	2	2	2	0	1	2	1
51	1	2	2	1	0	1	2	1
52	1	0	0	0	0	0	1	0
53	1	1	2	1	0	0	1	0
54	1	1	2	1	0	0	2	1
55	0	2	1	0	0	0	1	0
56	1	1	2	1	0	0	1	0
57	1	1	2	1	0	0	1	0
58	1	2	2	2	0	2	2	1
59	1	1	1	1	0	0	2	1
60	1	1	2	1	0	0	1	0
61	1	2	2	2	0	2	2	1
62	1	1	1	1	0	1	2	1
63	1	2	2	2	0	2	2	1

Приложение 2.1 (продолжение)

Частота проявления признаков нейтрального восприятия внешнего облика детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом

Признак нейтрального восприятия внешнего облика сверстника в рисунке и словесном портрете	частота возникновения (%)	
	сверстников с нормой	с нарушенным интеллектом
реалистичность портрета (нейтральное изображение образа сверстника без элементов «сказочности»)	50,8%(32)	60,3%(38)
использование нейтральной цветовой гаммы, преимущественное рисование 1-2 нейтральными цветами	48,8% (27)	61,9%(39)
нейтральные, конкретные комментарии, без выраженных эмоциональных окраса	55,5% (35)	66,7% (42)
отсутствие элементов, украшающих образ (головной убор, украшения, часы, зонт и прочее)	79,4%(50)	87,3%(55)
преимущественное отсутствие признаков в рисунке, характерных для описания негативного или позитивного изображения портрета сверстника (допускается присутствие не более 1-2 незначительных признаков позитивного или негативного восприятия)	46% (29)	61,9%(39)

Приложение 2.1(продолжение)

Частота проявления признаков позитивного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с нормой и нарушенным интеллектом

Признак позитивного восприятия внешнего облика сверстника в рисунке	частота возникновения (%)	
	нормативно развивающийся сверстник	с нарушенным интеллектом
самостоятельность выбора при изображении портрета сверстника	15,9%(10)	1,6% (1)
наличие улыбки	47,6%(30)	79,4%(50)
отсутствие/незначительное использование черных, серых тонов в рисунке, наличие ярких цветов, их вариативность	63,5% (40)	15,9%(10)
тщательная прорисовка деталей одежды, частей тела	55,5%(35)	6,3% (4)
«украшение» рисунка дополнительными деталями («сердечками», «цветочками» и прочее)	15,9%(10)	3,2 %(2)
изображение рядом с портретом другого ребенка себя либо других детей группы и объединение их общей деятельностью	4,8%(3)	0%(0)
преувеличение внешних характеристик вплоть до ухода от реалистического изображения («как будто принцесса», «сильный как рыцарь»)	19% (12)	1,6% (1)
выраженные положительные комментарии в адрес внешности сверстника в процессе изображения его портрета («красивая прическа», «доброе лицо» и так далее)	36,5% (23)	7,9%(5)
другие признаки, указывающие на положительную оценку внешнего облика сверстника	4,8%(3)	1,6% (1)

Приложение 2.1(продолжение)

Частота проявления признаков негативного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с нормой и нарушенным интеллектом

Признак негативного восприятия внешнего сверстника в рисунке	частота возникновения (%)	
	нормативно развивающийся сверстник	с нарушенным интеллектом
отказ от выполнения рисунка	3,2% (2)	7,9% (5)
небрежность выполнения	14,3% (9)	33,3% (21)
преимущественное использование черного, серого или красного цвета, монотония	15,9% (10)	31,7 % (20)
уменьшенное либо увеличенное изображение портрета на листе	4,8% (3)	11,1% (7)
изображение сверстника в качестве «угрожаемого» или «агрессора», наличие прямых признаков вербальной или физической агрессии (акцент на открытом рте, зубах, растопыренных руках, угрожающей позе и прочее)	3,2% (2)	7,9% (5)
непропорционально большое или маленькое изображение головы	4,8% (3)	9,5% (6)
негативные комментарии в адрес внешности сверстника в процессе рисования («приходит небрежным в детский сад», «плохо причесан» и так далее)	11,1% (7)	39,7 % (25)
другие признаки, указывающие на отрицательную оценку сверстника	6,3% (4)	6,3% (4)

Приложение 2.2

Результаты данных диагностического задания №2 «Три домика»

Ребенок (код)	Оценка восприятия личностных качеств сверстников с сохранным интеллектом			Оценка восприятия личностных качеств сверстника с нарушенным интеллектом		
	<i>нравственные</i>	<i>волевые</i>	<i>деятельностные</i>	<i>нравственные</i>	<i>волевые</i>	<i>деятельностные</i>
1	+	+	+	+	+	+
2	0	0	+	-	-	-
3	0	0	0	-	0	-
4	+	+	+	0	0	0
5	0	+	0	0	0	0
6	-	-	0	-	-	-
7	0	+	0	0	0	0
8	0	-	-	0	0	-
9	0	+	0	0	0	0
10	0	+	0	0	0	-
11	+	+	+	+	+	+
12	0	0	0	0	0	-
13	+	+	+	0	0	0
14	0	0	0	0	0	-
15	0	0	0	0	0	0
16	+	+	+	+	+	+
17	0	0	0	-	0	-
18	0	0	0	0	0	-
19	+	+	+	0	0	0
20	-	-	0	-	-	-
21	0	0	0	-	0	-
22	0	0	0	-	0	-

Приложение 2.2

Результаты данных диагностического задания №2 «Три домика»

Ребенок (код)	Оценка восприятия личностных качеств сверстников с сохранным интеллектом			Оценка восприятия личностных качеств сверстника с нарушенным интеллектом		
	<i>нравственные</i>	<i>волевые</i>	<i>деятельностные</i>	<i>нравственные</i>	<i>волевые</i>	<i>деятельностные</i>
23	+	+	+	0	0	-
24	+	+	+	0	0	-
25	+	+	+	+	+	-
26	-	-	0	-	-	-
27	+	+	+	+	0	-
28	+	+	+	0	-	-
29	-	-	-	-	-	-
30	+	+	+	0	-	-
31	+	+	+	0	-	-
32	-	-	-	-	-	-
33	+	+	+	0	-	0
34	+	+	+	0	-	-
35	+	+	+	0	-	-
36	+	+	+	0	-	0
37	+	+	+	0	-	-
38	-	0	0	-	-	-
39	0	0	0	0	-	-
40	0	0	0	0	-	-
41	0	0	0	0	-	-
42	0	0	0	0	-	-
43	-	0	0	-	-	-
44	0	0	0	0	-	-

Приложение 2.2

Результаты данных диагностического задания №2 «Три домика»

Ребенок (код)	Оценка восприятия личностных качеств сверстников с сохранным интеллектом			Оценка восприятия личностных качеств сверстника с нарушенным интеллектом		
	<i>нравственные</i>	<i>волевые</i>	<i>деятельностные</i>	<i>нравственные</i>	<i>волевые</i>	<i>деятельностные</i>
45	-	-	-	-	-	-
46	0	0	0	0	-	-
47	-	0	0	-	-	-
48	+	+	+	0	-	0
49	0	0	0	0	-	-
50	+	0	+	0	-	-
51	+	0	+	0	-	-
52	-	-	0	-	-	-
53	0	0	+	0	-	-
54	0	0	+	0	-	-
55	0	0	0	-	-	-
56	0	0	+	0	-	-
57	0	-	0	0	-	-
58	+	+	+	0	-	-
59	0	0	+	-	-	-
60	0	0	0	-	-	-
61	+	+	+	0	-	-
62	0	-	0	-	-	-
63	0	0	+	0	-	-

Приложение 2.3

Результаты данных диагностического задания №3 «Заверши историю»

Ребенок (код)	Предполагаемые стратегии поведения сверстников с сохранным интеллектом в жизненных ситуациях				Предполагаемые стратегии поведения сверстника с нарушенным интеллектом в жизненных ситуациях			
	нравственный выбор	волево-регуляторная	выбор активности	итоговый балл	нравственный выбор	волево-регуляторная	выбор активности	итоговый балл
1	2	2	2	6	2	2	2	6
2	2	2	2	6	0	0	0	0
3	2	2	2	6	0	0	0	0
4	2	2	2	6	2	2	2	6
5	2	0	2	4	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0
7	2	2	2	6	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0
9	2	0	2	4	0	0	0	0
10	2	0	2	4	0	0	0	0
11	2	2	2	6	0	0	0	0
12	2	2	2	6	0	0	0	0
13	2	2	2	6	2	2	2	6
14	2	2	2	6	0	0	0	0
15	2	2	2	6	0	0	0	0
16	2	2	2	6	2	0	2	4
17	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	2	2	0	0	0	0
19	2	2	2	6	0	0	0	0
20	2	0	0	2	0	0	0	0
21	2	0	0	2	0	0	0	0

Приложение 2.3

(Продолжение)

Результаты данных диагностического задания №3 «Заверши историю»

Ребенок (код)	Предполагаемые стратегии поведения сверстников с сохранным интеллектом в жизненных ситуациях				Предполагаемые стратегии поведения сверстника с нарушенным интеллектом в жизненных ситуациях			
	нравственный выбор	волевая регуляция	выбор активности	итоговый балл	нравственный выбор	волевая регуляция	выбор активности	итоговый балл
22	0	0	0	0	0	0	0	0
23	2	2	2	6	2	0	0	2
24	2	2	2	6	2	0	0	2
25	2	2	2	6	2	0	0	2
26	2	0	0	2	0	0	0	0
27	2	2	2	6	2	0	0	2
28	2	2	2	6	2	0	0	2
29	0	0	0	0	0	0	0	0
30	2	2	2	6	2	0	0	2
31	2	2	2	6	2	0	0	2
32	2	0	0	2	2	0	0	2
33	2	2	2	6	2	0	0	2
34	2	0	2	4	2	0	0	2
35	2	2	2	6	2	0	0	2
36	2	2	2	6	2	0	0	2
37	2	2	2	6	2	0	0	2
38	2	0	0	2	0	0	0	0
39	2	2	2	6	2	0	0	2
40	2	2	2	6	2	0	0	2
41	2	2	2	6	2	0	0	2
42	2	2	2	6	2	0	0	2

Приложение 2.3

(Продолжение)

Результаты данных диагностического задания №3 «Заверши историю»

Ребенок (код)	Предполагаемые стратегии поведения сверстников с сохранным интеллектом в жизненных ситуациях				Предполагаемые стратегии поведения сверстника с нарушенным интеллектом в жизненных ситуациях			
	нравственный выбор	волевая регуляция	выбор активности	итоговый балл	нравственный выбор	волевая регуляция	выбор активности	итоговый балл
43	0	0	0	0	0	0	0	0
44	2	2	2	6	2	0	0	2
45	2	0	0	2	2	0	0	2
46	2	2	2	4	2	0	0	2
47	2	0	0	2	2	0	0	2
48	2	2	2	6	2	0	0	2
49	2	2	2	6	2	0	0	2
50	2	2	2	6	2	0	0	2
51	2	2	2	6	2	0	0	2
52	2	0	0	2	2	0	0	2
53	2	0	2	4	2	0	0	2
54	2	2	2	6	2	0	0	2
55	0	0	0	0	0	0	0	0
56	2	2	2	6	2	0	0	2
57	2	0	2	4	2	0	0	2
58	2	2	2	6	2	0	0	2
59	2	0	2	4	2	0	0	2
60	2	2	2	6	2	0	0	2
61	2	2	2	6	2	0	0	2
62	2	0	2	4	2	0	0	0
63	2	0	2	4	2	0	0	0

Приложение 2.4

Результаты данных диагностических заданий №1-3

Ребенок (код)	Показатели восприятия сверстников с сохранным интеллектом				Итоговый балл	Показатели восприятия сверстников с нарушенным интеллектом				Итоговый балл
	восприятие внешнего облика	оценка внешнего облика	оценка личностных качеств	оценка прогнозирования поведенческих стратегий		восприятие внешнего облика	оценка внешнего облика	оценка личностных качеств	оценка прогнозирования поведенческих стратегий	
1	5	2	6	6	19	4	2	6	6	18
2	3	1	4	6	14	3	1	0	0	4
3	3	1	6	6	16	3	1	1	0	5
4	5	2	6	6	19	3	1	3	6	13
5	4	1	2	4	11	3	1	3	0	7
6	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0
7	4	1	2	6	13	3	1	3	0	7
8	0	0	1	0	1	0	0	2	0	2
9	4	1	4	4	13	3	1	3	0	7
10	4	1	4	4	13	0	0	2	0	2
11	6	2	6	6	19	5	1	6	0	12
12	4	1	3	6	14	2	0	2	0	4
13	6	2	6	6	20	5	2	3	6	16
14	4	1	3	6	14	0	0	2	0	2
15	4	1	3	6	14	3	1	3	0	7
16	6	2	6	6	20	5	2	3	4	14
17	3	1	3	0	7	3	1	2	0	6
18	4	1	3	2	10	3	1	2	0	6
19	5	2	6	6	19	4	1	6	2	12
20	3	1	1	2	7	2	1	0	0	3
21	3	1	3	2	11	3	1	1	0	5
22	3	1	3	0	7	3	1	1	0	5
23	5	2	6	6	19	4	1	2	0	7

Приложение 2.4

Результаты данных диагностических заданий №1-3 (продолжение)

Ребенок (код)	Показатели восприятия сверстников с сохранным интеллектом				Итоговый балл	Показатели восприятия сверстников с нарушенным интеллектом				Итоговый балл
	восприятие внешнего облика	оценка внешнего облика	оценка личностных качеств	оценка прогнозирования поведенческих стратегий		восприятие внешнего облика	оценка внешнего облика	оценка личностных качеств	оценка прогнозирования поведенческих стратегий	
24	5	1	6	6	18	4	1	4	2	11
25	6	2	6	6	19	6	2	2	2	12
26	1	0	1	2	4	0	0	0	0	0
27	5	2	6	6	19	5	2	3	2	12
28	5	2	6	6	19	4	1	1	2	8
29	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
30	5	1	6	6	18	4	1	1	2	8
31	5	2	6	6	19	4	1	1	2	8
32	0	0	0	2	2	0	0	0	2	2
33	5	2	6	6	19	4	1	2	2	9
34	5	1	6	4	16	3	1	1	2	7
35	5	2	6	6	19	3	1	1	2	7
36	5	2	6	6	19	3	1	1	2	7
37	5	2	6	6	19	3	1	1	2	7
38	1	0	2	2	5	0	0	0	0	0
39	5	2	3	6	16	2	1	1	2	6
40	5	1	3	6	15	1	0	1	2	4
41	5	2	3	6	16	3	1	1	2	7
42	5	1	3	6	15	3	1	1	2	7
43	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1
44	5	2	3	6	16	4	1	1	2	8
45	0	0	1	2	3	0	0	0	2	2
46	5	2	6	4	17	2	1	1	2	6

Приложение 2.4

Результаты данных диагностических заданий №1-3

[illegible]

Приложение 3

Перспективное планирование групповой работы с детьми старшего дошкольного возраста по развитию навыков межличностного восприятия (в группах детей с сохранным и нарушенным интеллектом)

№	Задачи	Виды работ	Предметно-развивающая среда	Предварительная работа
Установочный раздел «Будем дружить, общаться, радоваться, смеяться» (2 часа)				
1.	1.Создание мотивационного настроения в группе на дальнейшую совместную работу; 2. Снятие эмоционального напряжения перед новым видом групповой работы; 3. Составление правил групповой работы.	Игровое упражнение «Комплименты», этюды «Подари улыбку», «Подарок», подвижная игра «Сороконожка», игровые упражнения с элементами пескотерапии «Волшебный песок», составление правил групповой работы.	Атрибуты для совместных игр: колокольчик, записи детских песен, схематическое изображение групповых правил, составленное по результатам первой встречи, песочница с игрушками для манипуляций.	1.Индивидуальная работа с детьми с нарушенным интеллектом (по отдельному плану) с поэтапным включением в работу пары, микрогруппы, группы; 2. Включение детей с низкими диагностическими баллами в совместное взаимодействие с детьми с нарушенным интеллектом в парах и микрогруппах с целью снижения барьеров взаимодействия и расширения перцептивного опыта.
2.	Основной раздел «Мы такие разные-этим и прекрасные» (11 часов)			
	1.Расширение навыков восприятия и оценки элементов внешнего облика посредством обучения вербальным и невербальным способам отражения анатомических, функциональных и социальных признаков внешности, повышение принятия уникальности каждого человека.	Игровые упражнения «Комплименты», «Такой, как я», «Угадай кто», этюды «Подари улыбку» «Тень», «Выставка скульптур», дидактическая игра «Эмоциональная мозаика», рисуночное упражнение «Заверши рисунок», Этюд «Я надеваю...».	Наглядность в виде пиктограмм основных эмоций, разрезных шаблонов-пиктограмм, условных схематических изображений различных поз, фотографий с изображением эмоциональных состояний.	1.Индивидуальная работа с детьми с нарушенным интеллектом (по отдельному плану), направленная на развитие основных сторон межличностного восприятия. 2. Включение детей с низкими диагностическими баллами в совместное взаимодействие с детьми с нарушенным интеллектом в парах и микрогруппах, предварительное выполнение игровых заданий, входящих в раздел.

Приложение 3 (Продолжение)

Перспективное планирование групповой работы с детьми старшего дошкольного возраста по развитию навыков межличностного восприятия (в группах детей с сохранным и нарушенным интеллектом). Продолжение.

№	Задачи	Виды работ	Предметно-развивающая среда	Предварительная работа
	<p>2. Развитие навыков анализа личностных качеств, повышение эмпатического принятия личностного мира сверстников с разными интеллектуальными возможностями.</p> <p>3. Обучение элементам анализа и прогнозирования поведения партнера с разными возможностями с целью выстраивания собственных тактик поведения для повышения эффективности взаимодействия.</p>	<p>Игры-драматизации («Как утенок стал лебедем», «Лети, лети лепесток...», «Незнайка и его друзья» и другие), упражнение «Рисуем сказку», «Если б я был герой...».</p> <p>Разрешение проблемных ситуаций с героями произведений, вымышленными героями, другими детьми «похожими на нас», игры-драматизации с продолжением сюжетной линии.</p>	<p>Элементы костюмов, декорация к играм драматизациям (изготавливаются заранее совместно с детьми), карточки с изображением героев произведений.</p> <p>Атрибуты к играм-драматизациям, ролевым играм.</p>	<p>3. Дополнительное прочтение и обсуждение произведений, лежащих в основе игр-драматизаций.</p>
3.	Закрепляющий раздел «Понимаем, принимаем и играем» (3 часа)			
	<p>1. Перенос полученных навыков межличностного восприятия в реальную практику взаимодействия детей друг с другом.</p>	<p>Игровые задания на взаимодействие в парах, микрогруппе, группе («Портрет группы», «Домики» и другие)</p>	<p>Атрибуты к играм.</p>	<p>Не предусмотрено</p>

*Примеры игр и упражнений, направленных на развитие компонентов
межличностного восприятия.*

«Такой, как я»

Цель: расширение представлений об анатомических признаках внешности, поиск общностей между детьми.

Содержание: по сигналу взрослого (хлопок) дети объединяются по определенным признакам (например, цвет глаз, волос, пол и т.д). В конце упражнения дети объединяются все вместе по одному общему признаку (добрая улыбка, красивые глаза и прочее).

«Угадай, кто»

Цель: расширение представлений об анатомических, функциональных и социальных признаках внешности.

Содержание: ведущий загадывает кого-то из ребят группы, описывает его внешность, дети отгадывают. Впоследствии тот ребенок, чью внешность отгадали, становится ведущим и загадывает сам. Учитывая сложность вербального описания данного упражнения для ребенка с нарушенным интеллектом, ему может быть предложена роль «помощника», например, берет за руку всех отгаданных девочек и помогает им пройти в круг ведущего. На первых этапах работы данное упражнение проводится с помощью описания и показа персонажей произведений, обладающих гипертрофированными признаками внешности (Колобок, Баба Яга, старуха Шапокляк и др.).

«Портрет группы»

Цель: закрепление навыков анализа внешнего облика сверстников, активизация межгрупповой коммуникации.

Содержание: детям предлагается разделиться по 5-6 человек и нарисовать портрет своей группы, состоящего из характеристик каждого участника (например, «темные волосы, как у Светы, зеленые глаза как у Кирилла»). Прежде чем, «художники» начнут свою работу, им необходимо договориться, какую характеристику каждый сможет предложить в общий портрет.

*Примеры игр и упражнений, направленных на развитие компонентов
межличностного восприятия (продолжение).*

«Как утенок стал лебедем»

Цель: развитие механизмов идентификации, эмпатии, мимических и пантомимических признаков выражения эмоции.

Содержание: взрослый спрашивает детей, помнят ли они сказку Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок». Предлагает каждому из детей стать утенком и вспомнить, как он превратился в прекрасного лебедя. Дети с помощью мимики и жестов изображают стадии данного превращения: «Маленький утенок открывает сначала один глазик, затем другой, потягивается, встает, хочет сделать шаг, но не может, его окружает плотная стенка яйца, он бьет по ней, стучит, колотит. Наконец, яйцо разрушается, и он видит свет. Свет такой яркий, что слепит ему глаза. Потихоньку он привыкает к свету, свет солнца радует его, он видит молодую зеленую травку, красивые цветочки, разных птиц на птичьем дворе...Вдруг одна из птиц подбегает к утенку и ударяет его, удар... еще удар. Утенок медленно опускается на траву склоняет головку и плачет... сквозь слезы видит прекрасных, могучих, сильных, гордых птиц, летящих в небе – это лебеди. Он хочет полететь вместе с ними, но не может, он не знает, как это делается. Неожиданно для себя он замечает какие-то острые выступы на своем теле – это крылья, и он понимает, что летит, летит высоко, гордо и смело, размахивая своими сильными крыльями, ведь он лебедь!».

«Если б я был герой...»

Цель: тренировка навыков составления словесного портрета, развитие механизма идентификации.

Содержание: детям выдаются карточки с изображением героев известных сказок, необходимо рассказать от имени изображенного героя о себе. Группа отгадывает. Карточка ребенку с нарушенным интеллектом и детям, демонстрирующих низкий уровень межличностного восприятия выдается заранее и проигрывается в ходе предварительной работы в микрогруппах.

*Примеры игр и упражнений, направленных на развитие компонентов
межличностного восприятия (продолжение).*

«Помоги героям»

Цель: развитие навыков рефлексивного анализа поведения собственного поведения и поведения партнера по взаимодействию.

Содержание: взрослый обращает внимание детей на то, что сегодня были получены письма от разных героев, в которых они обращаются помощью. Идет прочтение писем, их обсуждение и проигрывание проблемных ситуаций:

1. Мальвина пишет о том, что вчера Буратино поставил в тетради кляксу и не хотел после этого мыть руки. Она просит детей посоветовать, что нужно сделать, чтобы Буратино стал послушным. Дети по кругу предлагают свои варианты разрешения ситуации, взрослый обобщает ответы. Затем продолжает письмо, о том, что и Буратино просит совета, как отвечать Мальвине чтобы не оказаться в чулане. После обсуждения идет проигрывание ситуаций в парах;
2. Телеграфирует кот Матроскин: «Стал свидетелем чрезвычайного происшествия, на мосту столкнулись два упрямых барана, в таком положении находят уже четыре часа. Что с ними случилось? Уступят ли они друг другу дорогу?»;
3. Взрослый говорит, что следующее письмо пришло не от сказочных героев, а от мальчика Саши. Он поссорился со своим другом Мишей, с которым им пришлось выполнить одну поделку на двоих. Миша делал все очень аккуратно, но медленно. Саша злился на него, так как свою часть он сделал очень быстро, хотел помочь другу, но тот отказался. В итоге они завершили свое задание самыми последними, из-за чего Саша обиделся на Мишу еще больше, перестал с ним разговаривать. Прав ли Саша? Почему каждый из ребят решил так поступить? А как бы поступили вы?