



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ,  
ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование коммуникативных умений детей старшего  
дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством  
сюжетно-ролевой игры**

**Выпускная квалификационная работа**

**по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

62,09 % авторского текста  
Работа реком. к защите  
рекомендована/не рекомендована  
« 9 » 03 2022г. пр. 18  
зав. кафедрой СПП и ПМ  
(название кафедры)

ФИО

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 506-102-5-1  
Грекова Анна Григорьевна  
Научный руководитель:  
к.п.н., доцент,  
Лысова Анна Анатольевна

Челябинск  
2022



## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ .....	5
1.1 Понятие «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе и особенности их формирования у детей в онтогенезе.....	5
1.2 Особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	11
1.3 Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	18
Выводы по первой главе .....	24
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ .....	26
2.1 Изучение коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения .....	26
2.2 Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством сюжетно-ролевой игры.....	34
Выводы по второй главе.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	43
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	46
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	55

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в специальной педагогике и психологии характерным является увеличение количества детей, имеющих различные нарушения зрения. При этом нарушения коммуникативных умений как вторичный дефект у данной категории детей становятся все более разнообразными и трудными для осуществления коррекционной поддержки.

Исследование роли и функций общения детей с нарушениями зрения в их общем психическом развитии показывает, что оно является необходимым условием формирования системы компенсации первичного дефекта на ранних этапах развития. Многими учёными отмечаются нарушения в сфере общения у детей с нарушениями зрения (Л.С. Волкова, Г.В. Григорьева, М.И. Земцова, И.Г. Корнилова, Л.И. Солнцева и др.). В этой связи актуальным и практически значимым является анализ особенностей формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрениями, подбор коррекционных методик, направленных на преодоление у ребенка недостатков коммуникативной деятельности.

Основным интегративным компонентом механизма становления общения и социального опыта является деятельность, системообразующим фактором которой является сюжетно-ролевая игра, определённая в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДОО) как основная форма организации образовательного процесса и ведущий вид деятельности дошкольника.

Все вышесказанное нами указывает на актуальность темы нашего исследования: «Формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством сюжетно-ролевой игры».

Цель исследования: теоретически изучить и практически разработать

содержание работы по коррекции особенностей формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры

Объект исследования: формирование коммуникативных умений у дошкольников.

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Осуществить исследование состояния коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

3. Разработать комплекс сюжетно-ролевых игр по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Методы исследования:

1. Теоретические – изучение и анализ психологической, педагогической и медицинской литературы по теме исследования.

2. Эмпирические – педагогическое наблюдение, констатирующий и формирующий эксперимент, устный опрос, качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска (дошкольное отделение)». В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения. Список использованной литературы содержит 53 источника.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

1.1 Понятие «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе и особенности их формирования у детей в онтогенезе

В стандартах общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) представлены направления коррекционной работы в сфере развития у них жизненной компетенции. Среди прочих направлений выделено овладение данной категорией детей навыками коммуникации, которое подразумевает, прежде всего, формирование знания правил общения и умения использовать их в различных жизненных ситуациях, расширение и обогащение опыта коммуникации ребенка с ОВЗ.

По мнению Т. Шибутани, коммуникация – это, прежде всего способ деятельности, который облегчает взаимное приспособление поведения людей [51, с. 89].

В работе М. Кагана коммуникация – есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной [16, с. 91].

А. Урсул под коммуникацией понимает обмен информацией между сложными динамическими системами и их частями, которые в состоянии принимать информацию, накапливать ее, преобразовывать [47, с. 48].

Термин «коммуникация» А.П. Панфилова понимает, как специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания [37, с. 103].

Таким образом, коммуникация в широком смысле – процесс взаимодействия и способы общения, позволяющие создавать, передавать и принимать разнообразную информацию.

Далее перейдем к определению понятия «умения». В психолого-педагогической литературе существует множество определений

понятия «умение»:

1. Умение – знание в действии. В умении надо различать две стороны: умение, которое рассматривается как готовность и способность применять знания на практике, и умения как система приемов (двигательных или умственных), обеспечивающих эту способность.

2. Умение – система приемов, которая обеспечивает готовность и способность человека сознательно и самостоятельно, с должным качеством и в соответствующее время выполнять работу в новых условиях.

3. Умение – способность выполнять действия, приобретенные в результате обучения или жизненной практики. При дальнейшем упражнении умение может перейти в навык [18, с. 83].

В рамках нашего исследования мы будем под умением понимать способность выполнять действия, приобретенные в результате обучения или жизненной практики.

С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов под коммуникативными умениями понимали отражение коммуникативной способности личности, которая в свою очередь имеет общественно-историческое происхождение, а также проявляется, формируется и совершенствуется в практическом общении [41, с. 61].

Л.Р. Мунирова представляет коммуникативные умения как осознанные коммуникативные действия, и способность дошкольников верно и без ошибок выстраивать собственное поведение, управлять им в соответствии с задачами коммуникации. [31, с. 47].

Под коммуникативными умениями А.В. Мудрик понимает умения, которые связаны с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение подобрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, представить себя на его месте, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников

наиболее подходящий способ обращения [30, с. 25].

По мнению Л.В. Чернецкой, эффективность коммуникации определяется совокупностью определенных умений таких как, наличием коммуникативной помощи, включающей объекты, о которых идет речь, умением слушать собеседника; умением использовать речь и вокализации для выражения различных интенций в разнообразных коммуникативных ситуациях [49].

Таким образом, в рамках нашего исследования под коммуникативными умениями будем понимать осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

В научной литературе существует много классификаций коммуникативных умений. О.М. Сомкова [45] к коммуникативным умениям относит следующие умения:

1. Речевые умения (умение слушать собеседника и правильно понимать его мысль, формулировать в ответ свое суждение, задавать вопросы, правильно выражать мысль посредством языка и др.).
2. Невербальные умения (уместное использование мимики, жестов, поз и умение понимать эмоции собеседника).
3. Правила речевого этикета (умение вступать в разговор, способность поддерживать и завершать общение, использовать формы обращения к собеседнику).

В.А. Лабунская выделяет следующие базовые коммуникативные умения:

1. Умения межличностной коммуникации: умение передавать информацию; умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации; умение организовывать и поддерживать диалог; умение активно слушать собеседника.
2. Перцептивные умения: умение ориентироваться в



коммуникативной ситуации; умение распознавать скрытые мотивы; умение понимать эмоциональное состояние говорящего [20].

По мнению Л.А. Дубиной, коммуникативные умения детей дошкольного возраста включают: умение сотрудничать, умение не только воспринимать, но и понимать (перерабатывать информацию), умение слышать и слушать собеседника, умение выражать свои мысли самостоятельно [8, с. 43].

В рамках нашего исследования мы возьмем за основу структуру коммуникативных умений в соответствии с тремя компонентами, выделенными А.А. Бодалевым [3]: информационно-коммуникативный, интерактивный, перцептивный.

Суть информационно-коммуникативного компонента заключается в умении ребенка принимать и передавать информацию, суть интерактивного – в умении взаимодействовать с товарищами, перцептивного – в умении воспринимать другого и воспринимать межличностные отношения.

Закономерности формирования общения у нормотипичных детей были изучены М.И. Лисиной, которая выделила четыре уровня или стадии общения в дошкольном возрасте: ситуативно-личностное общение (младенческий возраст), ситуативно-деловое общение (ранний возраст), внеситуативно-познавательное общение (младший и средний дошкольный возраст), внеситуативно-личностное общение (средний и старший дошкольный возраст) [22].

Ситуативно-личностная форма общения имеет самое короткое время существования в самостоятельном виде – до 6 месяцев. Ведущим мотивом в этот период жизни детей является личностный мотив. Ребенок начинает успешно выделять из окружающей среды взрослого человека (сосредоточение), осуществлять мимическое (улыбка) и специфическое голосовое (предречевые вокализации) общение со взрослым человеком и активно привлекать взрослого к общению (двигательное возбуждение). В

этот период общение младенца со взрослым протекает вне какой-либо другой деятельности и само составляет ведущую деятельность ребёнка. Взрослые должны помнить, что для любого ребенка в этом возрасте важны потребность во внимании, использование в общении с ним экспрессивно- мимических средств общения (взглядов, улыбок, гримас, различных выражений лица).

Ситуативно-деловая форма общения со взрослым формируется у детей в возрасте от шести месяцев и до трех лет. В данный период общение с взрослым вплетено в новую ведущую деятельность (в частности, в предметно-манипулятивную). Основные поводы для контактов ребенка с взрослыми связываются с их практическим сотрудничеством. В данном периоде дети переходят от примитивных неспецифических манипуляций с предметами к более специфическим, а в дальнейшем и к культурно фиксированным действиям с ними. Взрослые должны в общении с ребенком знакомить его как с самим предметом, так и с действиями с ним.

Внеситуативно-познавательная форма общения (от 3 до 5) – вплетена непосредственно в познавательную деятельность. Речевые операции на данном этапе развития общения становятся основным средством общения детей. Познавательное общение теснейшим образом переплетается с игровой деятельностью, которая становится ведущим видом деятельности в период всего дошкольного детства. В сочетании оба вида активности способствуют расширению познания детей об окружающей действительности, углубляют данные познания, увеличивают уровень осведомленности об отдельных сторонах действительности, которые выходят за пределы чувственного восприятия.

Внеситуативно-личностное общение формируется к концу дошкольного возраста. Следует помнить, что если предыдущая форма общения отвечала целям познания предметного мира вещей, то эта служит целям изучения социального мира людей. Данная форма общения

возникает, имея под собой основу в виде личностных мотивов детей, которые побуждают их к коммуникативной деятельности на фоне других видов деятельности дошкольников: трудовой, игровой, познавательной. Общение становится самостоятельной деятельностью для ребенка и не является аспектом его взаимодействия со взрослым. Но взрослые должны помнить, что в данном процессе они становятся для ребенка образцом того, что и как нужно делать в различных условиях. Ведущие мотивы на этом уровне – мотивы личные, т.е. взрослый мотивирует ребенка находить с ним контакт.

Помимо общения ребенка со взрослым не менее важным для формирования личности имеет взаимодействие дошкольника со сверстниками. М.И. Лисина [22] в этом общении выделила также последовательно сменяющиеся формы общения: эмоционально-практическая, ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая форма общения.

1. Эмоционально-практическая формируется на третьем году жизни дошкольника. Ребенок ожидает от сверстников участия в своих забавах, а также самовыражении. Основные средства общения в данном виде общения – экспрессивно-мимические.

2. Ситуативно-деловая форма общения формируется примерно в четыре года. При этой форме общения дети озабочены общим делом, которое нуждается в согласовании достижения цели, исполнения роли. В сверстнике в этот момент дошкольник наблюдает самого себя (его позицию к себе) и находит только положительные стороны; потом он, в свою очередь, наблюдает и сверстника, но только его отрицательные черты. Ребенок всегда сравнивает себя с другими детьми, пристально интересуется всем, что делают они.

3. Внеситуативно-деловая форма общения формируется в конце дошкольного возраста. Внешне это проявляется в появлении избирательных привязанностей, дружбы и возникновением более глубоких

и устойчивых отношений между детьми. Дети обсуждают планы совместной деятельности, свои и чужие поступки, рассказывают друг другу о событиях своей жизни. Правила игры выступают в играх на первый план. Конфликты чаще возникают из-за несоблюдения правил.

Таким образом, на этапе дошкольного возраста ребёнок меняет 4 формы общения со взрослым (ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную), а также 3 формы общения со сверстниками (эмоционально-практическую, ситуативно-деловую и внеситуативно-деловую). В данном процессе происходит не только смена форм общения ребенка со взрослыми и сверстниками, но и развитие речевых средств общения.

## 1.2 Особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Зрение играет важную роль при ориентации человека в окружающей действительности и осуществлении многих сторон его жизнедеятельности. Именно с помощью зрительного анализатора ребенок получает информацию об окружающем мире. С самого рождения все движения и предметно-практические действия ребенка осуществляются при участии и под контролем зрения. Глубокое поражение зрения значительно ограничивают чувственное познание, а это значит и психическое развитие ребенка.

Категория детей с нарушениями зрения по состоянию зрительного восприятия разнообразна и неоднородна как по остроте центрального зрения, так и по характеру заболеваний глаз.

Согласно классификации М.И. Земцовой, к детям с нарушениями зрения относятся:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией [15, с. 32].

В рамках нашей работы мы остановимся на характеристике слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией.

Слабовидение – это значительное снижение зрения, при котором острота зрения на лучше видящем глазу с использованием обычных средств коррекции (очки) находится в пределах от 0,05 до 0,2, или меньшее снижение остроты зрения при значительном нарушении других зрительных функций (чаще всего сужение границ поля зрения).

К слабовидящим детям относятся также и дети с остротой зрения в пределах 0,4, но имеющие прогрессирующие или рецидивирующие заболевания. Слабовидение возникает на фоне глазных болезней и общего ослабления здоровья детей. Причиной слабовидения чаще всего бывают аномалии рефракции: миопия, гиперметропия, астигматизм. Аномалия рефракции, по мнению большинства офтальмологов – Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Н.И. Пильман, Л.И. Сергиевский, Е.М. Фишер, А.В. Хватова – является фактором, препятствующим формированию бинокулярного зрения в раннем возрасте.

Миопия – это дефект (аномалия рефракции) зрения, при котором изображение падает не на сетчатку глаза, а перед ней. При наличии миопии ребенок начинает плохо различать дальние предметы. Это происходит в связи с тем, что лучи света, идущие от далеко расположенных предметов, сводятся в фокус не на самой сетчатке глаза, а перед ней. Гиперметропия – это патология рефракции глаза, при которой изображение предметов формируется за сетчаткой. При слабой выраженности гиперметропии зрение вдаль и вблизи хорошее, но могут

быть проблемы с быстрой утомляемостью, головной болью при значительных зрительных нагрузках. Средняя степень гиперметропии характеризуется тем, что зрение вдаль остается хорошим, а вблизи затруднено. Высокая гиперметропия заключается в следующем: зрение плохое и вдаль, и вблизи, так как исчерпаны все возможности глаз фокусировать на сетчатке изображение, даже далеко расположенных предметов. Астигматизм – это патология рефракции глаза, при которой нарушается сферичность роговицы, т.е. в разных меридианах разная преломляющая сила и изображение предмета при прохождении световых лучей через такую роговицу получается не в виде точки, а в виде отрезка прямой. Человек при этом видит предметы искаженными, в которых одни линии четкие, другие – размытые [15, с. 56].

Таким образом, слабовидение характеризуется разнообразием нарушений зрительных функций, разным уровнем их сохранности.

Частым заболеванием в дошкольном возрасте является косоглазие и амблиопия. По данным Э.С. Аветисова, Е.И. Ковалевского, Н.И. Пильмана и др., от 1,5 до 3% детей имеют этот дефект. Косоглазие – это отклонение зрительной оси одного из глаз от совместной точки фиксации, ведущее к утрате бинокулярного зрения [2, с. 44]. В зависимости от того, куда отклонен глаз, наблюдается: внутреннее, или сходящееся, наружное, или расходящееся, косоглазие кверху, косоглазие книзу.

Косоглазие бывает односторонним (монолатеральным) – косит постоянно один глаз; двусторонним (альтернирующим) – попеременно косят оба глаза [2, с. 37].

При альтернирующем косоглазии зрение, как правило, достаточно высокое и одинаковое в обоих глазах. Постоянное косоглазие сложнее альтернирующего, так как при нем в результате постоянного отклонения одного глаза, при отсутствии фузии (слияние двух изображений) довольно быстро развивается амблиопия.

Э.С. Аветисов [2] отмечает, что амблиопия – это ослабление зрения

функционального и зачастую вторичного характера (при отсутствии структурных изменений зрительного анализатора), не поддающееся коррекции с помощью очков или контактных линз. В зависимости от степени понижения остроты зрения автор различает амблиопию слабой степени (острота зрения 0,8-0,4), средней степени (острота зрения 0,3-0,2), высокой степени (острота зрения 0,1-0,05), очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени.

Психическое развитие слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией принципиально не отличается от развития детей общеразвивающих групп, но имеет ряд специфических особенностей. К ним, прежде всего, как указывают большинство тифлологов, относятся значительные трудности в приеме и переработке информации, получаемой извне, что замедляет и затрудняет процесс познания. Особенно страдает информация, предназначенная поврежденному анализатору, что неизбежно сказывается на ее объеме, скорости и качестве. Сокращение информационного потока осложняет процесс восприятия, что отражается на уровне развития представлений ребенка о мире.

Ряд учёных (А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева и др.) выделили такую особенность развития детей с нарушениями зрения как диспропорциональность развития. Диспропорциональность развития ребенка с нарушениями зрения проявляется в том, что функции и стороны личности, которые меньше страдают от нарушения зрения (речь, мышление и т.д.), развиваются быстрее, хотя и своеобразно, другие более медленно (движения, овладения пространством и др.).

Л.П. Григорьева, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.А. Ремезова, Л.И. Солнцева подчеркивают, что нарушение зрения сказывается, прежде всего, на качестве их восприятия. У детей с нарушениями зрения отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений на картинках, замена одних предметов другими при экспозиции в непривычном ракурсе. По мнению Л.А. Ремезовой, у

детей с нарушениями зрения затруднено восприятие формы, пропорций, пространственного расположения элементов, составляющих целое. Для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения более сложно происходит соотнесение формы объемных предметов с заданными эталонами формы [42, с. 79].

Формирование мышления у детей с нарушениями зрения имеет ряд особенностей, которые отмечает Л.И. Солнцева [43].

Отмечаются трудности установления смысловых связей между объектами, изображениями на картинке, затруднения при классификации предметов. Операции анализа, сравнения, обобщения сформированы в разной степени, свидетельствующей в большинстве случаев об отставании в развитии мышления. Для дошкольников с нарушениями зрения характерно недостаточное развитие наглядно-образного и наглядно-действенного уровней мыслительной деятельности. Причины этого – нарушения зрительного восприятия и ограниченный наглядно-действенный опыт. Память дошкольников с нарушением зрения характеризуется низкой продуктивностью, снижением запоминания наглядного материала. Эти особенности памяти обусловлены недостаточной полнотой, четкостью и стойкостью, низким уровнем обобщенности представлений, связанным со слабой дифференцировкой существенных и второстепенных признаков средств наглядности.

Е.А. Лапп отмечает, что нарушение формирования лексики у детей с данной патологией проявляется в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудности актуализации словаря [21, с. 58].

В работах А.Г. Литвака, В.А. Феоктистовой говорится о том, что при дефекте зрения у детей могут сложиться условия для проявления негативных сторон личности, характеризующихся в снижении активности,



самостоятельности, интереса к окружающей действительности. Значительные отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы, проявляются в самоизоляции, неучастии детей в различных видах деятельности, обусловленные зрительным дефектом и отношением к нему [48, с. 29].

Таким образом, первичным дефектом являются заболевания зрительной сенсорной системы, которые являются причиной появления вторичных отклонений в психофизическом развитии детей.

Проблема формирования коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения интересовала таких исследователей как Л.С. Волкова, М.И. Земцова, Г.В. Никулина, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др.

А.М. Виленская [5] говорит о том, что у детей с нарушениями зрения наблюдается значительное отставание в развитии коммуникативных умений. Дети не способны к пониманию показанных им вербальных комплексов и к их воспроизведению. Нарушен период созревания предметно-действенных средств коммуникации, что выражается в неестественных позах, в неадекватном поведении, в нарушениях эмоционального фона и др. Для таких детей характерно наличие скованности поз и движений, стереотипность эмоциональных проявлений, нечеткость знаний о соотношении жестов, мимики, поз с ситуациями и формами общения. Наличие отклонений зрительного восприятия не позволяет ребенку получать информацию из образа человека, его средств выразительности для понимания направления беседы, структурирования своего отношения к собеседнику. Дети не способны различать эмоциональную сторону беседы, у них наблюдается несоответствие представлений об окружающих предметах, как следствие, в разговоре используются неверные названия. Смысловая сторона речи значительно нарушена. М.И. Земцова высказывает мнение о том, что следствиями нарушения зрения является ограничение способности к восприятию и

различению окружающих предметов, людей и пространства, т.е. расхождение между реальным миром и миром в сознании ребенка [15, с. 46].

Именно по этой причине дошкольники не могут перейти на более высокий уровень развития общения.

Дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения затрудняются в освоении невербальных средств коммуникации. Дошкольники почти не применяют во взаимодействии с взрослым и сверстниками выразительные движения, жесты, мимику, не могут понять эмоциональный настрой партнера по общению.

В.А. Феоктистова отмечает, что патология зрения влечет за собой сужение восприятия невербальных средств коммуникации, таких как мимика, эмоциональные проявления, выражения лица и глаз. Это значительно усложняет процесс общения и негативно влияет на желание ребенка общаться со сверстниками. Помимо всего прочего, у детей наблюдается неловкость и скованность движений, вербализм знаний о необходимых жестах при общении с окружающими [48, с. 57].

По наблюдениям Г.В. Григорьевой [7], трудности формирования неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения «коренятся в нечетком образе восприятия человека, который не позволяет им на основе экспрессивно-мимического выражения судить о состоянии человека, его отношении к собеседнику и обсуждаемой теме».

Л.А. Ремезова отмечает, что такие дети не только не воспроизводили заданные им эмоциональные состояния, но и не воспринимали, и не понимали их правильно» [42, с. 78].

Л.С. Волкова [6] считает, что дефицитность коммуникативной деятельности малыша с микросоциальной средой значительно влияет на недоразвитие речи во всех трех ее компонентах, и проведение специальной коррекционной работы необходимо, так как имеющиеся недостатки в развитии речи детей с нарушениями зрения сильно влияют на их

социализацию и приводят к ограниченности личных контактов таких детей.

Г.В. Никулиной были обобщены затруднения в общении детей с нарушениями зрения, которые сводятся к следующему:

- низкий уровень способностей использовать речевые и неречевые средства коммуникации;
- трудности формирования представлений о внешнем облике людей вследствие низкого уровня ощущений и восприятия в процессе коммуникации;
- недостаточность личностно-эмоционального общения;
- наличие неадекватной самооценки [35, с. 62].

Таким образом, мы выяснили, что нарушение зрения, затрудняя чувственное познание ребенка, вызывает особенности формирования как речевых, так и неречевых средств общения. У таких детей наблюдается отсутствие стимула и желания к общению. Они нерешительны и ищут поддержки взрослых, объективно оценивать свою деятельность не способны. В общении имеются трудности использования как речевых, так и неречевых средств общения. Все это подчеркивает необходимость организации коррекционной работы по формированию у данной категории дошкольников коммуникативных умений.

### 1.3 Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Игра является основным видом деятельности детей дошкольного возраста. В игре развиваются психические процессы, дисциплинированность, ловкость. Более того, игра является своеобразным, свойственным дошкольному возрастному периоду способом усвоения социального опыта. В ней формируются и развиваются все стороны

личности ребенка, происходят существенные изменения в его психике, которые подготавливают переход к новой, более высокой стадии развития. Сюжетно-ролевая игра является наиболее характерной и значимой игрой для детей дошкольного возраста и занимает значительное место в их жизни. Отличительной особенностью этого вида игры является то, что ее создают сами дети, а их игровая деятельность носит ярко выраженный самостоятельный и творческий характер [34, с. 56].

Д.Б. Эльконин дает следующее определение сюжетно-ролевой игре: ролевая игра детей дошкольного возраста в развитом виде представляет деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношений между ними. Творчество проявляется в данных видах игр в том, что дети творчески воспроизводят всё, что видят вокруг: ребёнок передаёт свои чувства в изображаемом явлении, творчески претворяет замысел, варьирует своё поведение в роли, по своему использует предметы и заместители в игре. К.Д. Ушинский отмечает, что самое главное в сюжетно-ролевой игре то, что ребенок воплощает свой взгляд, свои представления, свое отношение к событию, которое он разыгрывает [53, с. 57].

Главной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации, которая складывается из сюжета и ролей. Сюжет игры – это ряд событий, объединенных жизненно мотивированными связями. В сюжете раскрывается содержание игры – характер тех действий и отношений, которыми связаны участники событий. Роль является основным стержнем сюжетно-ролевой игры. В основном дети принимают на себя роль взрослых людей. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени. Он соответствующим образом использует определенные предметы, вступает в разнообразные отношения с другими играющими детьми. Роль

выражается в действиях, речи, мимике, пантомиме [53, с. 76].

Множественные исследования отечественных педагогов и психологов (Н.В. Королевой, Д.В. Менджерицкой, П.Г. Саморуковой, А.В. Черкова, Д.Б. Эльконина и др.) показали, что основным содержанием сюжетно-ролевых игр дошкольников является общественная жизнь взрослых людей в ее разнообразных проявлениях.

Сюжетно-ролевая игра как деятельность имеет свою структуру. Т.А. Куликова [19] в сюжетно-ролевой игре выделяет следующие структурные компоненты: сюжет, содержание, роли, игровые действия. Сюжет является главным компонентом сюжетно-ролевой игры, потому что без него нет самой игры. Сюжет представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. Сюжеты очень разнообразны и изменяются в зависимости от конкретных условий жизни ребенка и расширения его кругозора. С.Л. Новоселова [34], отмечает, что на сюжеты игры решающее влияние оказывает окружающая ребенка действительность.

Содержание игры, отмечает Д.Б. Эльконин [53], – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности. В зависимости от глубины представлений ребенка о деятельности взрослых меняется и содержание игр. По содержанию игры детей младшего дошкольного возраста отличаются от игр детей более старшего возраста. Эти отличия связаны с относительной ограниченностью опыта, особенностями развития воображения, мышления, речи. Дети старшего дошкольного возраста обдуманно подходят к выбору сюжета, обсуждают его предварительно, на элементарном уровне планируют развитие содержания. Содержание сюжетно-ролевой игры воплощается ребенком с помощью роли, которую он берет.

Роль – средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-

ролевой игры. Игровая роль позволяет соединить аффективно-мотивационную и операционально-техническую стороны деятельности. Для ребенка роль – это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данной роли в игре персонаже.

Рольевое действие является способом реализации роли, средством воплощения сюжета и, обогащаясь, приводит к появлению новых ролей. Роль может существовать только благодаря наличию ролевых действий, так как они придают ей значимость, и является центром игры. Роль и связанные с ней действия, по выражению Д.Б. Эльконина [53], представляют собой неразложимую единицу развитой формы игры.

Исследования Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др. подтверждают, что в сюжетно-ролевой игре складывается символическая (знаковая) функция сознания, состоящая в использовании вместо реальных предметов их заместителей. Использование внешних, реальных заместителей переходит в использование заместителей внутренних, образных, а это перестраивает все психические процессы ребенка, позволяет ему строить в уме представления о предметах и явлениях действительности [53, с. 89].

По мнению Л.И. Плаксиной, сюжетно-ролевая игра имеет большое значение для физического и психического развития детей с нарушениями зрения, становления их индивидуальности и формирования умений жить сообща. В игре дети с нарушением зрения приобретают опыт общественного поведения в среде сверстников, практически овладевают нормами и правилами поведения, приобщаются к жизни окружающих взрослых, имеют возможность проявить большую, чем в какой-либо другой деятельности, самостоятельность. Велика роль игры в воспитании нравственных чувств и привычек, в развитии черт общности, формировании положительного отношения к труду людей, событиям общественно-трудовой жизни [38, с. 49].

Л.И. Солнцева [43] писала о том, что «обучая слепых детей игре, организуя их творческие игры, воспитатель активизирует слепых дошкольников, что дает возможность преодолевать недостатки в развитии вызванные слепотой».

Э.М. Стернина [46] отмечает, что в игре слепые и слабовидящие дети без особого труда могут научиться различать предметы по форме, объему, запаху, вкусу, звуку и практическому назначению. Это возможно благодаря произвольности интересов детей к действиям с предметами игры. Замедленный ход развития предметно-игровых действий оказывает влияние на содержательно-смысловую сторону игры, так как в процессе выполнения той или иной роли обедненность образных представлений и сниженность уровня предметных действий скажется на сюжете игры.

По мнению Л.Б. Осиповой [36], при организации обучающих сюжетно-ролевых игр необходимо создавать специальные условия для преодоления у детей с нарушениями зрения отрицательных эмоций и устранения таких черт характера, как застенчивость, неуверенность и пр.; ставить перед детьми игровые задачи, которые способствуют развитию умения понимать и выражать различные эмоции. Кроме того, важно осуществлять обмен ролями между детьми, так как это развивает их представление друг о друге, совершенствует способность понимать эмоциональное состояние сверстника. У детей с нарушением зрения имеются особенности в формировании сюжетно-ролевой игры, обусловленные характером дефекта. В качестве специфических особенностей выступает обедненность представлений и сниженный уровень развития предметных действий.

Таким образом, можно заключить, что сюжетно-ролевая игра имеет огромное значение в формировании коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Именно в процессе игры дети учатся общаться, действовать в соответствии с определённой ролью, озвучивать эту роль, выражать своё мнение в ходе игры. Однако,

организация сюжетно-ролевой игры требует учета ее особенностей у детей с нарушениями зрения, которые проявляются в следующем: обедненность представлений, сниженный уровень развития предметных действий, слабое владение навыками совместной деятельности.



## Выводы по первой главе

Теоретическое изучение проблемы формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения позволило нам сделать следующие выводы.

Коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Структуру коммуникативных умений составляют три взаимосвязанных компонента: информационно-коммуникативный (ребенок умеет принимать и передавать информацию), интерактивный (ребенок умеет взаимодействовать с товарищем, он готов к взаимодействию, он достаточно адаптирован в коллективе), перцептивный (ребенок умеет воспринимать другого и воспринимать межличностные отношения). На этапе дошкольного возраста ребёнок меняет 4 формы общения со взрослым (ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную), а также 3 формы общения со сверстниками (эмоционально-практическую, ситуативно-деловую и внеситуативно-деловую). В данном процессе происходит не только смена форм общения ребенка со взрослыми и сверстниками, но и развитие речевых средств общения.

Нарушение зрения, затрудняя чувственное познание ребенка, вызывает особенности формирования как речевых, так и неречевых средств общения. У таких детей наблюдается отсутствие стимула и желания к общению. Они нерешительны и ищут поддержки взрослых, объективно оценивать свою деятельность не способны. Все это подчеркивает необходимость организации коррекционной работы по формированию у данной категории дошкольников коммуникативных умений.

Сюжетно-ролевая игра имеет огромное значение в формировании

коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Именно в процессе игры дети учатся общаться, действовать в соответствии с определённой ролью, озвучивать эту роль, выражать своё мнение в ходе игры. У детей с нарушением зрения имеются особенности в формировании сюжетно-ролевой игры, обусловленные характером дефекта. В качестве специфических особенностей выступает обедненность представлений и сниженный уровень развития предметных действий.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГОДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

### 2.1 Изучение коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска (дошкольное отделение)». В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Офтальмологическое заключение детей экспериментальной группы представлено в таблице ниже (таблица 1).

Таблица 1 – Офтальмологические диагнозы и состояние зрительных функций детей

№ п/п	Фамилия и имя ребенка	Офтальмологический диагноз	Характер зрения
1	Алина Б.	Гиперметропия высокой степени обоих глаз	Бинокулярное
2	Диана И.	Содружественное сходящееся альтернирующие косоглазие, гиперметропия высокой степени обоих глаз	Монокулярное
3	Карина К.	Гиперметропия средней степени обоих глаз	Бинокулярное
4	Рустам Л.	Гиперметропия средней степени обоих глаз	Бинокулярное
5	Роман Н.	Содружественное сходящееся косоглазие. Гиперметропия слабой степени обоих глаз	Монокулярное
6	Миша П.	Гиперметропия средней степени. Амблиопия слабой степени обоих глаз	Монокулярное
7	Кира С.	Содружественное сходящееся альтернирующие косоглазие, гиперметропия высокой степени обоих глаз	Монокулярное
8	Дарина Т.	Гиперметропия средней степени обоих глаз	Бинокулярное
9	Дима Х.	Гиперметропия высокой степени обоих глаз	Бинокулярное
10	Максим Я.	Гиперметропия средней степени. Амблиопия слабой степени обоих глаз	Монокулярное

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы является изучение состояния коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазием и амблиопия).

В соответствии с целью на этапе констатирующего эксперимента были поставлены следующие задачи исследования:

1. Подобрать методики для изучения уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

2. Выявить уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В первую очередь представим методики для изучения уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в соответствии с выделенными в теоретической части исследования компонентами (таблица 2).

Таблица 2 – Методики обследования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

№ п/п	Компонент	Методика
1	Информационно-коммуникативный (ребенок умеет принимать и передавать информацию)	«Интервью» (О.В. Дыбина)
2	Интерактивный (ребенок умеет взаимодействовать с товарищем, он готов к взаимодействию, он достаточно адаптирован в коллективе)	«Раскрась рукавички» (Г.А. Цукерман)
3	Перцептивный (ребенок умеет воспринимать другого и воспринимать межличностные отношения).	«Отражение чувств» (О.В. Дыбина)

Далее охарактеризуем каждую из подобранных нами диагностических методик.

Методика № 1 «Интервью» (О.В. Дыбина).

Цель: выявление способностей детей получать необходимую

информацию в общении и передавать ее, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, использовать в диалоге вежливые слова.

Ход обследования: методика проводится с подгруппой детей. В подгруппе каждому ребенку предлагается взять на себя роль корреспондента и выяснить у жителей города Детсадия – остальных ребят, как они живут в своем городке, чем занимаются; взять «Интервью» у кого-либо из детей группы и взрослого сотрудника детского сада. Второй подгруппе детям предлагалось пойти в кондитерский цех и взять интервью у кондитеров.

Дети должны были выяснить как можно больше информации об этой профессии. Аналогичное задание давалось третьей подгруппе – интервью брать у летчиков, и четвертой подгруппе – у водолазов. Далее педагог предлагает детям поиграть в игру «Радио»: корреспондент должен сделать сообщение для жителей города в рубрике «Новости».

Уровни оценивания:

Высокий уровень (3 балла): дети, которые охотно выполняли задание, самостоятельно формулировали 3–5 развернутых вопросов. Вопросы были достаточно полными, носили логичный, последовательный характер, в диалоге использовались вежливые слова, такие как: «здравствуйте», «скажите пожалуйста», «будьте любезны», «спасибо».

Средний уровень (2 балла): дети, которые формулировали 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого. Их интервью не сохраняло логику, вопросы были не последовательны, в диалоге иногда присутствовали волшебное слово «Здравствуйте».

Низкий уровень (1 балл): дети, которые испытывали трудности в исполнении задания: одни не смогли даже с помощью взрослого сформулировать и задать вопрос, другие просто отказывались от выполнения задания, отвечая фразами «Не хочу», «Не могу», «Не буду».

Методика № 2 «Раскрась рукавички» (Г.А. Цукерман).

Цель: изучение отношений детей со сверстниками и

коммуникативных умений.

Перед проведением нами был подготовлен следующий материал: силуэтные изображения рукавичек (приложение 1) и 2 набора цветных карандашей.

Ход обследования: детям дали по одной рукавичке и попросили их украсить, но так чтобы они составляли пару, были одинаковыми. Пояснили, что сначала нужно договориться какой узор рисовать, а потом приступать к работе. Детям даются одинаковые наборы цветных карандашей.

При обработке данных, нами были использованы следующие критерии оценивания: продуктивность совместной деятельности (оценивается по степени сходства узоров на рукавичках); умение детей договариваться, приходиться к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.; взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют; взаимопомощь по ходу рисования; эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Уровни оценивания:

Высокий уровень (3 балла): рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Средний уровень (2 балла): сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

Низкий уровень (1 балл): в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.

Методика № 3 «Отражение чувств» (О.В. Дыбина).

Цель: выявить умение детей понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; рассказывать о них.

Ход обследования: исследование проводится индивидуально. Детям предлагается рассмотреть сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях и предлагается ответить на вопросы:

- 1) Кто изображен на картинке? Что они делают?
- 2) Как они себя чувствуют?
- 3) Какое у них настроение?
- 4) Как ты догадался об этом?
- 5) Как ты думаешь, что произойдет дальше?

Обработка данных заключалась в подсчитывании верных ответов (1 балл). Выявлялось, доступно ли детям понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, на какие признаки они опирались.

Уровни оценивания:

Высокий уровень (3 балла): ребёнок правильно ответил на все вопросы.

Средний уровень (2 балла): ребёнок допустил одну-две ошибки.

Низкий уровень (1 балл): ребёнок допустил три и более ошибки.

Далее перейдем к результатам обследования уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты констатирующего этапа исследования

№ п/п	Фамилия и имя ребенка	Компоненты коммуникативных умений			Средний балл	Уровень
		Информационно-коммуникативный	Интерактивный	Перцептивный		
1	2	3	4	5	6	7
1	Алина Б.	1	1	1	3	Низкий

2	Диана И.	1	2	1	4	Низкий
3	Карина К.	2	1	2	5	Средний

*Продолжение таблицы 3*

1	2	3	4	5	6	7
4	Рустам Л.	2	2	2	6	Средний
5	Роман Н.	2	1	2	5	Средний
6	Миша П.	2	1	1	4	Низкий
7	Кира С.	2	2	2	5	Средний
8	Дарина Т.	1	2	1	4	Низкий
9	Дима Х.	1	1	2	4	Низкий
10	Максим Я.	1	2	2	5	Средний

В результате диагностики мы выяснили, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения отмечается недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений. Как мы видим, все дети имеют средний (50 % от общего количества детей экспериментальной группы – Карина К., Рустам Л., Роман Н., Кира С., Максим Я.) и низкий (50 % от общего количества детей экспериментальной группы – Алина Б., Диана И., Миша П., Дарина Т., Дима Х.) уровни сформированности коммуникативных умений. Высокий же уровень сформированности коммуникативных умений не показал ни один ребенок. Полученные данные отобразим с помощью диаграммы ниже (рисунок 1).



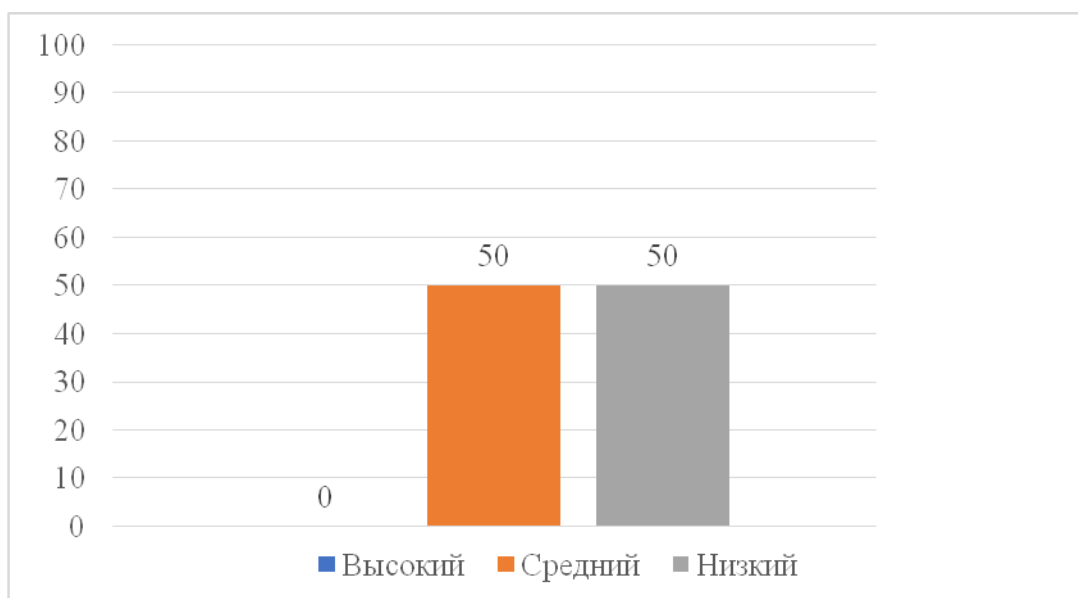


Рисунок 1 – Диаграмма уровней сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Далее опишем результаты обследования коммуникативных умений по каждому из выделенных компонентов.

В первую очередь представим результаты обследования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по информационно-коммуникативному компоненту. Дети экспериментальной группы показали средний (50 % от общего количества детей – Карина К., Рустам Л., Роман Н., Миша П., Кира С.) и низкий (50 % от общего количества детей – Алина Б., Диана И., Дарина Т., Дима Х., Максим Я.) уровни сформированности коммуникативных умений по данному компоненту. Дети с низким уровнем затруднялись выполнить данное задание даже с помощью взрослого. Дети со средним уровнем сформированности коммуникативных умений сумели сформулировать 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не смогли сохранить логику интервью, путали последовательность вопросов, нарушая план интервью, вели себя не совсем уверенно.

Характеризуя результаты обследования коммуникативных умений по интерактивному компоненту, необходимо отметить, что 50 % от общего количества детей показали средние результаты (Диана И., Рустам Л., Кира

С., Дарина Т., Максим Я.). Сходство частичное – совпадает цвет и форма некоторых деталей, но имеются и заметные различия. Также 50 % от общего количества детей показали низкие результаты (Алина Б., Карина К., Роман Н., Миша П., Дима Х.). В рукавчиках детей нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем. Высоких результатов сформированности коммуникативных умений по данному компоненту не показал никто.

Далее перейдем к результатам обследования коммуникативных умений по перцептивному компоненту. Как мы видим большинство детей показали средний уровень сформированности умения детей понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых, рассказывать о них (60 % от общего

количества детей – Карина К., Рустам Л., Роман Н., Кира С., Дима Х., Максим Я.). Дети способны дать название либо самой эмоции, либо дать ее описание. Дети смогли при помощи наводящих вопросов со стороны взрослого также интерпретировать эмоциональное состояние, пользуясь личным опытом. Большое количество детей показали низкий уровень сформированности коммуникативных умений по перцептивному компоненту (40 % от общего количества детей – Алина Б., Диана И., Миша П., Дарина Т.). Дети не смогли развернуто осуществить анализ ситуаций изображенных, на картинках. Их высказывания несли односложный характер. Они не склонны рассуждать и прогнозировать дальнейшие события. Высокого уровня сформированности умения детей понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; рассказывать о них не показал ни один ребенок.

Таким образом, мы видим, что дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют недостаточно развитые коммуникативные умения: они затрудняются в принятии на себя функции организатора, не выслушивают собеседника, у детей нарушено формирование перцептивной и интерактивной сторон общения. Выявленные нарушения

коммуникативных умений детей позволили нам выявить основные направления коррекционной работы и осуществить подбор сюжетно-ролевых игр.

## 2.2 Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством сюжетно-ролевой игры

Проведенный анализ продемонстрировал недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, что препятствует полноценной адаптации и развитию. Результаты эксперимента показали необходимость проведения коррекционной по формированию коммуникативных умений.

Цель коррекционной работы - повышение уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством сюжетно-ролевой игры.

В соответствии с проведенной диагностикой нами были определены следующие задачи коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения:

1. Развитие перцептивной стороны общения (учить детей выражать и понимать эмоции).
2. Развитие диалогической речи.
3. Развитие интерактивной стороны общения (учить детей договариваться, прислушиваться к мнению собеседника).

Содержание коррекционной работы было определено на основе следующих принципов:

1. Принцип деятельностного подхода, определяющий содержание и построение коррекционной работы по формированию коммуникативных

умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с учетом ведущей деятельности – игровой.

2. Принцип оптимальной информационной наполненности в коррекционной работе означает, что все ее формы и средства должны служить обеспечению наиболее полного общения и самопроявления ребенка на основе его возможностей, потребностей и склонностей.

3. Принцип единства педагога и ребенка, означающий взаимопонимание между педагогом и ребенком.

Коррекционная работа по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством сюжетно-ролевой игры состояла из трех последовательных этапов:

1. Подготовительный этап коррекционной работы – формирование у детей задавать вопросы и отвечать на вопросы, комментировать свое высказывание. Также на данном этапе отбираются темы игровых сюжетов в зависимости от тематического планирования и интересов детей.

2. Содержательный этап коррекционной работы направлен на формирование коммуникативных умений детей в процессе межличностного общения через использование сюжетно-ролевых игр.

3. Заключительный этап коррекционной работы направлен на самостоятельную работу детей, разыгрывание дальнейшего сюжета, обобщение полученных знаний.

Далее представим систематизированный нами комплекс сюжетно-ролевых игр по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, который использовали в нашей коррекционной работе (таблица 4).

Таблица 4 – Комплекс сюжетно-ролевых игр по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

№ п/п	Тема недели	Название сюжетно-ролевой игры	Коррекционно-развивающие задачи
1	2	3	4
1	«Дикие животные»	«Зоопарк»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Учить распределять роли и действовать согласно принятой на себя роли и ситуации.</li> <li>2. Формировать навыки позитивного общения детей и доброжелательные отношения в группе.</li> <li>3. Совершенствовать навыки связной речи, выразительность речи.</li> </ol>
2	«Комнатные растения»	«Садовник»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развивать у детей умения подбирать средства общения для диалога, задавать вопросы и отвечать на вопросы, комментировать свое высказывание,</li> <li>2. Развивать навыки диалогического общения, связную речь, активизировать словарный запас по лексической теме.</li> <li>3. Воспитывать дружеские взаимоотношения в игре, активность, ответственность.</li> </ol>
3	«Дом. Квартира. Мебель»	«Мебельная фабрика»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развивать сюжет на основе знаний, полученных при восприятии окружающего, из литературных произведений, телепередач.</li> <li>2. Развивать умение обращать внимание на партнера в процессе игрового взаимодействия.</li> <li>3. Формировать навыки позитивного общения детей и доброжелательные отношения в группе.</li> </ol>
4	«День защитника отечества»	«Разведчики»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Формировать у детей субъект-субъектное отношение к партнеру-ребенку по общению, развитие партнерского диалога со сверстником.</li> <li>2. Способствовать формированию доброжелательности между детьми, умения считаться с желаниями и интересами товарищей.</li> <li>3. Расширить словарный запас детей по лексической теме, развивать связную речь.</li> </ol>
5	«Профессии»	«Город мастеров»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Формировать у детей умение играть по собственному замыслу, поощрять творческую активность</li> </ol>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
			<p>детей в игре.</p> <p>2. Развивать у детей навыки партнерского диалога со сверстником.</p> <p>3. Формировать дружеские взаимоотношения в игре, чувство гуманности, ответственности, дружелюбия.</p>
6	«Семья»	«Семья»	<p>1. Закреплять представления детей о семье, об обязанностях членов семьи, продолжать учить детей распределять роли и действовать согласно принятой на себя роли, развивать сюжет.</p> <p>2. Способствовать установлению в игре ролевых взаимодействий и взаимоотношений между играющими.</p> <p>3. Активизировать словарный запас по теме «Семья».</p>
7	«Транспорт»	«Поездка»	<p>1. Учить диалогическому взаимодействию в сюжете, выполнять постепенно усложняющиеся правила: действовать по сигналу воспитателя (остановка, пассажирам выходить); двери закрываются, автобус уезжает.</p> <p>2. Развивать речь детей, обогащать словарный запас.</p> <p>3. Воспитывать желание играть со сверстниками, дружеские взаимоотношения в игре, навыки культурного общения в транспорте.</p>
8	«Одежда»	«Ателье»	<p>1. Продолжать учить детей выполнять взятые на себя роли в соответствии с сюжетом игры, пользоваться необходимыми атрибутами.</p> <p>2. Учить до начала игры согласовывать тему, распределять роли, подготавливать необходимые условия для игры, развивать диалогические отношения (инициативность, активность, воздействие).</p> <p>3. Воспитывать дружеские взаимоотношения в коллективной игре.</p>

*Продолжение таблицы 4*

1	2	3	4
9	«Продукты питания»	«Магазин»	1. Способствовать развитию умения расширять сюжет на основе полученных знаний на занятиях и в повседневной жизни, дать представление о разных отделах в магазине. 2. Расширять словарный запас, совершенствовать навыки речевого общения, диалогическую форму речи. 3. Воспитывать дружеские взаимоотношения в игре.
10	«Космос»	«Космический полет»	1. Расширить тематику сюжетных игр, познакомить с работой космонавтов в космосе, продолжать развивать самостоятельность в соблюдении правил и норм поведения в игре. 2. Продолжать работу по обогащению словаря и культуры речи. 3. Воспитывать у детей доброжелательность по отношению к партнеру по общению.

Далее опишем методику проведения сюжетно-ролевой игры с учетом выявленных по результатам диагностики особенностей коммуникативных умений детей экспериментальной группы.

При подготовке к проведению сюжетно-ролевой игры нами использовались следующие приемы: использование сюрпризных моментов, экскурсий, бесед, наблюдение за трудом взрослых, внесение новых атрибутов, взаимодействие с родителями. Например, в процессе предварительной работы для проведения сюжетно-ролевой игры «Магазин», мы организовали беседу о работе продавца, о работе продуктового магазина, рассматривали иллюстрации овощей, фруктов, чтение художественной литературы.

Для преодоления у детей трудностей ориентировки на партнера в начале каждой игры нами было организовано распределение ролей между

детьми. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени. Роль выражается в действиях, речи, мимике, пантомиме. При возникновении трудностей с распределением ролей, мы предлагали уступить товарищу, либо установить очередность.

Например, при организации сюжетно-ролевой игры «Магазин» на начальном этапе мы уточнили с детьми названия разнообразных отделов продуктового магазина, уточнили роли, которые будут в игре (охранник, продавец, менеджер, директор, покупатели, кассир-оператор). Затем мы предложили детям распределить указанные роли.

С целью формирования умения у детей строить диалогические отношения на следующем этапе определялась тема диалога в рамках сюжетно-ролевой игры, определялись и отрабатывались основные реплики.

В процессе этой работы большое внимание уделялось формированию полноценных ролевых взаимоотношений детей в процессе сюжетно-ролевой игры. Для этого мы беседовали с детьми о правилах общения. Например, в процессе сюжетно-ролевой игры «Магазин», мы беседовали с детьми о правилах общения продавца и покупателя, рассказывали последовательность диалога, что нужно говорить вначале, что потом. Также мы рассказывали, как вежливо обратиться к продавцу или к покупателю.

Мы побуждали детей обращаться с вопросами по поводу той или иной игрушки. Когда ребенок наблюдает разнообразные действия, и при этом слышит разное обозначение их словом, у него развивается чувство языка. Таким образом, одновременно демонстрируются образцы речевого поведения.

Для развития у детей в процессе сюжетно-ролевой игры умения подбирать вербальные и невербальные средства общения для диалога в зависимости от ситуации нами использовались дополнительные игры



«Разговор без слов», «Угадай, кто я?», игры-ситуации для развития умения вступать в разговор, вести и заканчивать его – «Рассказ по кругу», «Продолжи фразу».

В процессе проведения сюжетно-ролевой игры нам важно было воспитать у детей доброжелательность по отношению к партнеру по общению, бесконфликтность. Перед нами стояла задача – научить детей замечать свои неправильные действия, понимать состояние других детей, научить их извиняться за свои неправильные действия. Эта задача возникала в результате того, что у детей часто наблюдались конфликтные ситуации, особенно в процессе организации игрового пространства. С целью налаживания отношений между конфликтными детьми использовался прием «Секрет». Педагог отзывал одного из конфликтных детей и просил выбрать на главную роль того, с кем у него отношения хуже. При этом рассказывал, как приятно будет узнать детям, что именно он сделал такой выбор сам, потому что он добрый и хороший мальчик. Особое внимание мы обращали на вовлечение в игру пассивных детей. Когда такой ребенок проявлял даже незначительное игровое взаимодействие, мы хвалили его, подчеркивали его положительные качества. Таким образом, дети постепенно научились находить адекватные способы решения конфликтов, старались договариваться, уступать, согласовывать свои действия, мнение.

Таким образом, задачи формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения могут решаться с помощью разработанного нами в соответствии с лексическими темами комплекса сюжетно-ролевых игр («Зоопарк», «Садовник», «Мебельная фабрика», «Разведчики», «Город мастеров», «Семья», «Поездка», «Ателье», «Магазин», «Космический полет»). Систематическое использование составленного нами комплекса сюжетно-ролевых игр будет способствовать повышению уровня сформированности коммуникативных умений у детей экспериментальной группы.

## Выводы по второй главе

В результате проведения экспериментальной работы по проблеме формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения мы пришли к следующим выводам.

Для обследования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения мы подобрали диагностические методики в соответствии с тремя компонентами: информационно- коммуникативный («Интервью» (О.В. Дыбина)), интерактивный («Раскрась рукавички» (Г.А. Цукерман)), перцептивный («Отражение чувств» (О.В. Дыбина)).

В результате диагностики мы выяснили, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения отмечается недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений. Все дети имеют средний (50 % от общего количества детей экспериментальной группы) и низкий (50 % от общего количества детей экспериментальной группы) уровни сформированности коммуникативных умений. Высокий же уровень сформированности коммуникативных умений не показал ни один ребенок. Дети с нарушениями зрения имеют недостаточно развитые коммуникативные умения: они затрудняются в принятии на себя функции организатора, не выслушивают собеседника, у детей нарушено формирование перцептивной и интерактивной сторон общения.

В рамках формирующего этапа исследования нами был систематизирован комплекс сюжетно-ролевых игр по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в соответствии с лексическими темами, который мы использовали в нашей коррекционной работе («Зоопарк», «Садовник», «Мебельная фабрика», «Разведчики», «Город мастеров», «Семья», «Поездка», «Ателье», «Магазин», «Космический полет»).

Комплекс направлен на решения следующих задач:

1. Развитие перцептивной стороны общения (учить детей выражать и понимать эмоции).

2. Развитие диалогической речи.

3. Развитие интерактивной стороны общения (учить детей договариваться, прислушиваться к мнению собеседника).

Мы описали методику проведения подобранных игр с учетом выявленных по результатам диагностики особенностей коммуникативных умений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического и экспериментального изучения проблемы формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения мы заключили следующее.

В рамках решения первой задачи нашего исследования мы изучили и проанализировали психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования и выяснили, что коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Структуру коммуникативных умений составляют три взаимосвязанных компонента: информационно-коммуникативный, интерактивный, перцептивный.

На этапе дошкольного возраста ребёнок меняет 4 формы общения со взрослым (ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную), а также 3 формы общения со сверстниками (эмоционально-практическую, ситуативно-деловую и внеситуативно-деловую). В данном процессе происходит не только смена форм общения ребенка со взрослыми и сверстниками, но и развитие речевых средств общения. Нарушение зрения, затрудняя чувственное познание ребенка, вызывает особенности формирования как речевых, так и неречевых средств общения. У таких детей наблюдается отсутствие стимула и желания к общению. Они нерешительны и ищут поддержки взрослых, объективно оценивать свою деятельность не способны. Все это подчеркивает необходимость организации коррекционной работы по формированию у данной категории дошкольников коммуникативных умений.

Сюжетно-ролевая игра имеет огромное значение в формировании коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Именно в процессе игры дети учатся общаться, действовать в

соответствии с определённой ролью, озвучивать эту роль, выражать своё мнение в ходе игры. Однако, организация сюжетно-ролевой игры требует учета ее особенностей у детей с нарушениями зрения, которые проявляются в следующем: обедненность представлений, сниженный уровень развития предметных действий, слабое владение навыками совместной деятельности.

Решая вторую задачу исследования, мы осуществили исследование состояния коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Для обследования коммуникативных умений мы выбрали диагностические методики в соответствии с тремя компонентами: информационно-коммуникативный («Интервью» (О.В. Дыбина)), интерактивный («Раскрась рукавички» (Г.А. Цукерман)), перцептивный («Отражение чувств» (О.В. Дыбина)).

В результате диагностики мы выяснили, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения отмечается недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений. Мы видим, что дети с нарушениями зрения имеют недостаточно развитые коммуникативные умения: они затрудняются в принятии на себя функции организатора, не выслушивают собеседника, у детей нарушено формирование перцептивной и интерактивной сторон общения.

В рамках решения третьей задачи исследования нами был систематизирован комплекс сюжетно-ролевых игр по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в соответствии с лексическими темами («Зоопарк», «Садовник», «Мебельная фабрика», «Разведчики», «Город мастеров», «Семья», «Поездка», «Ателье», «Магазин», «Космический полет») и описана методика проведения подобранных игр с учетом выявленных по результатам диагностики особенностей коммуникативных умений. Комплекс направлен на решения следующих задач: развитие перцептивной стороны общения (учить детей выражать и понимать эмоции), развитие

диалогической речи, развитие интерактивной стороны общения (учить детей договариваться, прислушиваться к мнению собеседника).

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений пособие для педагогов дошкольных учреждений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
2. Аветисов, Э. С. Близорукость [Текст] : монография / Эдуард Аветисов. – Москва : Медицина, 2002. – 284 с.
3. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] : избр. психол. тр. / Алексей Бодалев. – Москва : Междунар. пед. акад., 1995. – 324 с.
4. Викулов, Л. Г. Основы теории коммуникации: практикум [Текст] / Л. Г. Викулов, А. И. Шарунов. – Москва : АСТ: АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2012. – 316 с.
5. Виленская, А. М. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей [Текст] / А. М. Виленская // X научная сессия по дефектологии. – Москва : НИИ Дефектологии, 1990. – Ч. 1. – С. 12–13.
6. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 677 с.
7. Григорьева, Г. В. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения [Текст] : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.10 / Галина Григорьева. – Москва : Ин-т коррекционной педагогики Рос. Акад. образования, 2000. – 22 с.
8. Дубина, Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников [Текст] : сборник игр и упражнений / Людмила Дубина. – Москва : Книголюб, 2006. – 62 с.

9. Дружинина, Л. А. Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения [Текст] : монография / Лилия Дружинина. – Челябинск, 2007. – 324 с.

10. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения [Текст] : методическое пособие / Лилия Дружинина. – Москва : Экзамен, 2006. – 185 с.

11. Дружинина, Л. А. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст] : учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. Челябинск: Цецero, 2010. – 251 с.

12. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст] : учебно-методич. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с.

13. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

14. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения [Текст] / Мария Земцова. – Москва : Просвещение, 1973. – 159 с.

15. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] / Евгений Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 576 с.

16. Каган, М. С. Мир общения [Текст] : пробл. межсубъект. отношений / Моисей Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 315 с.

17. Корнилова, И. Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация [Текст] : для воспитателей дошкол. учреждений и родителей / Ирина Корнилова. – Москва : Экзамен, 2004. – 159 с.



18. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
19. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Татьяна Куликова. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.
20. Лабунская, В. А. Невербальное поведение [Текст] : (Социал.-перцептив. подход) / Вера Лабунская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 135 с.
21. Лапп, Е. А. Развитие связной речи у детей 5-7 лет с нарушением зрения [Текст] : планирование и конспекты / Елена Лапп. – Москва : Сфера, 2006. - 255 с.
22. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / Майя Лисина. – Москва : Педагогика. – 2005. – 144 с.
23. Лисина, М. И. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / Майя Лисина. – Москва : Педагогика, 2013. – 215 с.
24. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / Майя Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с.
25. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] : учебное пособие / Алексей Литвак. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 2008. – 322 с.
26. Литвак, А. Г. Тифлопсихология [Текст] : учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. №2111 «Дефектология» / Алексей Литвак. – Москва : Просвещение, 2005. – 345 с.
27. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] : учебное пособие / Владимир Лубовский. – Москва : Академия, 2003. – 464 с.
28. Лысова, А. А. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] : методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных учреждений /

Анна Лысова – Челябинск : Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 40 с.

29. Менджерицкая, Д. В. Воспитание детей в игре [Текст] / Дебора Менджерицкая. – Москва : Просвещение, 2009. – 145 с.

30. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] : учебник для обучающихся по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» / Анатолий Мудрик. – Москва : Академия, 2013. – 239 с.

31. Мунирова, Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры [Текст] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Лейла Мунирова. Моск. пед. ун-т. – Москва, 1992. – 17 с.

32. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] : учебник для студ. вузов / Валерия Мухина. – Москва : Издательский центр Академия, 2008. – 456 с.

33. Немов, Р.С. Психология [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн / Р.С. Немов. – Москва : Изд. Владос, 2007. – 245 с.

34. Новоселова, С. Л. Система «Модуль-игра» [Текст] : Новая развивающая предм.-игровая среда для дошкольников и пед. технология ее использования. / Светална Новоселова. – Москва : Общерос. обществ. фонд «Социал. развитие России», 2004. – 40 с.

35. Никулина, И. Н. Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения [Текст] : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.10 / Ирина Никулина. – Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2006. – 19 с.

36. Осипова, Л. Б. Педагогическая практика в дошкольных образовательных организациях для детей с нарушениями зрения [Текст] : учебно-методическое пособие / Лариса Осипова. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 80 с.

37. Панфилова, А. П. Психология общения [Текст] : учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Альвина Панфилова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 368 с.

38. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения[Текст] / Любовь Плаксина. – Москва, 2008. – 302 с.

39. Плаксина, Л.И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду[Текст] / Любовь Плаксина. – Москва : Экзамен, 2003. – 173 с.

40. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения [Текст]: учебное пособие / Любовь Плаксина. – М.: РАОИКП, 2000. – 396 с.

41. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / Сергей Рубинштейн. – Москва, 2012. – 705 с.

42. Ремезова, Л. А. Формирование у детей с нарушением зрения представлений о величине и измерении величин [Текст] : метод. пособие для тифлопедагогов, воспитателей дет. сада для детей с нарушением зрения и родителей / Л. А. Ремезова, Л. В. Сергеева, О. Ф. Юрлина. – Самара : Изд-во СГПУ, 2004. – 227 с.

43. Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) [Текст] / Людмила Солнцева. – Москва : Классикс Стилль, 2006. – 256 с.

44. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства[Текст] / Людмила Солнцева. – Москва : Полиграф-сервис, 2000. – 170 с.

45. Сомкова, О. Н. Образовательная область «Коммуникация» [Текст] : как работать по программе «Детство» : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 «Педагогическое образование» / Ольга Сомкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2012. – 182 с.

46. Стернина, Э. М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников [Текст] : учеб. пособие / Элеонора Стернина. – Липецк : ЛГПИ, 1980. – 76 с.

47. Урсул, А. Д. Природа информации [Текст] : философский очерк / Аркадий Урсул. – Челябинск : Челябинская гос. акад. культуры и искусств, 2010. – 231 с.

48. Феоктистова, В. А. Обучение и коррекция дошкольников с нарушением зрения [Текст] / В. А. Феоктистова, Т. П. Головина, Л. В. Рудакова. – Санкт-Петербург : Образование, 1995 – 147 с.

49. Чернецкая, Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников [Текст] : практ. рук. для педагогов и психологов дошкол. образоват. учреждений / Лариса Чернецкая. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005 (ЗАО Книга). – 255 с.

50. Шалюгина, Т. А. Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения [Текст] : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Татьяна Шалюгина. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2001. – 23 с.

51. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Тамотсу Шибутани. – Москва : АСТ, 1999. – 538 с.

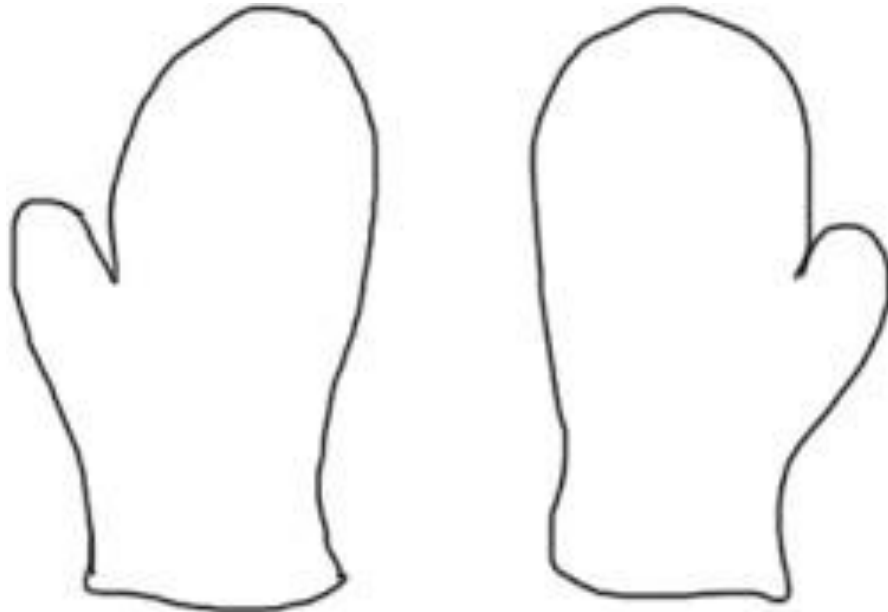
52. Шипицына, Л.М. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Людмила Шипицына. – Санкт-Петербург : Образование, 2005. – 131 с.

53. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Даниил Эльконин. – Москва : Владос, 2009. – 360 с.

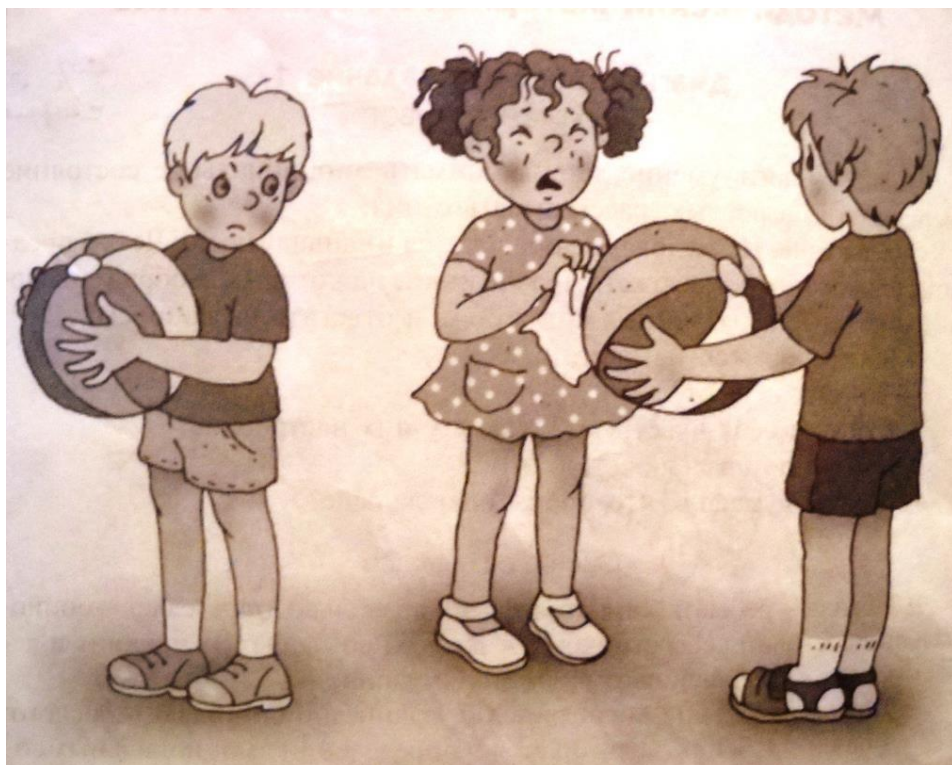
## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Стимульный материал к методикам изучения уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

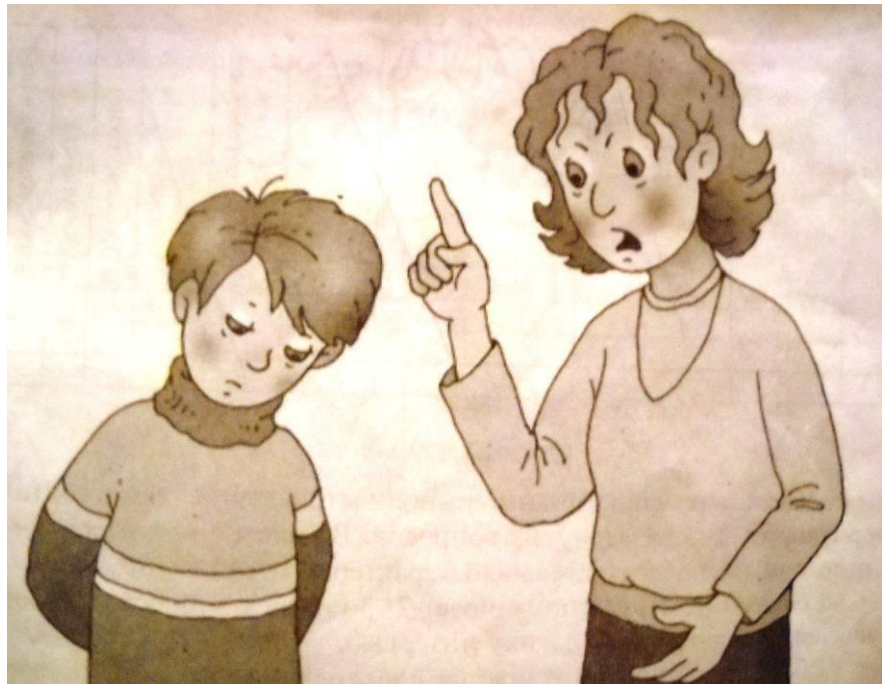
Методика «Раскрась рукавички» (Г.А. Цукерман)



Методика «Отражение чувств» (О.В. Дыбина)









## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Сюжетно-ролевые игры по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

### Игра № 1 «Зоопарк»

Предварительная работа: чтение литературных произведений: С. Маршак «Зоопарк», «Дети в клетке», Л. Шевченко «В зоопарке», К. Чуковский «Айболит», знакомство с иллюстрациями С. Николаевой и Н. Мешковой из серии «Мир вокруг нас. Звери»; Н. Нищевой из серии «Мир природы. Животные», дидактические игры: «Животные и их детеныши», «Кто где живет?», «Зоологическое лото», «Земля и ее жители», «Животные Африки», «Обитатели пустыни», «Животные жарких стран», «Животные полярных районов Земли».

Оборудование: игрушки – животные (не менее 15 штук), конструктор, строительный материал, детские машинки, инвентарь: ведерки, метелки, тазики и т.п., корм для животных (из пластилина, пенопласта, цветной бумаги), оборудование места игры (кухня, вольеры, касса, кафе, ветеринарная лечебница, администрация зоопарка).

Игровые роли: директор зоопарка, экскурсовод, проводник, служители зоопарка, врач (ветеринар), работники кухни, кассир, смотритель зоопарка

Ход игры:

Дефектолог: «Тай, тай, налетай, в интересную игру поиграй. Всех принимаем и не обижаем. А кто опоздает – в небо улетает» (игра начинается с постройки зоопарка, дети с педагогом сидят на ковре, у воспитателя звонит телефон, отвечает на звонок).

- Здравствуйте! Да это детский сад «Красная Шапочка».
- К нам едут 8 животных?
- Хорошо! Мы встретим всех животных (кладёт телефон).
- Ребятки вы слышали? К нам едут животные.



– Интересно куда же мы их с вами расселим, где же они у нас будут жить? (отв. детей, в зоопарке, нужно строить зоопарк).

– Кто был в зоопарке? (ответы детей).

– Скажите, а зоопарк это что? (ответы детей).

– ЗООПАРК – зоологический парк, то место где можно увидеть разных животных. Их привезли из разных стран.

– Какие профессии вы знаете работающих людей в зоопарке? (ответы детей, директор, проводник (шофёр, экскурсовод, рабочие зоопарка (служители, работники кухни (повар, смотритель, врач, кассир, контролер).

– Из чего мы можем сделать зоопарк? (из крупного строительного материала).

– А чтобы звери не разбежались, что нам надо сделать? (вольеры).

– А вольеры из чего будем строить? (из конструктора).

– А сколько вольеров нужно сделать (8).

– Почему? (потому что 8 животных).

– В зоопарке ещё есть больница для животных.

– Она называется – (ветеринарная).

– Там работает – (врач для животных – ветеринар).

– Что еще есть в зоопарке? (кухня для приготовления пищи животным, касса – для продажи билетов, может быть детское кафе).

– Получился очень красивый зоопарк, большой и просторный.

– Кто кем будет в зоопарке?

Дети выбирают роли, дефектолог предлагает детям выбрать атрибуты, необходимые для выполнения работы по данной профессии. Все занимают свои рабочие места.

– Давайте я буду Директором зоопарка (напоминает, что директор следит за всем происходящим в зоопарке, за тем, чтобы все добросовестно выполняли свои обязанности).

– Зоопарк уже готов, а зверей ещё нет (заезжает грузовик и завозит животных).

– Давайте посмотрим, какие животные к нам приехали? (дети перечисляют).

– А как можно назвать их одним словом? (дикие животные).

– Но прежде чем мы расселим животных по вольерам, их должен осмотреть ветеринар (ветеринар осматривает и прослушивает каждого животного).

– Ну что (дефектолог Директор обращается к ребёнку – ветеринару) все животные у нас здоровы? (да).

– Тогда будем заселять всех животных в наши просторные, красивые вольеры. Но я сейчас вам буду загадывать загадки, и кто отгадает, тот возьмет именно того животного кого он отгадает. И заселит его в свой вольер.

Рабочие зоопарка – служители расселяют своих животных.

– Зоопарк построили, животных заселили. А вы хотите сходить в зоопарк, на экскурсию? (да).

– А что сначала нужно приобрести для того чтобы пройти туда? (билеты).

– А где их можно приобрести? (в кассе).

– А кто вам их продаст? (кассир).

– Кассир продаст билет только в том случае, если вы правильно скажите, кто из животных, чем питается.

Билеты все купили, контролер проверил билеты, дети заходят в зоопарк, их встречает экскурсовод – объясняет детям, что посетителям в зоопарке нельзя кормить его обитателей конфетами, печеньем и другими сладостями, что от этого у них может заболеть живот.

– А также нельзя протягивать руки к животным, нельзя близко подходить к клеткам, т. к. это очень опасно, животные – они добрые, но бывают непредсказуемы. (Беседа о животных «Экскурсия»).

– Саша в твоём вольере кто живёт? (жираф).

– Расскажите о нём (ответы детей).

- Продолжим путешествие по зоопарку. Отправимся в гости к слону.
- Кто нам расскажет про него? И т.д. про всех животных.
- А наши животные проголодались, нужно их покормить.
- А что животные любят из еды? (ответы детей).

Если интерес к игре снижается, дефектолог может представить детям новое животное, рассказать о его повадках и особенностях содержания в зоопарке. Возможно, девочки заинтересуются тем, как в зоопарке выхаживают детенышей животных. Мальчикам можно предложить построить новые, более просторные вольеры для зверей или принять на себя роль водителей и отправиться на игрушечных машинах за кормами. Они могут стать проводниками и организовать перевозку животных для зоопарка.

– Уважаемые посетители, спасибо вам за посещение нашего зоопарка, приходите еще, мы вам будем очень рады. Ребята, вы можете посетить наше детское кафе (посещение кафе).

Окончание игры.

## Игра № 2 «Семья»

Предварительная работа: рассматривание картинок о семье, чтение стихов о маме, колыбельных песенок, беседа о маме, настольная игра «Семья», беседы о профессиях людей, дидактическая игра «Кто, где работает?», изготовление атрибутов для игры, беседы о культуре поведения в общественных местах.

Оборудование: мебель, посуда, атрибуты для оборудования «детского сада», «парикмахерской», «автомастерской», «больницы», «дома», игрушечные машинки, кукла-младенец, сумки, игрушечная коляска, различные предметы-заместители; мольберт с фотографиями детей семей.

Игровые роли: мама, папа, бабушка, дети, кукла-младенец, воспитатель, продавец, детский врач.

Ход игры:

Предварительная беседа.

– Сегодня мы поиграем в игру «Семья». Недаром говорится в народе: «Вся семья вместе и душа на месте».

– Как вы думаете, что такое семья? Кто есть в семье?

– Какие обязанности у папы? Какие обязанности у мамы? Что делает их ребенок?

– Расскажите о своей семье: Сколько человек в ней живёт? Кто чем занимается? Что вы любите делать вместе? (ответы детей по желанию).

– А вы хотите поиграть в семью?

– Чтобы игра у нас получилась интересной нужно решить сколько членов семьи в ней будет. Что будут делать члены семьи. Кто какие роли будет играть.

Распределение ролей.

1. Кто будет играть роль мамы?

Где будет работать мама? (в парикмахерской).

Что будет делать на работе?

2. Кто будет играть роль папы?

Где будет работать папа? (в автосервисе).

Что будет делать на работе? (ремонттировать машины).

3. Кто будет детьми?

Что будут делать дети? (ходить в детский сад).

4. А я буду бабушкой, буду помогать всем вам и нянчить маленькую Сонечку.

– Вот теперь – это наша большая семья. А ещё для игры нам нужны: продавец, врач, воспитатель.

5. Кто хочет быть врачом?

6. Кто будет продавцом.

7. Кто будет воспитателем?

– Где будет жить семья? Где будет автосалон? Где будет парикмахерская, детский сад, детская поликлиника? (дети выбирают сами).

– Теперь, когда мы всё решили, можно начинать игру (члены семьи идут домой и изображают как они спят).

Дефектолог в роли бабушки начинает игру.

Разыгрываются сюжеты: «Утро в семье», «Парикмахерская», «Детский сад», «Автосервис», «У нас в семье – младенец», «Детская поликлиника», «Вечер в семье – День рождения бабушки».

Обыгрываются роли:

Папа – собирается на работу, отвозить детей в детский сад, едет на работу, ремонтирует машины, забирает детей из детского сада, едет за женой в парикмахерскую и все едут за тортом в магазин, везёт домой, помогает по дому, играет с детьми, укладывает их спать.

Мама – Собирается на работу, на работе общается с клиентами, выполняет свою работу, убирает рабочее место, возвращается домой, поздравляет бабушку с днём рождения, помогает накрыть на стол и убрать после ужина.

Бабушка – Руководит всем процессом игры: Будет дочку и отправляет её на работу в парикмахерскую, будет папу и внуков, собирает и провожает их в детский сад, убирает в доме, кормит маленькую внучку, идёт с ней в поликлинику на прививку, возвращается домой, укладывает Сонечку спать и готовит праздничный ужин; встречает с работы папу. маму, внуков из детского сада, спрашивает, как провели рабочий день, приглашает всех за праздничный стол.

Дети – дошкольники – Встают и идут в детский сад; в детском саду занимаются, гуляют, играют; возвращаются из детского сада, поздравляют бабушку с днём рождения, ужинают, ложатся спать.

Итог.

Игр закончена. Понравилось вам играть? В какую игру мы играли? Какие роли вы выполняли в игре?

– Как хорошо, когда семья большая и дружная. Молодцы ребята, у нас получилась интересная игра. Спасибо всем!

### Игра № 3 «Поездка»

Предварительная работа: наблюдение за работой транспорта на улице, рисование «Автобус» беседы с детьми: «Правила дорожного движения», «Правила поведения в общественном транспорте», поездка детей на настоящем автобусе вместе с родителями в свободное от детского сада время

Оборудование: руль, шапка шофера, стулья, расставленные попарно, как в автобусе, билеты, касса, аптечка, огнетушитель, головные уборы для пассажиров и водителя, сумка кондуктора, атрибуты для мамы с ребенком и бабушки с дедушкой, деньги, кошельки.

Игровые роли: водитель автобуса, пассажиры, кондуктор, мама/отец с ребенком, бабушка/дедушка.

Ход игры:

– Ребята, а вы любите путешествовать? Чтобы нам всем отправится в путешествие, нам нужно выбрать транспорт. На чем нам было бы удобней всего поехать? (на автобусе).

– Хорошо, давайте мы отправимся с вами на автобусе. А кто работает на автобусе? (шофёр).

– А что делает шофер? (управляет автобусом).

– Ребята, а вы знаете, что в автобусе работает ещё кондуктор?

– Как вы думаете, что делает кондуктор? (продает билеты).

– Правильно, а ещё он объявляет остановки, следит за порядком в автобусе.

– Как называют людей, которые едут в автобусе? (пассажирами).

– Ребята, какие правила поведения должны соблюдать пассажиры? (спокойно стоять на остановке. Во время посадки, пропускать вперед женщин с маленькими детьми, пожилых людей, уступать им место, культурно вести себя в автобусе, держаться за поручни).

– А что нельзя делать в автобусе? (кричать, шуметь, баловаться, отвлекать водителя).

– Ну а теперь смело можно отправляться в путешествие на нашем необычном автобусе. Что нам нужно для игры? (построить автобус).

– Давайте автобус построим из стульчиков (дети строят из стульчиков автобус).

– Но чтобы он поехал, нужен шофер. Кто у нас будет шофер? (выбранный ребенок одевает фуражку, берет руль).

– Садись шофер за руль повезешь ребятшек. Не забыли? В автобусе ещё работает кондуктор, кто им будет? Остальные ребята будут пассажирами.

– Проходите в автобус, садитесь на свои места, скажите пожалуйста, что должно быть у каждого пассажира? (билеты).

Кондуктор: Я билеты раздаю, в путь дорогу всех зову. Товарищ шофёр, заводи мотор, поехали быстрее.

Пассажиры рассаживаются. Далее обыгрывается ситуация билечивания. Кондуктор предлагает ребятам приобрести билеты, а пассажиры расплачиваются предметами заместителями или воображаемыми монетками. После чего автобус отправляется в дорогу. Дальнейшее руководство этой игрой должно быть направлено на её усложнение. По пути автобус делает остановки, у пассажиров появляется цель поездки, которая определяет собой их поступки (в зависимости от цели поездки они или собирают в лесу грибы, ягоды, рвут цветы или загорают и купаются в реке, или идут на работу, или заходят в магазин сделать покупки и т.д.).

– Молодцы. Вот и подошло концу наше путешествие. Я думаю вам было интересно прокатиться на автобусе.



## Игра № 4 «Ателье»

Предварительная работа: просмотр презентации «Путешествие в ателье», рассматривание журналов по теме «Ателье» и «Как шьют одежду», беседы: «Предметы украшают одежду», «Виды одежды», «История, рассказанная пуговкой», «Откуда берутся нитки», «Как заботится о своей одежде», чтение произведений С. Михалков «Заяц портной», Б. Заходер «Портниха», М. Майн «Пуговица», Братья Гримм «Храбрый портняжка», Н. Носов «Заплата», загадывание загадок о швейных принадлежностях, дидактические игры: «Что у тебя шерстяное», «Дизайнер», работа с родителями: изготовление атрибутов для сюжетно-ролевой игры «Ателье», экскурсия в швейное ателье.

Оборудование: игрушки – предметы оперирования: гладильная доска, вешалка с кукольной одеждой, утюг, швейная машина, стойка с образцами тканей, коллекция тканей, коллекция пуговиц, коллекция ниток, спецодежда работников ателье, сантиметровая лента, линейка закройщика, наперсток, ножницы, мел, бланки заказов, игрушки – маркеры: многофункциональная ширма «Ателье», игрушки – персонажи: куклы. Стимульный материал: алгоритм работы закройщика, алгоритм работы швеи, алгоритм работы мастера по ремонту швейной машины, зарисовки-схемы моделей одежды, зарисовки-схемы различных швов, модели организации труда работников ателье. Образно-символический материал: плакаты с изображением моделей одежды, журналы детской моды.

Игровые роли: заказчики, приемщица, закройщица, швея, гладильщица, механик по ремонту швейной машины, модельер, продавец магазина «Лоскуток».

Ход игры:

Дефектолог: Станем рядышком, по кругу,

Скажем «Здравствуй!» друг другу.

Нам здороваться ни лень:

Всем «Привет!» и «Добрый день!».

Если каждый улыбнется –

Утро доброе начнется.

– Доброе утро! (исполняя песню «Мы едем, едем, едем» дети садятся в автобус и расплачиваются за проезд, с окончанием песни выходят на остановку «Ателье»).

– Внимание! Внимание! Приходите в ателье, почините платье. Сшейте юбки, сарафаны Регине, Маргарите, Екатерине. Выполняем в срок заказ! Ателье здесь высший класс. Ваша кофточка готова, а у вас примерка снова. Вам – пиджак, а вам – жилет. Ателье надежней нет! (дети встают вокруг педагога).

– Ребята, мы сегодня будем играть с вами в ателье для наших кукол. Давайте вспомним, кто работает в ателье? (приёмщица, модельер, закройщик, швея, гладильщик, механик по ремонту швейных машин).

– Какую работу выполняет администратор? (принимает посетителей ателье).

– Какую работу выполняет приемщица? (это человек, который принимает заказы, записывает на квитанции, чья это ткань и что из нее сошьют).

– Чем занимается модельер? (он создает эскизы одежды).

– Чем занимается швея (сшивает ткань на швейной машине).

– Чем занимается гладильщица (гладит белье на гладильной доске при помощи утюга).

– Чем занимается закройщик (снимает мерки сантиметровой лентой и раскраивает на ткани с помощью ножниц).

– Работают мастера ателье вместе, дружно.

– Молодцы ребята! А теперь давайте распределим роли с помощью считалки.

На золотом крыльце сидели

Царь, царевич, король, королевич,

Модельер, закройщик, гладильщица, швея, продавец, кассир, приемщик, механик, фотограф.

Остальные дети посетители «Ателье».

– Я буду администратором ателье, я буду следить за работой всех работников, чтобы наши посетители были довольны.

– Дети (работники ателье) занимают свои места за столами, одевают специальную одежду (фартуки, бейджики с названием профессии).

Администратор: Все рабочие места заняты и мы открываемся! Добро пожаловать в наше ателье! Приходите, пожалуйста, наша приемщица примет ваш заказ! (входят посетители с куклами).

– А пока остальным ожидающим посетителям мы предлагаем уютно расположиться, около журнального столика, просматривая новинки сезона в журналах мод.

Приемщица: Пожалуйста, присаживайтесь и скажите, что бы вы хотели сшить.

Заказчик: Здравствуйте, я хотела сшить у вас новое платье, посоветуйте, какой фасон мне подойдет, какую ткань лучше выбрать.

Администратор: В этом вопросе вам может помочь наш модельер. Он вам поможет выбрать подходящую ткань, выбрать фасон.

Модельер: Какое платье вы бы хотели сшить: праздничное, деловое, домашнее; длинное или короткое; с длинным или коротким рукавом, или без рукавов (модельер помогает выбрать эскизы разных видов платьев).

Заказчик: Где я могу купить ткань для платья.

Приемщица: Вы можете приобрести ткань в нашем магазине «Лоскуток».

Продавец: Здравствуйте, какую ткань вы бы хотели приобрести и для чего.

Покупатель: Я бы хотела бы приобрести у вас ткань на платье для куклы.

Продавец: Выбирайте ткань на ваш вкус, в нашем отделе можно

выбрать еще дополнительные элементы - кружева, тесьма, нитки, пуговицы (покупатель выбирает товар).

Покупатель: Сколько это будет стоить?

Продавец: Это стоит ..... рублей. Товар оплачивайте на кассе (покупатель оплачивает и предъявляет чек на товар). Спасибо за покупку! (Заказчик идет с выбранной тканью к закройщику. Закройщик снимает мерки и кроит выкройку платья по лекалу (вырезает выкройку из бумаги и переводит на ткань с помощью простого карандаша).

Приемщица: Оформляет заказ (квитанция оформляется в двух экземплярах и предлагает прийти на примерку на следующий день).

(Закройщик передает швее изделие для дальнейшей обработки. Швея сшивает готового платья на швейной машинке. Поступает звонок администратору от швеи, что сломалась швейная машина и нужно пригласить мастера по ремонту, приходит мастер и чинит швейную машину).

Швея просит приемщицу прийти на примерку заказчика. Заказчик приходит на примерку готового платья. Примеряют. Швея уносит готовое платье гладильнице. Гладильщица утюжит одежду, вешает на плечики, уносит одежду приемщице.

Приемщица: Ваше изделие готово, можете его забрать.

Заказчик: Спасибо. До свидания.

Администратор: Вы довольны работой наших мастеров. Надеемся, что это не последняя наша встреча. Мы все постарались. Посмотрите, какие красивые стали наши куклы. Вы может сделать фото модели у фотографа. Спасибо, что посетили наше ателье! До свидания.

Итог игры.

Самооценка игры. Дети сами оценивают, как они справились с ролью, были ли конфликтные ситуации и как они из них выходили. До конца ли выдерживали роль. Какие были взаимоотношения в игре между детьми.

## Игра № 5 «Магазин»

Предварительная работа: беседа о работе продавца, рассматривание иллюстраций овощей, фруктов, чтение художественной литературы, различные игровые ситуации, индивидуальная работа.

Оборудование: игрушечная касса, «чеки» из бумаги, «деньги», «ценники», кошельки, корзинки, муляжи овощей, фруктов, кондитерских изделий, игрушек и др.

Игровые роли: продавцы, покупатели, кассир, охранник.

Ход игры:

Введение в игровую ситуацию.

Проблемная ситуация: закончились продукты, где можно взять продукты? В группе нет «Магазина» что будем делать? Какие есть предложения? Какие идеи?

Дефектолог с помощью побуждающего диалога подводит к идее открыть магазин в группе.

– Какие отделы в магазинах вы знаете? (мясной, хлебный, овощной, хозяйственный, игрушек).

– В мясном отделе можно купить: мясо, колбаса, пельмени, сосиски, шпиг, сардельки, котлеты.

– В молочном отделе можно купить: молоко, кефир, сметану, масло, сливки, сыр, ряженку, снежок, сливочное масло, творог.

– В рыбном отделе можно купить рыбу: копченую, свежемороженую, соленую, рыбные консервы.

– В хлебном отделе можно купить хлебобулочные изделия.

– В отделе овощей и фруктов можно купить овощи и фрукты

– К напиткам относится сок, минеральная вода, лимонад

– К сыпучим продуктам относятся: чай, мука, сахар, соль, макаронные изделия, кофе, кисель, какао.

В бакалейном отделе можно купить не только эти продукты, а также конфеты, печенье, зефир, вафли, шоколад, пряники и т.д.

Бакалея – это отдел, где продают сыпучие продукты

– А давайте вспомним, как должны себя вести покупатели в магазине?  
(вспоминают правила поведения в общественных местах)

– Итак, в магазине работают продавцы-менеджеры, которые помогают найти нужный товар, взвешивают, упаковывают; кассиры, которые считают общую стоимость покупки, принимают деньги, карточки, выдают сдачу и чеки; администратор следит за состоянием товара, его сроком годности, раскладывает товар на прилавке, развешивает ценники. Также ни один магазин не обходится без охранников. Они следят за порядком, смотрят, чтобы люди не прятали товар в карманах или не съели его по пути к кассе.

Игровая деятельность детей.

– Ну, что ребята, откроем магазин?

Мозговой штурм

Все вместе решают:

1. Какой магазин будут открывать- обычный или супермаркет.
2. Какие отделы будут в магазине;
3. Придумывают название магазина.

Дети совместно с дефектологом оборудуют магазин, распределяют роли: работники магазина, покупатели. Дети играют, какое-то время, затем можно усложнить сюжет.

Дальнейшее развитие сюжета:

Открываются новые отделы: игрушек, бытовой химии, одежды. Завоз большого количества игрушек становится событием для детей. Возникает проблема, что с этим делать, как их разложить. Дети сталкиваются с необходимостью классифицировать игрушки по их качеству или признаку (машины, куклы, животные).

Используемые ролевые диалоги:

Покупатель:

1. «Здравствуйте. Я бы хотел посмотреть...».
2. «Покажите мне, пожалуйста...».
3. «А можно мне посмотреть...».
4. «Я хочу купить...».
5. «А сколько стоит?».
6. «Большое спасибо»;

Продавец:

1. «Пожалуйста, посмотрите...».
2. «Продукты только что поступили в продажу...».
3. «Возьми, пожалуйста, сдачу».
4. «Приходите к нам еще».
5. «Я бы вам посоветовала...».
6. «Сумма вашей покупки...».
7. «Спасибо за покупку...» и т.д.

Охранник:

1. «Здравствуйте, проходите».
2. «Будем рады вас видеть ещё».