



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

**Психолого-педагогические условия формирования социального опыта детей
старшего дошкольного возраста с нарушением зрения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

78,23 % авторского текста
Работа реферат к защите
« 12 » 10 - 2022 г. пр. п. 3

Зав. кафедры СПиПМ
Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

студент группы ЗФ-306-188-2-2
Пархоменко Оксана Дмитриевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Лысова Анна Анатольевна

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИЗРЕНИЯ	7
1.1 Понятие «социальный опыт» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2 Особенности формирования социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	14
1.3. Проблема психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	23
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	28
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	30
2.1. Исследование состояния социального опыта старших дошкольников с нарушениямизрения.....	30
2.2. Условия психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушениямизрения.....	40
2.3 Результаты реализации условий психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения	52
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	67
ПРИЛОЖЕНИЯ	76

ВВЕДЕНИЕ

Педагогика, как и ряд других наук, переосмыслив традиционные для последних десятилетий целевые установки воспитания, ориентируется сейчас на цели жизненного самоопределения человека, самореализации его сил и способностей (В. Г. Бочарова, Н. Ф. Голованова, Р. Г. Гурова, А. В. Мудрик и др.). Не является исключением в этом отношении и современная тифлопедагогика, которая, руководствуясь идеями личностно – ориентированного подхода и социальной интеграции детей с нарушениями зрения (В.З. Кантор, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина и др.), изучает процесс социализации в различных аспектах.

Проблема социализации подрастающего поколения всегда была практически значима, так как в ее процессе актуализируется опыт ранних этапов онтогенеза, связанный с формированием психических функций и первоначальных форм социального поведения; передача социального опыта через систему обучения и воспитания; и, наконец, взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности. Различные аспекты социализации получили отражение в работах С. А. Рубинштейна, Л. С. Выготского, П. П. Блонского и др. Многие педагоги и психологи в качестве доминирующего условия социализации называют формирование социального опыта как процесса усвоения индивидом определенной системы знаний, форм, ценностей, ролей, в результате, которого он способен функционировать в данной конкретно-исторической обстановке. Большинство ученых в качестве структурных компонентов социального опыта выделяет следующие: познавательный, включающий в себя знания, и представления о нормах и правилах социального взаимодействия; эмоционально-ценностный, предполагающий наличие ценностных ориентаций социальных знаний и их связь с эмоциями;

коммуникативный и поведенческий, подразумевающий практические умения к определенному поведению и общению.

Одной из задач формирования социального опыта детей с нарушениями зрения является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь», для чего, прежде всего, необходимо создать педагогические условия в семье и образовательных организациях. В специальной литературе (И.Г. Корнилова, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина и др.) сведения о развитии детей с нарушениями зрения позволяют говорить о наличии особенностей, которые осложняют формирование социального опыта у данной категории людей. Дети с нарушением зрения имеют ограничения в получении информации о «мире людей» и «мире предметов», в формировании умений действовать в определенных социальных ситуациях в соответствии с общепринятыми правилами. Это обуславливает необходимость разработки и апробации специальных условий формирования у них социального опыта в процессе психолого-педагогического сопровождения для успешной адаптации и интеграции в общество. Это подчеркивает актуальность и практическую значимость нашего исследования.

Объект исследования: формирование социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения

Предмет исследования: педагогические условия психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие эффективность работы по формированию социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать условия формирования социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Осуществить исследование состояния социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения.
3. Разработать и обосновать условия формирования социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения и экспериментально проверить их эффективность.

В основу нашего исследования была положена гипотеза, согласно которой процесс психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

- 1) при обеспечении взаимодействия специалистов ДОО по формированию социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения;
- 2) при включении детей с нарушениями зрения в доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность, в которой осуществляется усвоение ребенком социального опыта.

Методологическую основу исследования составили:

- теоретические основы социализации, представленные в научных трудах Г. М. Андреевой, Р. А. Валеевой, А. В. Мудрика, В. А. Сластенина и др.;
- исследования проблемы социально - коммуникативного развития, которыми занимались Т. А. Антопольская, Т. И. Ерофеева, С. А. Козлова, Л.В. Коломийченко и др.
- представление о социализации как интериоризации социального опыта (Г.М.Андреева, Н.Ф.Голованова, А.В.Мудрик и др.);
- особенности психофизического развития детей с нарушениями зрения (Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова и др.)

Для решения поставленных задач нами использовались различные **методы исследования:**

- теоретические методы - анализ психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования, разработка условий коррекционной работы на основе данных теоретического изучения проблемы;

- эмпирические методы - анализ и обобщение научных и практических разработок по формированию социального опыта людей с нарушением зрения, изучение медицинских карт, педагогическое наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- в уточнении теоретических подходов к решению проблемы формирования социального опыта людей с нарушениями зрения;

- в теоретическом обосновании условий психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта дошкольников с нарушениями зрения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- определены методики изучения состояния социального опыта дошкольников с нарушениями зрения;

- выявлены и апробированы условия психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения.

База исследования- Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Специальная коррекционная общеобразовательная школа №127 г. Челябинска". В исследовании участвовали старшие дошкольники с нарушением зрения, всего 6 человек.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1 Понятие «социальный опыт» в психолого-педагогической литературе

С конца XIX века в науке начинается изучение идеи социализации личности и в настоящее время имеется большое количество подходов к изучению понятия социализации личности.

Рассмотрим два зарубежных подхода исследования феномена социализации конца XX столетия:

1) *Субъект-объектная концепция.* Социализация представляется как способ, метод его адаптации к обществу, окружающему миру, влияющих на человека, характеризует пассивную позицию человека в процессе социализации. Представителями этого направления являются Э. Дюркгейм, Д. Дьюи, Т. Парсонс.

2) *Субъект-субъектная концепция.* Человек активно вливается в процесс социализации, не ограничиваясь только адаптацией к окружающему миру, при этом оказывает влияние на свою жизнь, т.е. человек в процессе социализации не только обогащается опытом, но и приобретает возможность стать личностью. Характеризует активную позицию человека. Представителями этого направления выступают Дж.Мид, У.И.Томас, Ч.Кули, Дж.Хоуманс.

Отечественных ученых также занимала проблема социализации личности. Так в 70-х годах Парыгин Б.Д. под социализацией понимает «весь многообразный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных

функций, ролей, норм, прав, обязанностей и т. д., активное переустройство окружающего мира, изменение и качественное преобразование самого человека» [63, 81]. Андреева Г.М. характеризует понятие социализации как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой – процесс активного воспроизводства системы социальных связей за счет активной деятельности индивида и активного его включения в социальную среду» [5, 21].

Позже в 80-90-х годах XX века появились следующие определения феномена социализации:

1. Социализация представляется как «развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» [48].

2. Социализация личности как «сложный, многоплановый и противоречивый процесс взаимодействия индивида и общества. Общество с целью воспроизводства социальной системы и сохранения своих социальных структур стремиться сформировать стереотипы и стандарты (групповые, классовые, этнические, профессиональные и др.), образцы ролевого поведения. Чтобы не быть в оппозиции по отношению к обществу, личность усваивает этот социальный опыт путем вхождения в социальную среду, систему существующих социальных связей (Каргапольцева Н.А.).

3. Социализация как самый широкий среди процессов, характеризующих становление личности. Это непосредственное, самостоятельное, порой спонтанное усвоение ребенком жизненного опыта, обретение социальных качеств [20].

В рамках нашего исследования мы принимаем определение, данное в Советском энциклопедическом словаре. В нем социализация(от лат. *socialis* – общественный) трактуется как процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [75]. Если рассматривать

социализацию как процесс приобщения индивида к социальному опыту, то можно предположить, что понятия «социализация» и «опыт» включают тождественные компоненты и, следовательно, взаимосвязаны. [5, 39].

Сущность понятия «социальный опыт» впервые начали рассматривать философы древней Греции. Аристотелю принадлежит важнейшая идея о способе передачи социального опыта - «ассимиляции» или «уподоблении», происходящем в процессе общения с другими людьми, а Платон указывал на воздействие опыта взрослых на детей. Это явилось основополагающими идеями, построенными на базе эмпирических наблюдений и констатирующие наличие процесса передачи сведений, способов поведения, типа мировоззрения от старших поколений младшим в процессе получения ими опыта. Понятие «социальный опыт» связано с таким понятием как «опыт».

В толковом словаре С.И. Ожегова мы находим следующее определение понятия «опыт»:

- Совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений, привычек.
- Отражение в человеческом сознании объективного мира, общественной практики, направленной на изменение мира.[57].

С точки зрения Новикова А.М в категорию понятия «опыт» входит совокупность всех знаний человечества на общественно-историческом уровне, приобретение жизненного опыта на основе влияния особенностей окружающей среды, что дает человеку определенный жизненный опыт его поведения, а также наличие определенных знаний, умений, навыков и привычек, приобретенных в процессе учебной, профессиональной и общественной деятельности. [52]. В работе Осокиной Н.Н. утверждается, что в современной научной литературе социальный опыт зачастую рассматривается в одном ряду с такими понятиями, как жизненный опыт, индивидуальный социальный опыт. Под жизненным опытом человека понимается - информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной

готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Ученый отмечает, что индивидуальный социальный опыт – это единство различных знаний и способов мышления, умений и навыков, норм и стереотипов поведения, ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний, усвоенных и выработанных способов взаимодействия, самопознания, самоопределения, самореализации.[60].

Таким образом, можно сделать вывод, что под личностным опытом человека можно считать формирование единой системы представлений, знаний, умений, навыков, поведенческих привычек и уровня общения в социальной среде на общественно-профессиональном и личностном уровнях с привлечением всех общественно-исторических знаний.

В исследованиях на стыке XX-XXI столетий появляются новые трактовки феномена социального опыта. К примеру, Мудрик А.В. рассматривает социальный опыт как «самобытный синтез различного рода запечатленных ощущений и переживаний, знаний, умений, навыков, способов общения, стереотипов поведения, ценностных ориентаций и социальных установок» [52, с. 34]. Неясова И.А. определяет социальный опыт как «результат познавательной и практической деятельности личности, выражающейся в синтезе знаний о социальной деятельности, опыта выполнения способов деятельности, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности. Социальный опыт представляется через установленные в обществе социальные нормы поведения как предписание на определенный тип действий и отношений личности к окружающей действительности» [50, с.23].

О.Е. Куренкова в структуре социального опыта выделяет 4 элемента: аксиологический, познавательный, действенный и коммуникативный, причем последний элемент выступает в качестве связующего звена. Усвоенные ценности (аксиологический компонент) и полученные знания (познавательный компонент) воплощаются в различных видах деятельности (действенный компонент)[28]. Представленная Е. П. Поповой структура

социального опыта включает в себя такие элементы как мотивационный, когнитивный, деятельностный [51].

Таким образом, осуществив анализ точек зрения ученых на структуру социального опыта, мы выявили, что большинство из них в качестве структурных компонентов социального опыта выделяет следующие: **познавательный**, включающий в себя знания, и представления о нормах и правилах социального взаимодействия; **эмоционально-ценностный**, предполагающий наличие ценностных ориентаций социальных знаний и их связь с эмоциями; **коммуникативный** и **поведенческий**, подразумевающий практические умения к определенному поведению и общению.

В аспекте выделения психолого-педагогических условий формирования социального опыта дошкольников нам интересна точка зрения Головановой Н. Ф., которая основываясь на понимании социализации как процессе самостоятельного выстраивания ребенком своего социального опыта, выделила следующие существенные педагогические аспекты его структуры:

1. *Содержательный аспект* системы социального опыта ребенка выражается через материальное и когнитивно-аксиологическое содержание его деятельности и проявляется в представлениях о главных жизненных ценностях. Социальные представления создают в сознании ребенка своеобразную модель социальных отношений. На основе такой модели он устанавливает избирательную связь с реальными людьми в микросоциуме. Очень важно отметить, что еще до проявления социального представления в акте собственного поступка, социальный опыт ребенка содержит достаточный объем «невыработанных» социальных представлений. Они не просто ждут своего часа, а уже реально «подпитывают» новые социальные представления, которые начинают возникать в ситуациях собственных поступков детей.

2. *Позиционно-оценочный аспект* системы социального опыта ребенка выражается через тенденцию проявления рефлексивной позиции личности,

ее активности, готовности к самоопределению в различных жизненных ситуациях. Индивидуальная специфика проявления позиционно-оценочного аспекта социального опыта конкретного ребенка является производной не столько от его социального окружения, от тех форм материальной и духовной культуры, которые ему адресуются, сколько от того:

- какую социальную позицию в межличностных отношениях в семье, школьном классе, в группе приятелей он занимает;
- как соотносит себя с действительностью;
- какова степень его социальной активности;
- в какой мере понимает и оценивает самого себя;
- насколько сформированы его социальные установки на себя.

3. Функциональный аспект системы социального опыта ребенка определяется тем, как у него складывается тот или иной стиль жизни. Стиль жизни — это субъективное выражение личностью своего образа жизни. Являясь индивидуальной системой, стиль жизни всегда оригинально окрашивает процесс накопления и использования ребенком своего социального опыта. Разные стили жизни способны либо благоприятствовать, либо, напротив, препятствовать полноценному социальному становлению личности [18].

Очевидно, что накопление социального опыта возможно не во всякой деятельности. Хорошо известно, что ребенок может присутствовать на определенном занятии, манипулировать предметами и материалами, но при этом ничуть не приращивать своего социального опыта. Успешно социализирует та деятельность, которая обеспечена специальными педагогическими условиями:

- воспроизводить жизненные ситуации, опираться на детские впечатления повседневной жизни;
- вызывать личную заинтересованность ребенка и понимание им социальной значимости результатов своей деятельности;

– предлагать ребенку активное действие, связанное с планированием деятельности, обсуждением различных вариантов участия, с ответственностью, с самоконтролем и оценкой;

– предполагать взаимопомощь, вызывать потребность в сотрудничестве.

В условиях психолого-педагогического сопровождения к условиям формирования социального опыта мы относим следующие: обеспечение взаимодействия специалистов ДОО по формированию социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения, включение детей доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность.

Осуществив анализ точек зрения ученых на понятие социальный опыт, мы выявили, что чаще всего в качестве компонентов в структуре социального опыта ученые выделяют следующие: когнитивный (познавательный), аксиологический (эмоционально-ценностный), коммуникативный и действенный (поведенческий). В соответствии с этими компонентами можно выделить следующие педагогические условия формирования социального опыта:

1. Формирование знаний и представлений о нормах социального взаимодействия с опорой на жизненный опыт и детские впечатления повседневной жизни;

2. Формирование ценностных ориентаций социальных знаний и умений эмоционально правильно соотносить себя и других с социальными нормами и действительностью;

3. Формирование социальной активности в повседневном поведении по отношению к себе и другим.

1.2 Особенности формирования социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Категория детей, имеющих зрительный дефект, разнообразна и неоднородна как по остроте центрального зрения, так и по характеру глазных заболеваний.

М. И. Земцова в зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу, при использовании очков, и соответственно от возможности использования зрительного анализатора выделяет следующие группы детей с нарушениями зрения:

1. Слепые (дети с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором его острота равна 0,04 и ниже на лучше видящем глазу);

2. Слабовидящие (дети с остротой зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией, а также с более высокой остротой зрения, но имеющие отдельные нарушения зрительных функций) [25].

К детям с нарушениями зрения относят и детей с косоглазием и амблиопией.

В нашем исследовании более подробно рассмотрим характеристику слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией.

Слабовидение – это значительное снижение остроты зрения, при котором центральное зрение на лучше видящем глазу находится в пределах 0,05 – 0,2 или выше – 0,3 при использовании оптической коррекции. К слабовидящим относят и тех детей, острота зрения которых может быть и более высокой, если при этом глазное заболевание прогрессирует. Чаще всего причиной слабовидения является аномалия рефракции. Наиболее распространенные формы – миопия (близорукость), гиперметропия (дальнозоркость) и астигматизм. Высокая степень аномалии рефракции (аметропия) наблюдается при изменениях размера глазного яблока. При миопии оно увеличено в осевом размере, при гиперметропии – уменьшено.

Миопия (близорукость) - аномалия рефракции, при которой луч преломляется средой глаза так, что фокусируется впереди сетчатки. Изображение бывает расплывчатым и предметы видны неясно. Чем выше близорукость, тем ниже острота зрения. Иногда наблюдается осложненная прогрессирующая близорукость, сопровождающаяся серьезной патологией глаз. При миопии дети хорошо видят тогда, когда подносят предметы близко к глазам.

Гиперметропия (дальнозоркость) – это нарушение рефракции глаза, при которой изображение предметов фокусируется позади сетчатки, поэтому получается неясным и расплывчатым. При большой степени дальнозоркости значительно напряжены аккомодация (способность глаза фокусировать изображение рассматриваемых предметов на сетчатке независимо от расстояния, на котором находится предмет). В результате такого напряжения аккомодации усиливается утомление во время работы на близком расстоянии (сливаются и становятся неясными буквы, начинаются головные боли).

Причиной слабовидения также может быть астигматизм – нарушение преломляющей способности глаза, при которой в одном глазу наблюдается сочетание различных видов рефракции. Астигматизм не всегда корректируется очками, поэтому у детей возникают трудности видения объема, глубины, удаленности объектов, так как у детей чаще всего отсутствует бинокулярное видение.

Амблиопия– это стойкое одно- или двустороннее снижение зрения, не связанное с органической патологией зрительного анализатора и не поддающееся оптической коррекции. Течение амблиопии может быть бессимптомным или сопровождаться невозможностью устойчивой фиксации взгляда, нарушением цветовосприятия и ориентировки в пространстве, снижением остроты зрения (от незначительного ослабления до светоощущения). Амблиопия (синдром «ленивого» глаза) характеризуется бездействием, неучастием одного из глаз в процессе зрения. Слабовидение может привести к нарушению цветоразличения [28].

Таким образом, слабовидение характеризуется разнообразием нарушений зрительных функций, разным уровнем их сохранности, степенью выраженности патологии. В отличие от остаточного зрения слабовидение дает больше возможностей для использования зрительного анализатора как ведущего в познании окружающего мира, в познании себя. Однако особенности зрительного восприятия влияют на формирование социального опыта ребенка.

Наиболее многочисленной группой детей с нарушениями зрения являются дети с косоглазием и амблиопией.

Косоглазие и сопровождающая его амблиопия проявляются в нарушении бинокулярного видения, в основе которого лежит поражение различных отделов зрительного анализатора и его сенсорно-двигательных связей. Косоглазие не только приводит к расстройству бинокулярного видения, но и препятствует его формированию. Косоглазие возникает вследствие понижения остроты зрения одного или обоих глаз из-за нарушения рефракции, расстройства аккомодации и конвергенции. Термин «косоглазие» объединяет различные по происхождению и локализации поражения зрительной и глазодвигательной систем, вызывающие периодическое или постоянное отклонение (девиацию) глазного яблока. Различают мнимое, скрытое и истинное косоглазие. Косоглазие характеризуется постоянным или периодическим отклонением одного из глаз от совместной точки фиксации и нарушением функции бинокулярного зрения. В зависимости от того, куда отклонен глаз, наблюдается внутреннее, или сходящееся, и наружное, или расходящееся, косоглазие, а также косоглазие кверху и книзу. В ряде случаев может быть одновременно горизонтальное и вертикальное отклонение глаз. При косоглазии зрительная ось одного глаза отклоняется от совместимой точки фиксации. В таком случае изображения объекта падают на неидентичные точки сетчаток правого и левого глаза, становятся несовместимыми, появляется тенденция к двоению зрительного изображения, затрудняется ориентировка в

пространстве. Центральная нервная система принимает активные меры к тому, чтобы изображение, воспринимаемое с отклоненного глаза, подавлялось, из-за чего на нем возникает функциональная скотома. Острота зрения отклоненного глаза понижается, развивается амблиопия этого глаза. Функции зрения выполняет один глаз.[2].

Термином «амблиопия» обозначают такие формы поражения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы. Наиболее частой причиной амблиопии у детей бывает косоглазие, или страбизм (непараллельность оптических осей глаза). В зависимости от степени понижения остроты зрения Э.С. Аветисов различает амблиопию слабой (острота зрения 0,8-0,4), средней (острота зрения 0,3-0,2), высокой (острота зрения 0,1-0,05) и очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени [2]. Различают следующие виды амблиопии: дисбинокулярная, рефракционная, обскурационная, истерическая.

Дисбинокулярная амблиопия возникает вследствие расстройства бинокулярного зрения. Понижение зрения развивается вследствие косоглазия. Дисбинокулярная амблиопия может быть двух видов: амблиопия с правильной (центральной) фиксацией и амблиопия с неправильной (нецентральной) фиксацией. Рефракционная амблиопия возникает вследствие аномалий рефракции, которые в данный момент не поддаются коррекции. Обскурационная амблиопия развивается в результате помутнения оптических сред глаза (катаракты, помутнения роговицы), преимущественно врожденных или рано приобретенных. Истерическая амблиопия возникает внезапно, чаще всего после какого-либо аффекта. Иногда амблиопия может быть причиной косоглазия. Это происходит в тех случаях, когда один глаз имеет значительное снижение остроты зрения (до 0,3-0,4 и ниже), при котором невозможно слияние изображений. В этом случае глаз с низкой остротой зрения не участвует в акте зрения, что может привести к косоглазию [2].

Л. И. Плаксина представила взаимосвязанную структуру нарушений у детей с нарушениями зрения следующим образом. Первичным дефектом является заболевание прозрачных и преломляющих сред глаза, сетчатки, зрительного нерва. Первичный дефект ведёт к нарушению зрительных и психических функций, которые в специальной психологии и педагогике обозначаются как вторичные отклонения. К ним относят:

- снижение остроты зрения, сужение или выпадение частей поля зрения, нарушения свето- и цветоощущения, нарушения бинокулярного зрения;

- неполнота, неточность, фрагментарность, замедленность зрительного восприятия;

- обеднённость представлений и образов воображения;

- замедление хода развития всех познавательных процессов;

- нарушение двигательной сферы, трудности зрительно-двигательной ориентации, приводящей к гиподинамии и снижению функциональных возможностей организма;

- нарушения эмоционально-волевой сферы, проявляющейся в неуверенности, снижении познавательного интереса, проявлении беспомощности в различных видах деятельности, социальных коммуникациях, снижении желания у ребенка к самопроявлению и возникновению большей зависимости от помощи и руководства взрослых [28].

Л.И. Солнцева отмечала, что в развитии ребенка с нарушениями зрения можно отметить следующие характерные особенности.

Первая заключается в некотором общем отставании развития, что обусловлено меньшей активностью при познании окружающего мира. Это проявляется как в области физического, так и в области умственного развития. Отмечаются безынициативность, пассивность слабовидящего ребенка. Чем позже произошло ухудшение зрения, тем сильнее связанная с

ней психологическая травма. Потеря или нарушение зрения нередко порождают равнодушие не только к общественной, но и к личной жизни [76].

Вторая особенность развития слабовидящего ребенка состоит в том, что периоды развития слабовидящих детей не совпадают с периодами развития зрячих. До того времени, пока слабовидящий ребенок не выработает способов компенсации, представления, получаемые им из внешнего мира, будут неполны, отрывочны, и ребенок будет развиваться медленнее.

Третьей особенностью развития слабовидящего ребенка является диспропорциональность. Она проявляется в том, что функции и стороны личности, которые менее страдают от отсутствия зрения (речь, мышление и т. д.), развиваются быстрее, хотя и своеобразно, другие более медленно (движения, овладение пространством) [76].

Таким образом, дефект зрения, затрудняя чувственное познание окружающего мира, вызывает особенности формирования социального опыта ребенка с нарушением зрения.

Таблица №1 – Особенности формирования социального опыта ребенка с нарушениями зрения.

<p>Познавательный компонент</p>	<p>Информирует ребенка о принятых в обществе нормах и способах поведения и отношений, форм выражения чувств и эмоций</p>	<p>Недостатки освоения социального мира из-за дефицитарного зрения. Это сказывается на формировании количества и качества представлений детей о нормах социального взаимодействия(А.Г. Литвак)</p>
<p>Эмоционально-ценностный компонент</p>	<p>Формирует ориентацию ребенка в общечеловеческих ценностях добра, красоты, справедливости</p>	<p>Формирование ценностных ориентаций в большей степени зависит не от степени поражения зрения, а от условий воспитания. (В.А. Феоктистова) Формирование эмоций затруднено, что снижает качество социального</p>

		взаимодействия (Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина)
Коммуникативный компонент	Помогает ребенку освоить многообразие форм социального взаимодействия, сотрудничества с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации	Трудности формирования речевых и неречевых средств общения также затрудняет социальное взаимодействие в соответствии с нормами и правилами социального поведения (В.А. Феоктистова, Г.В. Никулина)
Поведенческий компонент	Дает информацию о культурных формах и способах поведения и деятельности, позволяющих ребенку активно выражать свои чувства и желания	Сложности формирования самооценки и самоконтроля, неправильные условия воспитания в ДО и семье, неправильная позиция на взаимодействие со зрячими осложняют осуществление деятельности, особенно коллективной. (А.Г. Литвак)

В рамках нашего исследования нас интересует этап дошкольного возраста, на котором ведущей деятельностью является игровая деятельность. Следовательно, на этапе дошкольного онтогенеза формирование социального опыта находится в тесной взаимосвязи с развитием игровой деятельности, что не является исключением и для детей с нарушением зрения. Значит, организация целенаправленной и продуманной игровой деятельности на формирование социального опыта является одним из важных условий его формирования. При этом необходимо учитывать специфические особенности развития игровой деятельности в условиях зрительной депривации.

Формирование системы понятий и представлений о социальном устройстве мира у детей с нарушенным зрением находится в тесной взаимосвязи с развитием игровой деятельности. Прежде всего, игра является отображением тех знаний и представлений об окружающем мире, которые сложились у ребенка с нарушенным зрением. Однако исследования всех

ведущих тифлологов отмечают, что количество и качество представлений об окружающем мире, в том числе и социальном, снижено. Д.М. Маллаев, отмечая слабое владение предметными действиями и навыками совместной деятельности у данной категории детей, подчеркивает следующую особенность. Дети много времени уделяют формированию практических действий с игровыми атрибутами, а установление познавательных и личностных контактов в процессе игровой деятельности затруднено, что необходимо учитывать педагогам. Наряду с этим, общение детей с нарушениями зрения характеризуется наличием большого количества слов, не опирающихся на их собственный чувственный опыт, что свидетельствует о недостаточности связи вербального образа с конкретным содержанием [4, 22 и др]. Эти негативные факторы также затрудняют усвоение ребенком знаний о жизни окружающих людей и их социальных отношениях, которые призваны служить сюжетной основой и воспитывающим фактором игры.

Следует отметить, что усвоение опыта взаимоотношений с окружающей социальной действительностью - это процесс приобретения ролей, который также зачастую формируется в игре, интенсивно и успешно на этапе дошкольного детства происходит в игре. Однако у детей с нарушениями зрения переход к сюжетно-ролевой игре происходит позже и своеобразно. У данной категории детей затруднено ролевое взаимодействие, когда они выступают в качестве персонажей выбранного сюжета, проблематичными являются деловое взаимодействие по поводу организации процесса игры и распределения ролей, что неизбежно приводит к возникновению частных конфликтных ситуаций. При этом слабое владение навыками активной и эмоционально насыщенной коммуникативной деятельности являются одной из основных причин рассогласования игры. В связи с этим, дети испытывают повышенную потребность в помощи, внимании, контроле и одобрении со стороны взрослого. Последний, помогает ребенку получить положительное представление о себе, способствует быстрой адаптации в окружающей обстановке, преодолению трудностей.

Именно взрослый использует игровую деятельность в качестве основного канала формирования опыта взаимодействия ребенка.

Д. М. Маллаев выделил следующие недостатки формирования социальных отношений в процессе игры у данной категории детей:

- отсутствие желания считаться с правилами нравственного поведения;
- отсутствие у детей представлений о правилах поведения в обществе взрослых и сверстников, эгоцентризм, пассивность;
- внутреннее согласие, присвоение детьми правил и норм социального поведения, но все еще пассивное, формальное их усвоение;
- определяющими в игре и во взаимоотношениях ребенка со сверстником и взрослым становятся усвоенные правила и социальные нормы.

Таким образом, игра выступает как одна из сфер жизни ребенка, в которой происходит интенсивное развитие социального опыта, а, с другой стороны, бедность и ограниченность социального опыта отражается на самом процессе игровой деятельности.

На наш взгляд, включение детей с нарушениями зрения в доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность может обеспечить полноценное протекание процесса развития и усвоения социального опыта.

Анализ специальной литературы, посвященной вопросам развития социального опыта старших дошкольников с нарушенным зрением, дает основание для следующих выводов:

1. Нарушение зрения, затрудняя психофизическое развитие данной категории детей, сказывается на формировании познавательного, эмоционально-ценностного, коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта.
2. Формирование социального опыта детей с нарушениями зрения происходит своеобразно, что проявляется в снижении количества и качества представлений детей о нормах социального взаимодействия, зависимости

формирования ценностных ориентаций от условий воспитания в семье и образовательной организации, в недостатках формирования речевых и неречевых средств общения, что затрудняет социальное взаимодействие в соответствии с нормами и правилами социального поведения, пассивное, формальное усвоение этих правил и не всегда следование им в жизнедеятельности.

3. На этапе дошкольного онтогенеза развитие социального опыта находится в тесной взаимосвязи с развитием игровой деятельности. Именно сюжетно-ролевая игра является эффективным средством формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения.

1.3. Проблема психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

В российской педагогике вместе с формированием гуманистических ориентаций стала развиваться отечественная система сопровождения ребенка. Раннее сопровождение, сопровождение развития в общеобразовательной школе, целевое сопровождение различных «групп риска», сопровождение в специальном образовании, сопровождение одаренных детей стали элементами одной системы, своеобразными гарантом права ребенка на полноценное развитие [19].

Анализ научной литературы показывает, что понятие «психолого-педагогическое сопровождение» имеет многочисленные трактовки и разноплановость – разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение родительства; сопровождение ребенка (одаренного, гиперактивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации и т. д.); сопровождение ребенка педагогом в процессе учебно-воспитательной деятельности; сопровождение детско-родительских отношений и т.д. Психологически обоснованное педагогическое сопровождение – это целая система деятельности профессионала-педагога, направленная на оптимизацию индивидуального

развития ребенка при его взаимодействии с окружающим миром, оказания ему психологической помощи по развитию собственных сил для преодоления возникающих на его пути трудностей и препятствий различного характера, т.е. успешного освоения образовательных и бытовых ситуаций в ходе процессов обучения, воспитания и социализации.

Психолого-педагогическое сопровождение – это следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Данный процесс опирается на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение находится в логике его развития, а не искусственно задает ему цели и задачи извне. Педагог занимается ни тем, что считает для себя важным или «положено» с точки зрения большой науки, а тем, что нужно конкретному ребенку. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через педагога и традиционные формы образовательного и воспитательного взаимодействия.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организацию и содержание раскрыли в своих исследованиях М.Р.Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Е.И. Казакова дает следующее определение сопровождению – это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [53]. По мнению М.Р.Битяновой, сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения, психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия [8]. Многие авторы

подчеркивают, что сопровождение – очень разноплановое движение. Изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды (Г. Бардиер, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Н. Н. Михайлова, Ю. П. Федорова, С. М. Юсфин и др.). В научной литературе определены следующие виды сопровождения: психологическое, психолого-педагогическое, медико-социальное и педагогическое [8].

В психологии сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности психолога, обеспечивающая создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности. Успешно организованное сопровождение помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока не доступна.

По мнению Липского И. А., педагогическое сопровождение развития личности носит комплексный характер, а именно: отражает механизмы взаимодействия людей в социальной сфере, одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть отражено посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик. Целью педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем в их институциональном оформлении. Сопровождение в педагогике понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора. [53].

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах воспитания и обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия. Объектом психолого-педагогического сопровождения является обучение и психологическое развитие ребёнка в

ситуации дошкольного взаимодействия. Предметом – социально-психологические условия успешного обучения и воспитания.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение – это целостная система, в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого ребенка в процессе обучения.

В настоящее время характерной является проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, у которых отмечаются трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведения в силу имеющихся особенностей их развития. Необходимо понимать, что каждому ребенку нужно создавать благоприятные условия для его развития, которые будут учитывать его индивидуальные особенности и потребности. Под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно понимать комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно. Сопровождение осуществляется следующими специалистами: социальные педагоги, учителя-дефектологи, логопеды, педагоги-психологи и воспитатели.

Направления психолого-педагогического сопровождения в условиях образования:

- сохранение и укрепление здоровья детей;
- решение актуальных задач воспитания и обучения;
- решение проблем отношений ребенка с обществом сверстников;
- при переходе на школьное обучение;
- организация всестороннего изучения индивидуальных личностных особенностей выпускников дошкольников, их интересов и склонностей;

– работа педагогами и родителями как участниками учебно-воспитательного процесса.

– переход от традиционной модели психологического просвещения к модели развития психологической компетентности педагогов и родителей.

Для детей с нарушениями зрения для формирования социального опыта необходимо обеспечить реализацию следующих психолого-педагогических условий:

- при включении детей с нарушениями зрения в доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность, в которой осуществляется усвоение ребенком социального опыта

- при обеспечении взаимодействия специалистов ДОО по формированию социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения;

- при учете своеобразия формирования компонентов социального опыта у старших дошкольников с нарушениями зрения.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В первой главе представлены результаты анализа литературы по проблеме исследования.

Анализ точек зрения ученых, показал, что социальный опыт – это сложное образование, которое имеет сложную структуру и включает в себя познавательный компонент (знания, и представления о нормах и правилах социального взаимодействия); эмоционально-ценностный компонент, предполагающий наличие ценностных ориентаций социальных знаний и их связь с эмоциями; коммуникативный и поведенческий компоненты, подразумевающие практические умения к определенному поведению и общению.

Нарушения зрения, затрудняя психофизическое развитие данной категории детей, сказывается на формировании познавательного, эмоционально-ценностного, коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта. Это проявляется в снижении количества и качества представлений детей о нормах социального взаимодействия, зависимости формирования ценностных ориентаций от условий воспитания в семье и образовательной организации, в недостатках формирования речевых и неречевых средств общения, что затрудняет социальное взаимодействие в соответствии с нормами и правилами социального поведения, пассивное, формальное усвоение этих правил и не всегда следование им в жизнедеятельности.

На этапе дошкольного онтогенеза развитие социального опыта находится в тесной взаимосвязи с развитием игровой деятельности. Именно сюжетно-ролевая игра является эффективным средством формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения.

Психолого-педагогическими условиями формирования социального опыта в процессе психолого-педагогического сопровождения являются следующие условия:

- включение детей с нарушениями зрения в доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность, в которой осуществляется усвоение ребенком социального опыта;
- обеспечение взаимодействия специалистов ДОО по формированию социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

2.1. Исследование состояния социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения

Основной задачей на констатирующем этапе исследования являлось изучение особенностей социального опыта старших дошкольников с нарушенным зрением в аспекте сравнительной оценки; наличного уровня сформированности его компонентов, что служило бы исходной основой для разработки не только содержания коррекционной работы, направленной на преодоление недостатков социального опыта детей данной категории, но и выделение психолого-педагогических условий его формирования.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе муниципального бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) общеобразовательной школы № 127 г. Челябинска (дошкольное отделение)

В констатирующем эксперименте принимали участие 6 старших дошкольников с нарушениями зрения. Состояние зрительной функции старших дошкольников, а так же описание сопутствующих нарушений описано в Приложении №1.

Разрабатывая методику констатирующего эксперимента, мы исходили из сформулированного на теоретическом этапе исследования положения том, что социальный опыт содержательно выражен в виде четырех основных компонентов: познавательного, эмоционально-ценностного, коммуникативного и поведенческого. В соответствии с этим нами были подобраны диагностические методики. Методика проведения диагностики всех компонентов социального опыта представлена в Приложении 2.

Экспериментальная работа проводилась в привычной для детей, обстановке. В ходе выполнения заданий ребенку предоставлялась максимальная самостоятельность. Процесс выполнения ребенком каждого задания тщательно фиксировался. Во избежание переутомления, обследование каждого ребенка проводилось в течение нескольких встреч.

Совокупность заданий в четырех сериях была сформирована таким образом, чтобы получить необходимые сведения об уровне развития социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения, применительно к каждому из его компонентов.

1 серия исследования направлена на изучение состояния познавательного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения.

Результаты выполнения дошкольниками игровых заданий представлены в таблице 4 и на рисунке 1

При анализе полученных результатов не выявлено прямой зависимости между уровнем сформированности познавательного компонента социального опыта и остротой зрения старших дошкольников. 50% старших дошкольников с нарушениями зрения имеют высокий уровень развития познавательного компонента социального опыта, что предполагает, в большинстве случаев, разделение детьми позитивного и негативного в ответах-предположениях. При этом весьма характерной чертой является наличие развернутой аргументации. У детей имеются правильные представления о конкретных способах проявления уважительного отношения к другим людям. В большинстве случаев учитывается эмоциональное и физическое состояние людей. Ответы на вопросы-ситуации свидетельствуют о понимании детьми того, что нужно проявлять доброжелательность по отношению другим людям, быть готовым к взаимопомощи, нужно искать компромиссное решение в конфликтных ситуациях. Кроме того, у детей имеются четкие представления о конкретных способах проявления уважительного отношения не только к близким, но и к другим незнакомым людям, при этом учитывается эмоциональное и физическое состояние человека. У детей присутствует понимание того, что нельзя смеяться

над недостатками других детей, дразнить, давать прозвища, недопустимо проявлять равнодушие к обиженному, плачущему ребенку, необходимо опекать малышей, оберегать всё живое. У детей имеются представления о том, что необходимо придерживаться установленного порядка в группе, регулировать свою активность, бережно относиться к вещам.

Таблица4 - Результаты исследования познавательного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения(%)

Уровень сформированности компонента Кол-во детей	Высокий	Средний	Низкий
6	50	34	16

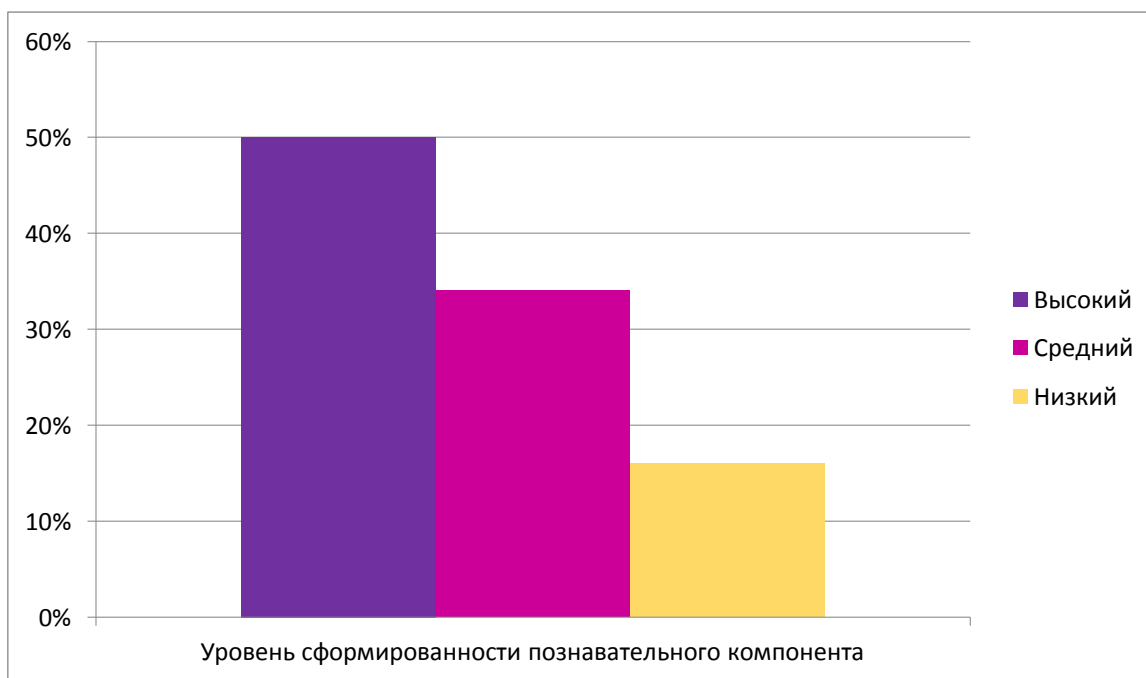


Рисунок1 -Результаты исследования познавательного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения

Низкий уровень познавательного компонента социального опыта имеет 16% участников эксперимента. При анализе ситуаций их представления имеют неустойчивую положительную направленность, это

проявляется в том, что практически не разделялось позитивное и негативное в процессе выбора ответов (Пример: Слава И. , 7 лет: «Вика тоже устала и будет играть с котом, а потом спать»). При оценке ситуаций отсутствует развернутая аргументация ответов, с опорой на примеры из жизни. При выборе ответов необходима поддержка со стороны взрослого. Присутствует неполное понимание того, что нужно проявлять по отношению к другим людям (пример: «Он неуклюжий толстяк, поэтому упал»).

Таким образом, анализ результатов позволил сделать следующие выводы:

У большинства старших дошкольников с нарушениями зрения(50%) развитие познавательного компонента социального опыта находится на достаточно высоком уровне. Также доминирующее положение занимает средний уровень развития познавательного компонента социального опыта (34%).

2 серия исследования направлена на изучение состояния эмоционально-ценностного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения

Результаты выполнения детьми заданий второй серии эксперимента представлены в Приложении5 . Анализ количественных результатов отражен в таблице №5 и на рисунке 2

Таблица №5 - Результаты изучения эмоционально-ценностного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения (%)

Уровень сформированности компонента	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во детей			
6	34	50	16

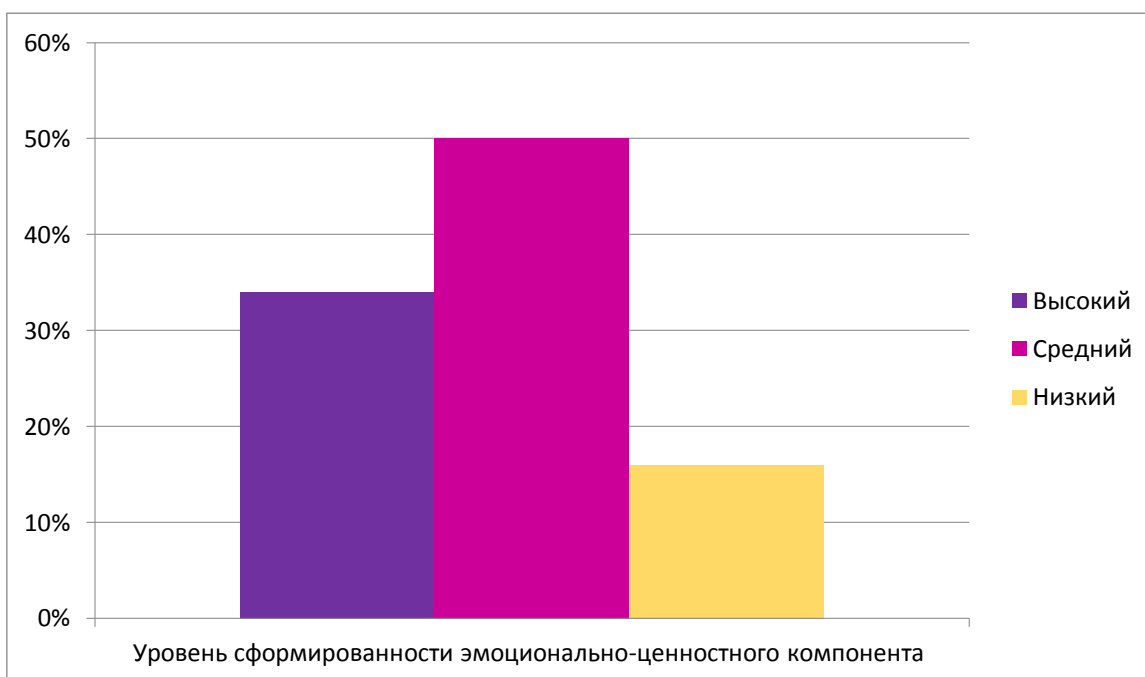


Рисунок 2 -Результаты исследования эмоционально-ценностного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения.

Анализ результатов оценки эмоционально-ценностного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения позволил сделать следующие выводы:

1. Для старших дошкольников с нарушенным зрением характерно распределение показателей по всем трем уровням сформированности эмоционально-ценностного компонента социального опыта.

2. Большинство (50%) имеют средний уровень сформированности эмоционально-ценностного компонента социального опыта, что обусловлено особенностями восприятия в условиях зрительной депривации, недостаточным умением воспринимать и анализировать сюжетное изображение, а также отсутствием необходимого объема знаний о графическом выражении мимики лица.

В содержательном плане высокий уровень сформированности эмоционально-ценностного компонента социального опыта (36%) проявляется в том, что они узнают и называют основные эмоциональные состояния, допуская

неточности в отношении эмоций испуга и удивления, но некоторые в дальнейшем исправляют допущенные ошибки.

Применительно к группе детей, имеющих средний уровень развития эмоционально-ценностного компонента социального опыта, к эмоциям, вызывающим затруднения добавляются такие эмоции, как радость и злость.

На низком уровне развития (16%) добавляются затруднения в подборе карточек, отражающих состояние грусти. Допущенные ошибки могут быть связаны с отсутствием необходимого объема знаний о мимическом выражении, которое выражает эмоциональные состояния, а так же с недостаточным уровнем воспринимать и анализировать сюжетное изображение.

3 серия исследования направлена на изучение состояния коммуникативного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения

Результаты выполнения младшими школьниками с нарушениями зрения игровых заданий представлены в Приложении 5, в таблице №6 и на рисунке 3.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

1. Для старших дошкольников с нарушениями зрения характерно распределение показателей по всем трём уровням развития коммуникативного компонента социального опыта.
2. Для участников эксперимента, в основном, характерен средний уровень сформированности коммуникативного компонента социального опыта (50%), который проявляется в желании детей договариваться между собой в процессе выполнения задания, но без учета мнения друг друга, что способствует возникновению конфликтных ситуаций.

34 % участников эксперимента испытывают определенные затруднения в использовании ими имеющихся знаний и представлений о нормах и правилах социального взаимодействия в решении проблемной ситуации. У данных детей совершенно отсутствует умение договариваться, очень бурно протекает утверждение своей роли внутри пары. Как правило, дети очень торопятся высказать претензии, утвердить собственное превосходство. По этой

причине возникают конфликты и столкновения. В большинстве случаев взаимопонимание не наступает до конца выполнения задания и в некоторых случаях доходит до открытого конфликта, хотя в ряде случаев эмоциональный накал утихает и совместная деятельность налаживается. Также отмечается безразличное отношение к процессу выполнения задания и его конечному результату, дети целиком поглощены утверждением собственных позиций.

Таблица №6 - Результаты изучения коммуникативного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения (%)

Уровень сформированности компонента Кол-во детей	Высокий	Средний	Низкий
6	16	50	34

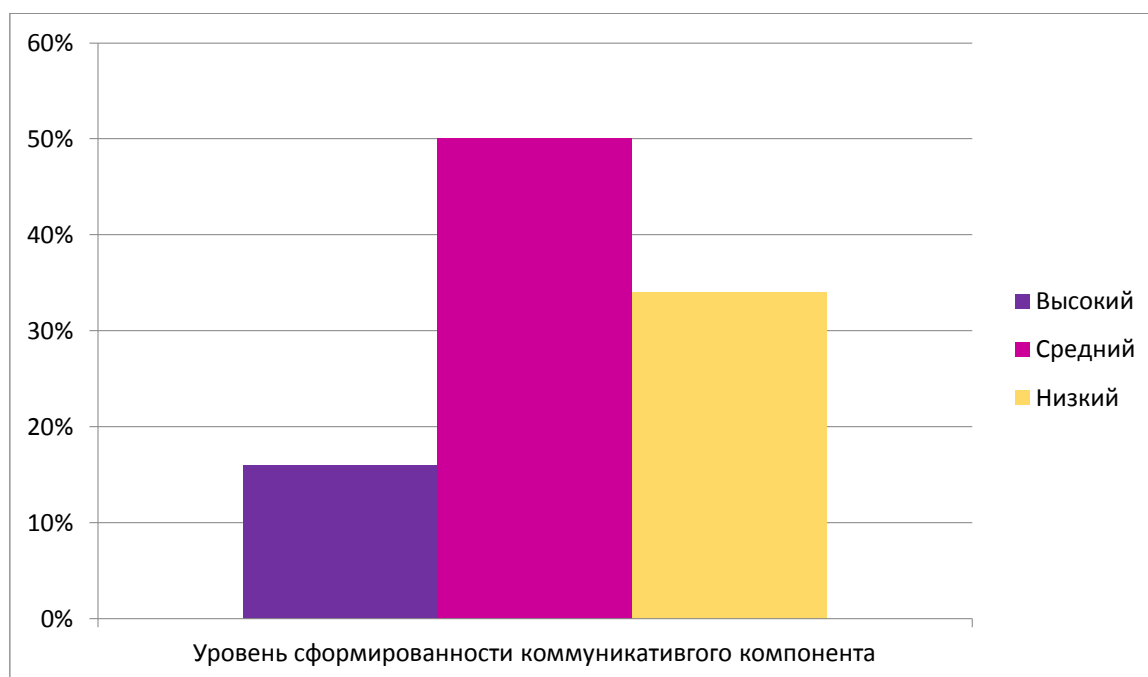


Рисунок 3 - Результаты исследования коммуникативного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения

Можно предполагать, что особенности развития коммуникативного компонента социального опыта могут быть обусловлены тем, что дошкольники с нарушениями зрения в недостаточной степени владеют невербальными

средствами общения, что проявляется в затруднениях при распознавании эмоционального состояния партнера по мимике, у них отсутствует умение ставить себя на место другого в различных ситуациях. Данные проявления являются составляющими компонентами процесса эмпатии, который выступает как одно из условий, необходимых для организации совместной деятельности дошкольников. Коммуникативная деятельность предполагает использование различных выразительных средств общения, от которых зависит полноценное развитие социальной, коммуникативной, эмоциональной адаптации детей с нарушениями зрения.

4 серия исследования направлена на изучение состояния поведенческого компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения

Результаты отражены в таблице №7 и на рисунке 4.

Анализ полученных количественных результатов позволил зафиксировать распределение старших дошкольников с нарушениями зрения по трем уровням развития поведенческого компонента социального опыта.

Таблица №7 - Результаты изучения поведенческого компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения (%)

Уровень сформированности компонента	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во детей			
6	16	50	34

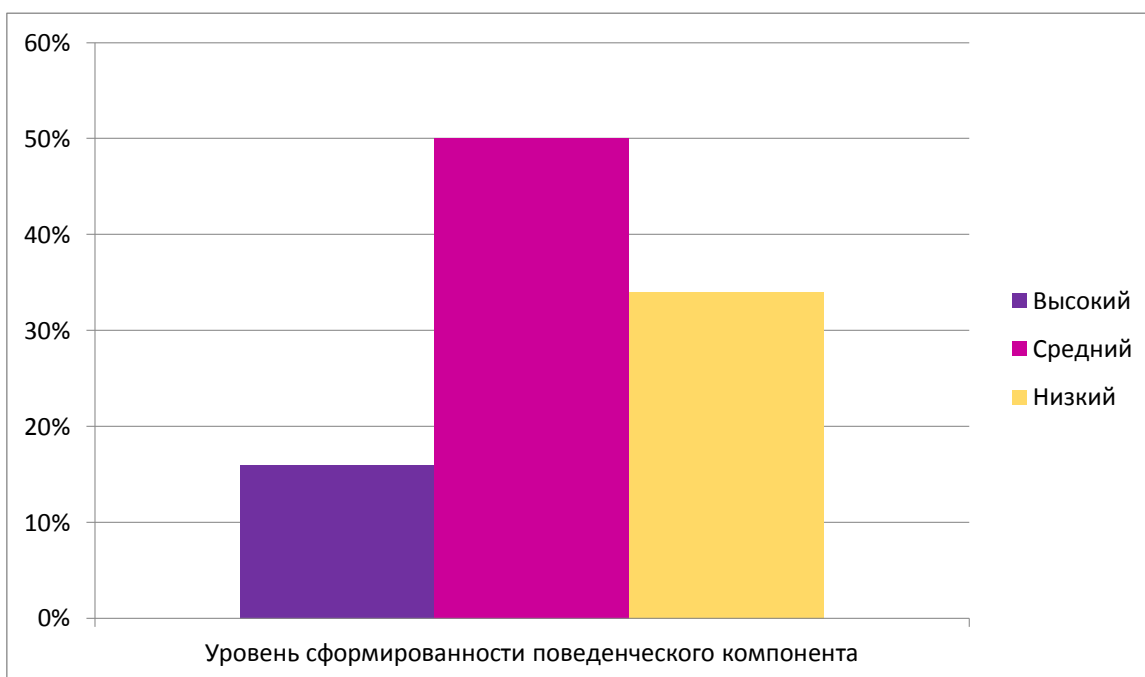


Рисунок 4 -Результаты исследования поведенческого компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения

Только 16% старших дошкольников с нарушениями зрения имеют в содержательном плане высокий уровень развития поведенческого компонента социального опыта. Это характеризуется проявлением доброжелательного отношения к окружающим людям, о чем свидетельствует анализ анкет. Дошкольники проявляют готовность к взаимопомощи. В большинстве случаев они умеют сдерживать негативные побуждения. Иногда дети самостоятельно объединяются в группы для выполнения какого-либо общего замысла, сами распределяют роли, согласовывают действия. Дети проявляют интерес к планированию и обсуждению общих дел, охотно высказывают свое мнение. Они проявляют необходимую ответственность, выполняют поручения, доводят дело до конца старательно и аккуратно, ориентируются на контроль не только со стороны взрослого, но и на самоконтроль.

50% старших дошкольников имеют средний уровень развития данного компонента. Школьники с нарушениями зрения данной категории при взаимодействии с окружающими людьми стремятся к согласованным действиям, стараются быть внимательными и вежливыми. В небольшой подгруппе могут

объединятся для общей деятельности. Они осознают, что другим ребятам бывает грустно. Дошкольники старательно выполняют поручения взрослых, вступают в сотрудничество, не прерывают общей работы ради своих интересов. Дети чутко относятся к оценкам своих поступков со стороны взрослого, отказываются от повторения негативных действий, получивших неодобрение.

Вместе с тем 34 % старших дошкольников с нарушениями зрения имеют низкий уровень развития поведенческого компонента социального опыта, что характеризуется их неустойчивым поведением и наличием негативных проявлений.

Таким образом, большинство участников эксперимента испытывают трудности в реализации поведенческого компонента социального опыта.

Результаты анализа анкет воспитателей и родителей, свидетельствует о наличии, у данной категории детей, излишней робости и скованности, либо, наоборот, агрессивности.

Общие результаты изучения социального опыта участников эксперимента на этапе констатирующего эксперимента представлены в сводной таблице 8 и на рисунке 5

Таблица 8 - Общие результаты изучения социального опыта участников эксперимента по каждому из его компонентов (%)

Компоненты социального опыта	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий Уровень
Познавательный компонент	50	34	16
Эмоционально-оценочный компонент	34	50	16
Коммуникативный компонент	16	50	34
Поведенческий компонент	16	50	34

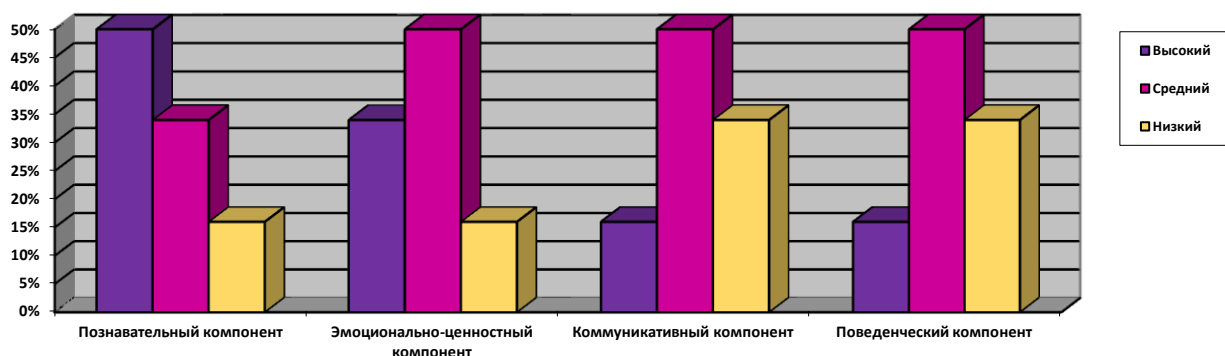


Рисунок 5 - Общие результаты изучения социального опыта участников эксперимента по каждому из его компонентов

Таким образом, анализ полученных результатов свидетельствует о наличии диспропорциональности в становлении социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения, которая проявляется в более интенсивном развитии познавательного и эмоционально – ценностного компонента относительно коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта детей со зрительной патологией.

2.2.Реализация условий психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения

Анализ научной литературы позволил нам выделить условия формирования социального опыта у старших дошкольников в процессе психолого-педагогического сопровождения:

- обеспечение взаимодействия специалистов ДОО по формированию социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения;

- включение детей с нарушениями зрения в доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность, в которой осуществляется усвоение ребенком социального опыта;

Рассмотрим как организовано взаимодействие специалистов в процессе

формирования социального опыта. Для этого нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения, представленная на рисунке 6.

Цель разработанной нами модели – повысить уровень сформированности социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

В работе необходимо опираться на основные педагогические принципы:

- комплексного подхода – участие в коррекционной работе по формированию социального опыта принимают воспитатель, специалисты службы сопровождения, родители, одноклассники, т.е. все, с кем ребёнок взаимодействует в той или иной мере в процессе психолого-педагогического сопровождения;

- индивидуального подхода – коррекционная работа осуществляется с учетом индивидуальных особенностей детей;

- дифференцированного подхода к обучению – выбор направлений, приёмов, методов работы осуществляется в соответствии с уровнем сформированности социального опыта дошкольников;

- системного подхода – одновременная работа над всеми компонентами социального опыта и параллельно над другими вторичными нарушениями в развитии;

- обучения от простого к сложному.

- Деятельность специалистов службы сопровождения включает в себя три основных направления: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативно - просветительское.

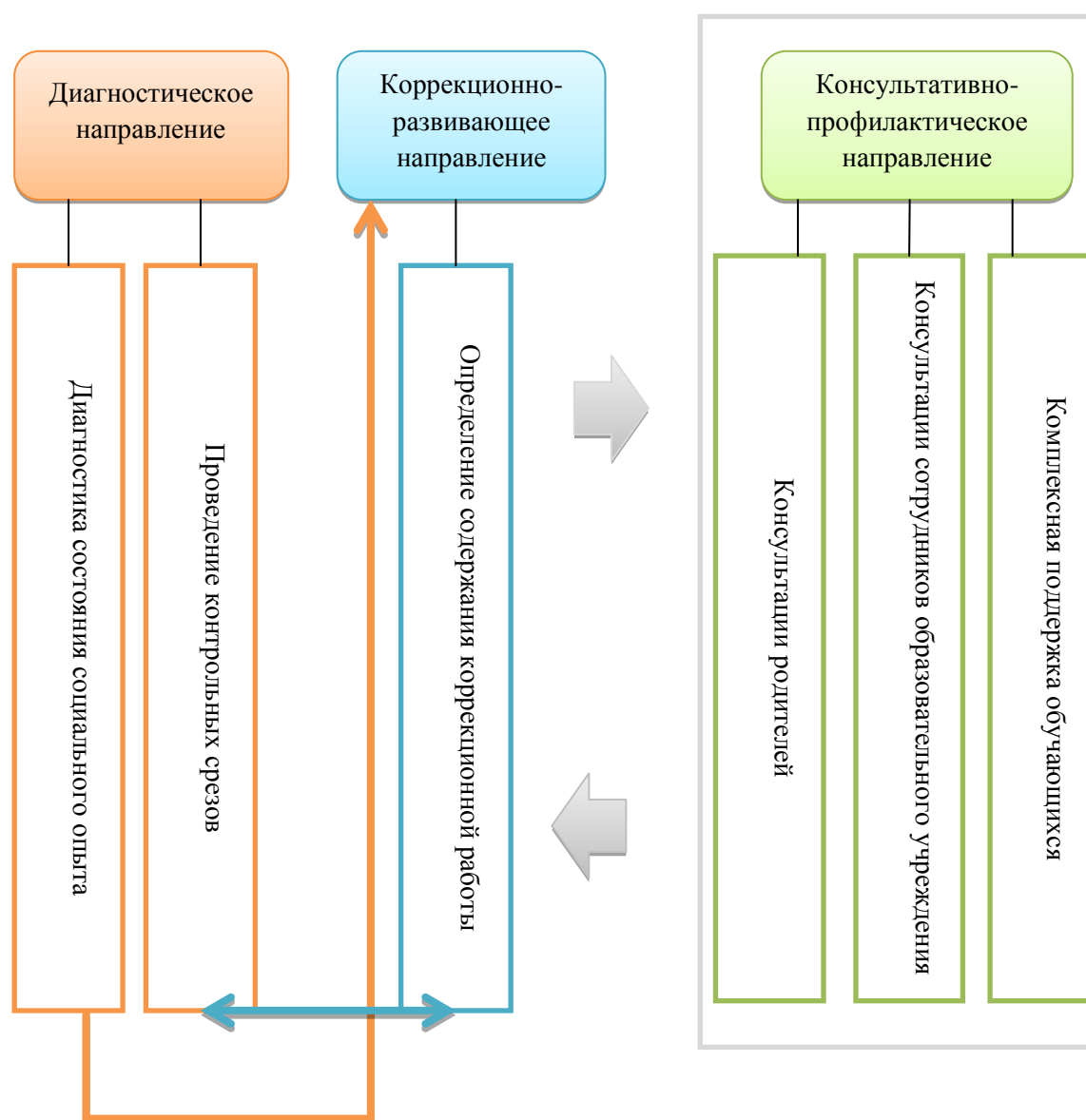
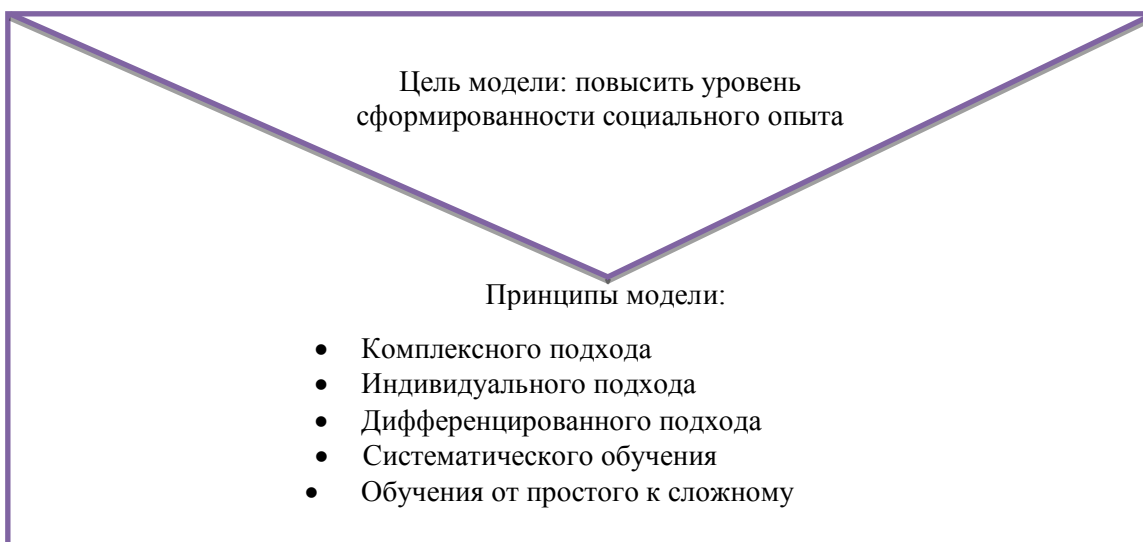


Рисунок 6 – Модель психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения

Диагностическое направление. Цель диагностического направления – изучение уровня социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения и проведение контрольных срезов в целях мониторинга динамики развития социального опыта старших дошкольников в процессе психолого-педагогического сопровождения. Для этого мы использовали такие методы как наблюдение, беседа, анкетирование, педагогический эксперимент.

Исходя из цели диагностического направления, можно выделить следующие его задачи:

- оценить уровень сформированности социального опыта старших дошкольников по каждому из компонентов социального опыта;
- определить приоритетные направления коррекционной работы;
- сформировать план консультативной работы с участниками образовательного процесса.

На наш взгляд, в данной работе должны участвовать все участники, что позволит, с одной стороны, получить более объективные данные, а с другой, – привлечь всех заинтересованных лиц к сотрудничеству в решении такой важной задачи как формирование социального опыта дошкольников с ОВЗ. Комплексную диагностическую работу осуществляют все специалисты службы сопровождения: учитель-дефектолог проводит исследование уровня социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения, педагог-психолог информирует об особенностях эмоционально-волевой сферы обучающихся, логопед информирует о состоянии речевого и коммуникативного развития, социальный педагог собирает информацию о ситуации в семье, отношении родителей к своему ребенку и его дефекту.

Диагностическое направление непосредственно связано с коррекционно-развивающим направлением, так как оно позволяет сделать коррекционную работу «зрячей», правильно разработать ее содержание с учетом полученных как индивидуальных, так и групповых показателей диагностики. Большое значение в координации деятельности специалистов

службы сопровождения играет психолого-медико-педагогический консилиум. Представим пример ПМП консилиума по проблеме формирования социального опыта участников эксперимента (таблица 9).

Таблица 9 – Взаимодействие специалистов службы сопровождения в обсуждении ее результатов диагностики на консилиуме

Участники ПМП консилиума				
Учитель–дефектолог	Педагог-психолог	Медицинский работник	Социальный педагог	Воспитатель
Докладывает информацию о состоянии познавательного, социально-эмоционального, коммуникативного и поведенческого компонентов соц. опыта.	Информирует о психологических особенностях личности, сформированности и эмоционально-волевой сферы обучающихся.	Информирует о состоянии здоровья дошкольников.	Информирует о ситуации в семье ребенка, об отношении родителей к ребенку, об условиях воспитания ценностных ориентаций	Представляет результаты пед.диагностики о взаимоотношениях ребенка в коллективе.
В результате - коллегиальное обсуждение результатов диагностики, выявление причин трудностей, определение направлений и содержания коррекционной работы, согласование плана консультативно-профилактической работы с родителями и воспитателями, организация условий психолого-педагогического сопровождения.				

Таким образом, работа диагностического направления является значимой для обеспечения психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения. Данное направление позволяет определить уровень развития социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения, определить содержание и условия коррекционной работы по формированию социального опыта, а также оценить результаты этой работы.

Коррекционно-развивающее направление. Цель коррекционно-развивающего направления состоит в реализации согласованной работы участников образовательного процесса по формированию социального опыта

старших дошкольников с нарушением зрения. Содержание коррекционно-развивающего направления реализуется воспитателем, учителем-дефектологом, педагогом-психологом и другими специалистами службы сопровождения на классных часах, фестивалях, проектах, групповых и подгрупповых занятиях по социально-бытовой ориентировке, занятиях педагогической и психолого-педагогической коррекции.

Одним из условий психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта является использование игровой деятельности как эффективного средства данной работы. В соответствии с этим нами были подобраны различные игры, направленные на формирование компонентов социального опыта старших дошкольников, которые могут быть использованы в работе всех участников образовательного процесса. Приведем некоторые примеры.

Для формирования **познавательного компонента** мы предлагаем использовать следующие игры – упражнения.

1. Игра «Что такое хорошо, что такое плохо»

Цель: Формировать четкие представления о хороших и плохих поступках; развивать мышление, память, связную речь, внимание; воспитывать положительные черты характера: доброту, терпение, вежливость.

Содержание:

–Я раздам вам карточки, на которых написана ситуация. Вы в течение трех – четырех минут подумаете и ответите мне на вопрос, как же все - таки надо было поступить мальчику, чтоб его поступок стал хорошим.

Первая ситуация: Когда мальчик ехал в автобусе, он изо всех сил старался занять пустое место, не смотря на то, что в автобусе находились девочки и женщины.

Вторая ситуация: Если мальчик в дверях встретился с девочкой, он должен идти и не пропускать ее вперед.

Третья ситуация: Если девочка несет тяжелую сумку, то мальчик не должен ей мешать и отвлекать.

(Дети обсуждают ситуацию и предлагают свои варианты того, как должен был поступить мальчик, чтоб его поступок стал хорошим).

2. Создание плаката «Карта наших хороших дел»

Цель: продолжать формировать представления о хороших поступках старших дошкольников.

- Ребята, а вы в своей жизни совершаете хорошие поступки или плохие?

- Расскажи, какие хорошие поступки вы совершали?(Ответы 2-3 человек)

- Молодцы, чтоб узнать остальные хорошие поступки ребят, мы с Вами создадим «Карту хороших поступков». Вы оставите ее у себя в группе, и никогда не будете забывать о своих поступках. Я раздам вам ладошки, на которых Вы напишите свои хорошие поступки, которые вы совершали, или хотите совершить.

Для формирования **эмоционально-ценностного компонента** мы предлагаем использовать следующие игры – упражнения:

1. Упражнение «Добрая - злая собака».

Цель упражнения: развивать умение выражать эмоции добра и зла.

Специалист предлагает посмотреть на картинки, которые он принес. На них изображена кошка, собака, девочка, мальчик с настроением радости и злости (отдельные картинки). Далее специалист обращает внимание на то, что у них разное настроение. Объясняет почему, приводя простые примеры. Затем предлагает подойти к зеркалу и изобразить злое настроение и веселое (если ребенок не может взрослый помогает, до тех пор, пока не получится). Каждому ребенку предлагается разделить персонажей на «радостных» и «злых». После этого специалист показывает картинку и дети примеряют на себя роль того персонажа, который изображен на картинке делая акцент на

эмоциях. Затем находят персонажа похожего на собачку, которая пришла к ним (обращаем внимания на эмоцию и на нашу реакцию, на эту эмоцию).

2. Упражнение «Попроси игрушку»

Цель: Научить управлять своим гневом и негативными эмоциями

Группа делится на пары, один из участников пары берёт в руки какой-либо предмет, например, игрушку, тетрадь, карандаш и т. д. Другой участник должен попросить этот предмет.

Инструкция участнику 1: «Ты держишь в руках игрушку (тетрадь, карандаш), которая очень нужна тебе, но она нужна и твоему приятелю. Он будет у тебя ее просить. Постарайся оставить игрушку у себя и отдать ее только в том случае, если тебе действительно захочется это сделать».

Инструкция участнику 2: «Подбирая нужные слова, постарайся попросить игрушку так, чтобы тебе ее отдали».

Затем участники 1 и 2 меняются ролями.

Для формирования **коммуникативного компонента** мы предлагаем использовать следующие игры - упражнения:

1. Упражнение «Разбуди ласково».

Цель упражнения: формирование доброжелательного отношения к сверстнику.

Специалист говорит о том, что сейчас один из учеников превратится в котенка, который любит поспать, а остальные будут подходить к нему и ласково его будить. Предварительно специалист рассказывает, что котенок маленький и очень пугливый, поэтому к нему нужно подходить потихонечку и ласково поглаживая будить (можно провести аналогию с тем как их будит мама). Каждый ребенок должен побывать в роли котенка.

2. Упражнение «Ролевое проигрывание ситуации»

Цель: задание направлено на конкретную проработку и применение "волшебных" средств общения, развитие эмпатии, использование уже знакомых средств понимания.

Инструкция: Детям задаются игровые ситуации, которые они инсценируют. Упражнение выполняется коллективно (из группы выбираются участники, разыгрывающие ситуацию, и наблюдатели). Задача актеров - максимально естественно проиграть заданную ситуацию, наблюдатели же анализируют увиденное. После коллективного обсуждения можно проиграть ситуацию еще раз с теми же самыми актерами (если ранее они сделали это неудачно) или с новыми (для закрепления на практике волшебных средств понимания).

Примеры проигрываемых ситуаций:

- Ты вышел во двор и увидел, что там дерутся два незнакомых мальчика.

- Тебе очень хочется поиграть с такой же игрушкой, как у одного из ребят вашей группы. Попроси ее.

- Ты очень обидел своего друга. Извинись и попробуй помириться.

Для формирования **поведенческого компонента** мы предлагаем использовать следующие игры - упражнения:

1. Упражнение «Давай поругаемся!»

Цель: трансформировать негативные эмоции в конструктивное взаимодействие.

Специалист предлагает воспитанникам «поругаться», при этом обзывать друг друга можно только овощами и фруктами. Затем специалист предлагает «хвалить» друг друга, называя разными цветами.

2. Упражнение «Воздушный мяч»

Цель: снять напряжение.

Ребята стоят или сидят в кругу. Специалист дает инструкцию: «Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать мячи. Вдохните воздух, поднесите воображаемый мячик губами, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами затем, как ваш мячик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на

нем. Представили? И я представила ваши огромные мячи. Дуйте осторожно, чтобы мячик не лопнул. А теперь покажите их друг другу».

Остальные упражнения представлены в Приложении 6.

Следует отметить, что в процессе игровой деятельности дети овладевают разнообразными способами общения, наиболее адекватными формами поведения. Предложенные приемы развивают у детей элементарные навыки для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения к себе, необходимых для успешного вхождения в систему социальных отношений.

Консультативно-профилактическое направление. Цель данного направления - обеспечение консультативной, просветительской и психолого-профилактической помощи для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы по формированию социального опыта старших дошкольников в процессе психолого-педагогического сопровождения. Мы определили следующие задачи в данном направлении:

- обеспечение детям психолого-педагогической поддержки и комфортного состояния на протяжении коррекционной работы;
- оказание родителям консультативной помощи;
- повышение компетентности участников образовательного процесса по вопросам формирования социального опыта;

Консультативно-профилактическое направление состоит из трех компонентов: консультирование родителей, консультирование сотрудников образовательного учреждения, комплексная поддержка обучающихся. Консультирование родителей имеет основное значение для обеспечения непрерывности коррекционно-развивающего процесса. Основными видами взаимодействия с родителями являются общие собрания детского сада, групповые родительские собрания и индивидуальные консультации, которые проводятся всеми специалистами службы сопровождения. Индивидуальные консультации с родителями проводятся с целью обсуждения, раскрытия проблемных зон у ребенка, выявления возможных причин. В качестве

дополнительных форм взаимодействия выступают ежегодные семинары для родителей и «Школа родительского успеха», реализованные формы встреч родителей и специалистов службы сопровождения в данной школе.

Консультирование сотрудников образовательного учреждения осуществляется с использованием следующих форм: ПМПк, методические советы, педагогические советы, семинары-практикумы, индивидуальные консультации. Мы разработали план мероприятий направленный на формирование социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения.

Таблица 10 – План работы участников образовательного процесса по формированию социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения

Ответственный	Мероприятие	Участники	Задачи
Воспитатель	Родительское собрание	Воспитатель, специалисты службы сопровождения, родители.	Влияние семьи на формирование социального опыта ребенка
	«Освоение правил поведения» «Применение правил на практике»	Воспитатель, воспитанники	Освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в коллективе.
	Игры, направленные на сплочение и взаимодействие коллектива сверстников	Воспитатель, воспитанники	Усвоение первоначального опыта нравственных взаимоотношений в коллективе класса и детского сада, Овладение навыками вежливого, приветливого, внимательного отношения к сверстникам, старшим и младшим школьникам, взрослым Обучение дружной игре, взаимной поддержке

Педагог-психолог	Семинар - практикум «От адаптации успешной социализации»	Педагог-психолог, учитель-дефектолог, родители	Вооружение родителей детей знаниями о социуме, социальной структуре общества, правилах поведения в общественных местах. Создание ситуации успеха путем выявления и максимального использования способностей каждого ребенка в процессе его подготовки к жизни.
	Семинар-практикум для родителей «Развитие навыков саморегуляции»	Педагог-психолог, родители, воспитатель	Уточнение и систематизация знаний родителей о развитии социального опыта ребенка через использование навыков саморегуляции
Учитель-дефектолог	Круглый стол «Стили общения родителей с детьми»	Учитель-дефектолог, родители	Влияние стиля общения с детьми на их развитие, деятельность и интеграцию в общество. Формирование правильного стиля общения с ребенком. Помощь в социализации ребенка в общество.
	Лекция «Особенности формирования социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения»	Учитель-дефектолог, родители	Встречи с родителями по итогам диагностики. Значение формирования социального опыта дошкольников.
	«Школа родительского успеха»	Учитель-дефектолог, родители	Семинар по формированию поведенческого компонента социального опыта
		Учитель-дефектолог, специалисты службы сопровождения, учителя	Семинар по формированию и развитию познавательного компонента социального опыта

Таким образом, мы можем утверждать, что процесс психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социального опыта

старших дошкольников с нарушением зрения носит комплексный характер, представляет собой организованную систему и может быть реализован в рамках предложенной нами организационной модели. Формирование социального опыта на ступени дошкольного возраста будет эффективным при выполнении таких условий как обеспечение взаимодействия специалистов ДОО и включение детей с нарушениями зрения в доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность, в которой осуществляется усвоение ребенком социального опыта. Нами рассмотрены примеры взаимодействия специалистов ДО в процессе реализации диагностического, коррекционно-развивающего и консультативно-профилактического направлений, подобраны по каждому компоненту социального опыта игры, которые могут быть использованы всеми участниками образовательного процесса, разработан план консультативной работы в учреждении.

2.3 Результаты реализации условий психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения

Контрольный этап эксперимента был направлен на выявление результативности реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата. Цель контрольного эксперимента заключалась в выявлении положительной динамики в состоянии каждого из компонентов социального опыта. В контрольном этапе эксперимента принимала участие экспериментальная группа в прежнем составе, а также использовались те же диагностические методики, что и в констатирующем эксперименте.

Был проведён сравнительный анализ результатов в начале и в конце учебного года.

1 серия исследования была направлена на изучение уровня сформированности познавательного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения на этапе контрольного эксперимента, которые отражены в таблице 11 и рисунке 7

Таблица 11 – Сравнительные результаты изучения познавательного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (%)

Уровень сформированности компонента	Результаты констатирующего эксперимента			Результаты контрольного эксперимента		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
	50	34	16	50	50	0

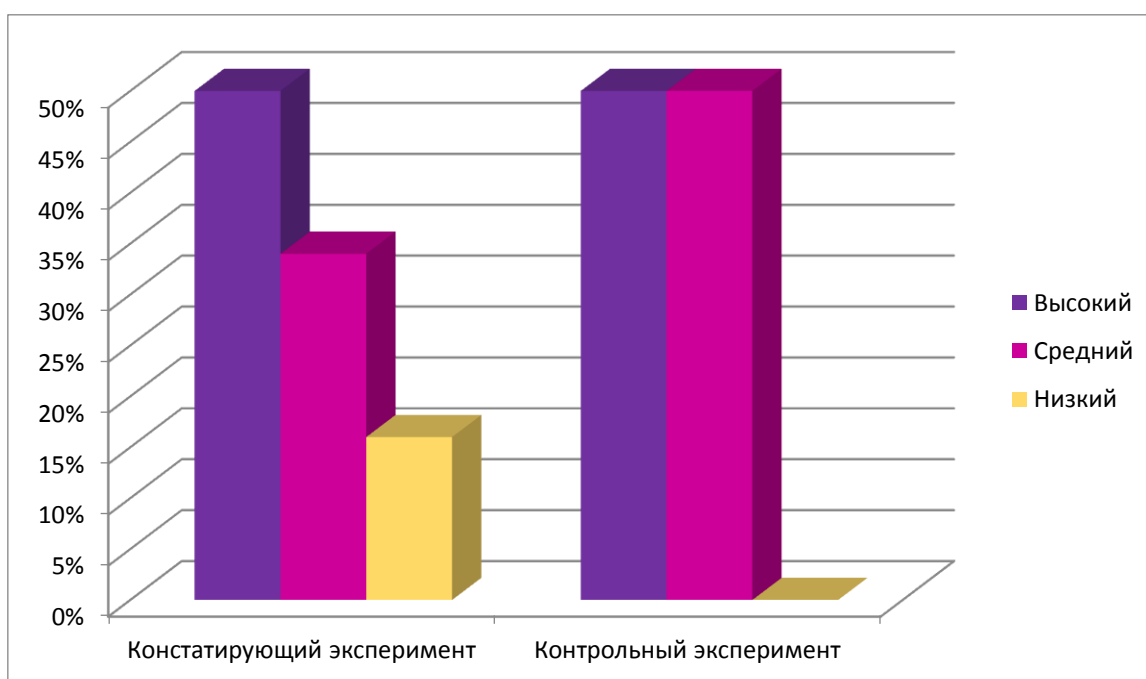


Рисунок 7. Сравнительные результаты уровня сформированности познавательного компонента

Анализ сравнительных данных позволяет говорить о небольшой положительной динамике познавательного компонента социального опыта дошкольников с нарушениями зрения. Небольшой процент

улучшения обуславливается

довольно

непродолжительным временем проведения коррекционной работы.

Вместе с тем, после проведения коррекционной работы низкий уровень развития познавательного компонента социального опыта не был выявлен ни у одного из участников экспериментов.

Пример: На констатирующем этапе исследования Ребенок 3 изначально в большинстве случаев практически не разделял позитивное и негативное в ответах-продолжениях, показывал слабое понимание эмоциональных и физических состояний окружающих, при выборе ответа требовалась поддержка взрослого. На этапе контрольного эксперимента Ребенок 3 показал уже средний уровень сформированности познавательного компонента. Показывал правильные представления о конкретных способах проявления уважительного отношения к другим людям. В большинстве случаев учитывал эмоциональное и физическое состояние как взрослых, так и детей.

На основе анализа результатов было выявлено распределение только по двум уровням сформированности познавательного компонента социального опыта. В целом, старшие дошкольники с нарушениями зрения имеют средний и высокий уровень развития познавательного компонента социального опыта, которые характеризуются положительной направленностью имеющихся у них представлений о нормах, правилах социального взаимодействия.

2 серия исследования была направлена на изучение уровня сформированности эмоционально-ценностного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения на этапе контрольного эксперимента, которые отражены в таблице 10 и на рисунке 8

Была получена положительная динамика в развитии эмоционально-ценностного компонента социального опыта. Анализ данных контрольного эксперимента показал, что, после проведения экспериментальной работы, отсутствуют дети с нарушениями зрения с низким уровнем эмоционально-ценностного компонента социального опыта. Большая половина старших дошкольников с нарушением зрения имеют средний уровень

развития эмоционально-ценностного компонента социального опыта (66%) и чуть меньше детей имеют высокий уровень развития данного компонента (34%).

Таблица 10 – Сравнительные результаты изучения эмоционально-ценностного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (%)

Уровень сформированности компонента	Результаты констатирующего эксперимента			Результаты контрольного эксперимента		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
	34	50	16	34	66	0

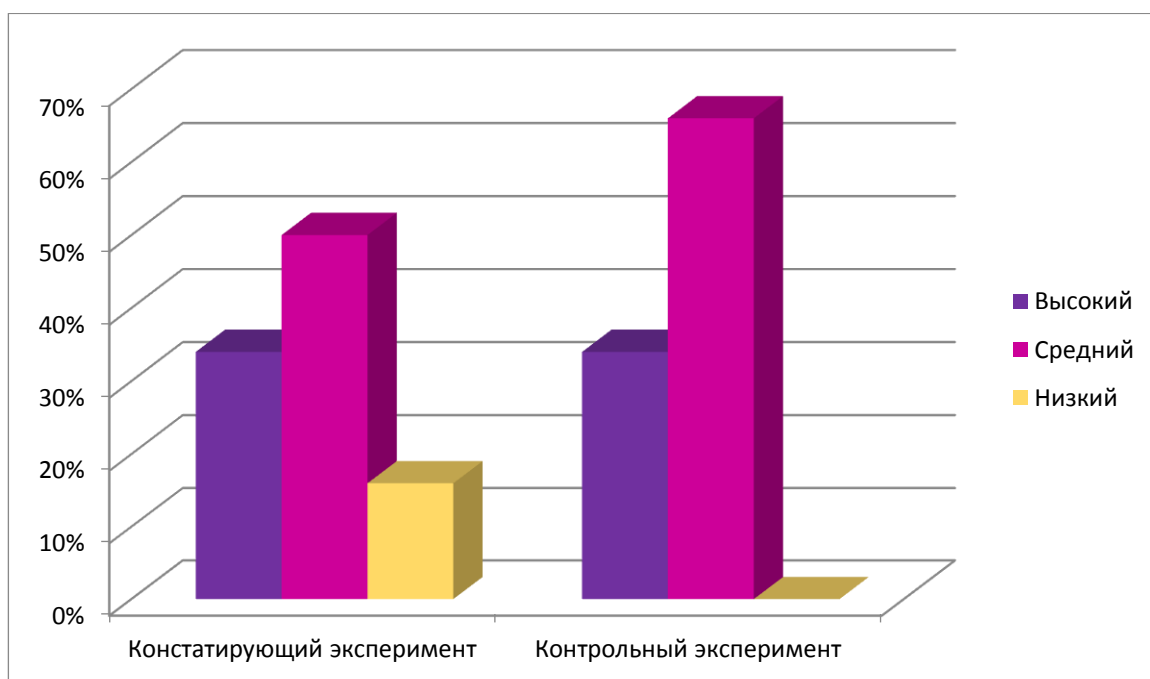


Рисунок 8. Сравнительные результаты изучения эмоционально-ценностного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (%)

Высокий и средний уровень развития эмоционально-ценностного компонента социального опыта у старших дошкольников с нарушениями зрения, в содержательном плане, проявляется в том,

что дети узнают и называют основные эмоциональные состояния, и даже при допущении неточности, в основном, сами исправляют ошибки.

3 серия исследования была направлена на изучение уровня сформированности коммуникативного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения на этапе контрольного эксперимента, которые отражены в таблице 11 и на рисунке 9

Таблица 11 – Сравнительные результаты изучения коммуникативного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения на этапе контрольного эксперимента (%)

Уровень сформированности компонента	Результаты констатирующего эксперимента			Результаты контрольного эксперимента		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
	16	50	34	16	66	16

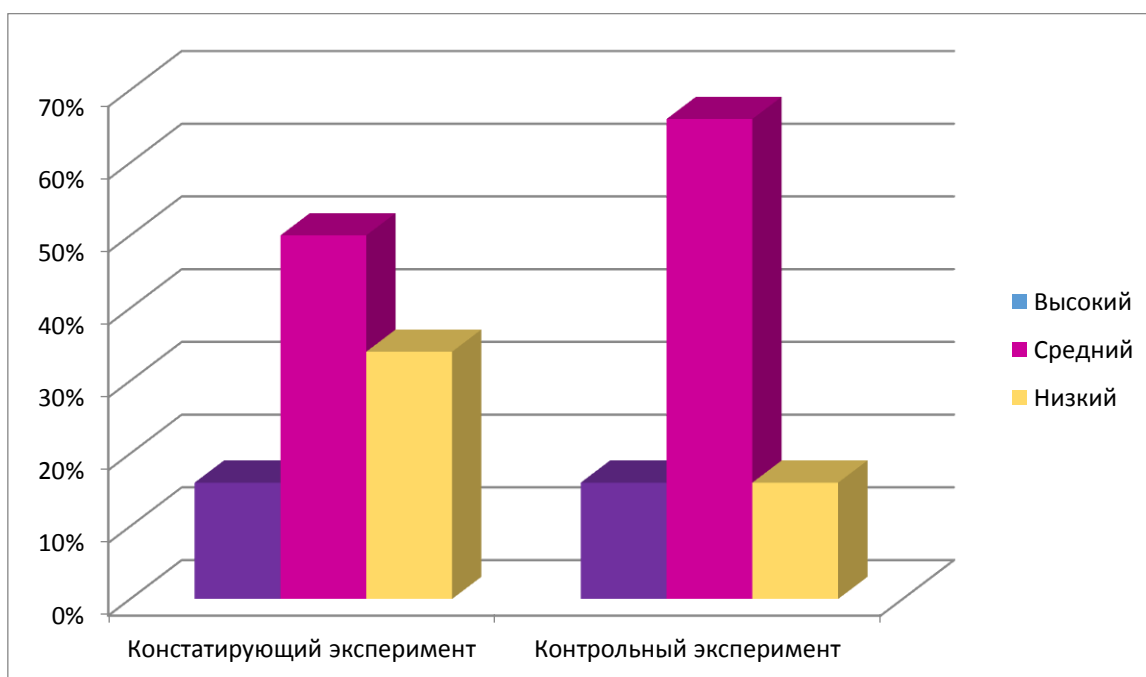


Рисунок 9. Сравнительные результаты изучения коммуникативного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения на этапе контрольного эксперимента (%)

Анализ полученных результатов позволил зафиксировать распределение старших дошкольников с нарушениями зрения по всем трем уровням развития коммуникативного компонента социального опыта, в том числе и низкому.

Сопоставление экспериментальных данных показало, что после проведения формирующего эксперимента, значимых изменений показателей коммуникативного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения не произошло. Остались дети с низким уровнем данного показателя. Увеличился процент старших дошкольников с средним уровнем коммуникативного компонента (66%), т.е. увеличилось количество детей, которые осознанно относятся к выполнению заданий и их результатам, планируют свою деятельность, практически не испытывают потребности в поддержке со стороны взрослого.

Таким образом, можно сделать вывод о положительном влиянии коррекционной работы на развитие коммуникативного компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения, но при условии более продолжительной коррекционной работы.

4 серия исследования была направлена на изучение уровня сформированности поведенческого компонента социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения на этапе контрольного эксперимента, которые отражены в таблице 12 и на рисунке 10

Таблица 12 – Сравнительные результаты изучения поведенческого компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (%)

Уровень сформированности компонента	Результаты констатирующего эксперимента			Результаты контрольного эксперимента		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
	16	50	34	17	66	17

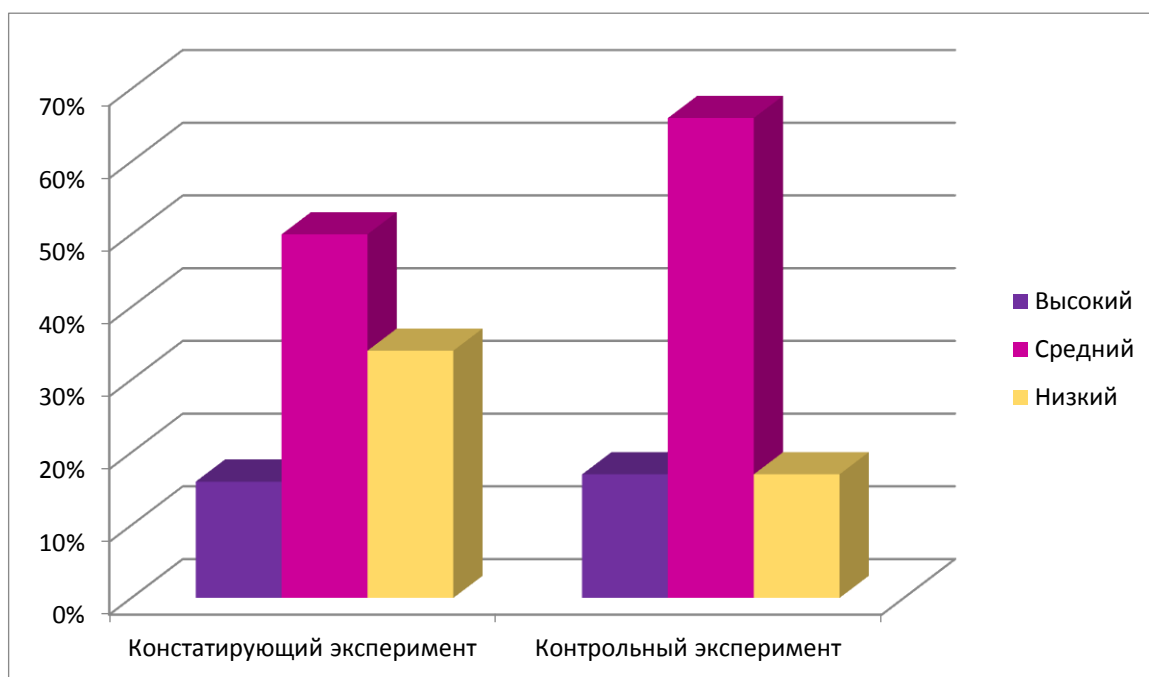


Рисунок 10. Сравнительные результаты изучения поведенческого компонента социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (%)

Анализ полученных количественных результатов позволил зафиксировать распределение старших дошкольников с нарушениями зрения по всем трем уровням развития поведенческого компонента социального опыта, в том числе и низком. После проведения формирующего эксперимента большинство старших дошкольников с нарушениями зрения имеют средний уровень развития поведенческого компонента (66%), что свидетельствует о том, что количество детей с нарушением зрения, которые вступают в сотрудничество, не прерывают общей работы ради своих интересов, чутко относятся к оценкам своих поступков со стороны взрослого, отказываются от повторения негативных действий, получивших неодобрение. Старшие дошкольники с нарушениями зрения после проведения формирующего эксперимента имеют немного больше показатели уровня развития поведенческого компонента социального опыта, чем до него.

Таким образом, если обобщить полученные результаты, то можно сделать вывод о том, что, в целом, уровень развития социального опыта

по всем компонентам увеличился,
что подтверждает эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Разрабатывая методику исследования состояния социального опыта старших дошкольников, мы отталкивались от сформулированного на теоретическом этапе исследования положения о том, что социальный опыт содержательно выражен в виде четырех основных компонентов: познавательного, эмоционально-ценностного, поведенческого и коммуникативного. Нами были подобраны диагностические методики по изучению состояния каждого из компонентов социального опыта.

На этапе констатирующего эксперимента мы выявили особенности и трудности формирования социального опыта у старших дошкольников с нарушением зрения в каждом компоненте.

Полученные результаты позволили нам определить основные направления коррекционной работы по формированию социального опыта: развитие коммуникативного и поведенческого компонентов в процессе психолого-педагогического сопровождения, а также определить психолого-педагогические условия, к которым мы отнесли такие как обеспечение взаимодействия специалистов ДОО и включение детей с нарушениями зрения в доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность, в которой осуществляется усвоение ребенком социального опыта

Нами была представлена и описана модель психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения. Модель включала в себя три основных направления: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативно-профилактическое. Все три направления тесно взаимосвязаны, а работа в них проводится комплексно всеми специалистами службы сопровождения.

Нами были описаны формы взаимодействия специалистов в процессе формирования социального опыта по каждому из направлений совместной диагностической, коррекционной и консультативно-профилактической работы. Мы предложили комплекс игр, направленных на формирование

социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения, которые могут быть использованы всеми специалистами и в работе с семьей.

Анализ данных контрольного эксперимента свидетельствует о наличии небольшой положительной динамики в состоянии каждого из компонентов социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения, что свидетельствует об эффективности реализации условий психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения.

Анализ результатов первой серии показал, что старшие дошкольники с нарушениями зрения имеют средний и высокий уровень развития познавательного компонента социального опыта, которые характеризуются положительной направленностью имеющихся у них представлений о нормах и правилах социального взаимодействия.

Анализ результатов второй серии показал, что после проведения формирующего эксперимента старшие дошкольники с нарушениями зрения преимущественно имеют средний уровень развития эмоционально-ценностного компонента социального опыта, а низкий уровень развития данного компонента не имеет ни один из участников экспериментальной группы.

Анализ результатов третьей и четвертой серий показал, что после проведения формирующего эксперимента значимых изменений показателей коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения не произошло, а также остались дети с низким уровнем данного показателя.

Вместе с тем увеличился процент старших дошкольников с средним уровнем коммуникативного компонента (65%), т.е. увеличилось количество детей, которые осознанно относятся к выполнению заданий и их результатам, планируют свою деятельность, практически не испытывают потребности в поддержке со стороны взрослого.

В целом, уровень развития социального опыта по всем 4 компонентам увеличился, что подтверждает эффективность реализации выделенных нами

условий психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения, к которым мы отнесли обеспечение взаимодействия специалистов ДОО и включение детей с нарушениями зрения в доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность, в которой осуществляется усвоение ребенком социального опыта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель формирования социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения. Для достижения цели нами был решен ряд задач.

Для решения первой задачи был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы с целью определения ключевых понятий исследования. Нами охарактеризовано понятие «социальный опыт» как сложное образование, которое имеет сложную структуру и включает в себя познавательный компонент (знания, и представления о нормах и правилах социального взаимодействия); эмоционально-ценностный компонент, предполагающий наличие ценностных ориентаций социальных знаний и их связь с эмоциями; коммуникативный и поведенческий компоненты, подразумевающие практические умения к определенному поведению и общению. Мы выяснили, что овладеть социальным опытом - это значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а овладеть тем способом деятельности, результатом которого он является.

Анализ литературы показал, что нарушения зрения влияют на формирование каждого компонента социального опыта детей с нарушением зрения. Это проявляется в снижении количества и качества представлений детей о нормах социального взаимодействия, зависимости формирования ценностных ориентаций от условий воспитания в семье и образовательной организации, в недостатках формирования речевых и неречевых средств общения, что затрудняет социальное взаимодействие в соответствии с нормами и правилами социального поведения, пассивное, формальное усвоение этих правил и не всегда следование им в жизнедеятельности.

На этапе дошкольного онтогенеза развитие социального опыта находится в тесной взаимосвязи с развитием игровой деятельности. Именно

сюжетно-ролевая игра является эффективным средством формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения.

Психолого-педагогическими условиями формирования социального опыта в процессе психолого-педагогического сопровождения являются следующие условия:

- включение детей с нарушениями зрения в доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность, в которой осуществляется усвоение ребенком социального опыта;
- обеспечение взаимодействия специалистов ДОО по формированию социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения;

При решении второй задачи, мы осуществили исследование состояния социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения. Нами были подобраны диагностические методики для исследования каждого из компонентов социального опыта. Мы установили, что у старших дошкольников с нарушением зрения наблюдаются некоторые сложности в формировании социального опыта. Ребята знают нормы и правила социального поведения, могут выразить свое эмоциональное состояние и отношение к сверстникам и взрослым. Это выражено в наличии высокого и среднего уровней развития социального опыта познавательного и эмоционально-ценностного компонентов. Однако участники эксперимента испытывают затруднения в переносе своих знаний о социальных нормах в практику общения и деятельности. Диспропорциональность в становлении социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения проявляется в более интенсивном развитии познавательного и эмоционально – ценностного компонента относительно коммуникативного и поведенческого компонентов. Таким образом, мы обосновали необходимость осуществления коррекционной работы по формированию социального опыта старших дошкольников в процессе психолого-педагогического сопровождения, особенно относительно коммуникативного и поведенческого компонентов.

Для решения третьей задачи мы обосновали и апробировали условия психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения, к которым мы отнесли такие как обеспечение взаимодействия специалистов ДОО и включение детей с нарушениями зрения в доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность, в которой осуществляется усвоение ребенком социального опыта. Мы определили содержание деятельности участников образовательного процесса в формировании социального опыта старших дошкольников по каждому из направлений, привели пример взаимодействия специалистов на психолого-медико-педагогическом консилиуме по проблеме формирования социального опыта участников эксперимента, предложили план мероприятий, направленный на формирование социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения и включающий в работу всех участников образовательного процесса. Осуществили подбор коррекционно-развивающих упражнений по формированию всех компонентов социального опыта старших дошкольников, которые могут быть использованы в работе всех специалистов.

В ходе решения третьей задачи с целью установления эффективности реализации предложенных условий был проведен контрольный этап исследования. Контрольный эксперимент показал, что реализация предложенных нами условий психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта участников эксперимента положительно повлияло на состояние каждого из компонентов социального опыта. Мы выявили увеличение показателей высокого и среднего уровней познавательного и эмоционально-ценностного компонентов у старших дошкольников с нарушением зрения. Низкий уровень после формирующего этапа исследования не был выявлен. Также увеличились показатели высокого и среднего уровней коммуникативного компонента социального опыта, а имеющийся у старших дошкольников на констатирующем этапе исследования низкий уровень значительно снизился. Результаты

поведенческого компонента социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения увеличились в показателях среднего уровня, но остались и дети с низким уровнем данного показателя. В целом, уровень развития социального опыта по всем компонентам увеличился, имеет место положительная динамика, что подтверждает эффективность реализации предложенных нами условий психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с нарушением зрения.

Таким образом, задачи исследования решены, поставленная цель достигнута, гипотеза подтверждена.

Список литературы

1. Аверин, В.А., Психология развития детей дошкольного возраста. Конспект лекций [Текст]/ В.А.Аверин.- СПб, 2000. - 62 с.
2. Аветисов, Э.С. Охрана зрения детей. [Текст]/ Э.С.Аветисов- М: Медицина, 1975. - 271с.
3. Альбуханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст]/ К.А.Альбуханова-Славская - М.: Наука, 1980.
4. Амирова, С.К. Формирование межличностных отношений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры: Автореф. дис. канд. пед. наук. [Текст]/ СПб, 2001. - 15 с.
5. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность [Текст]/ Б.Г. Ананьев. – М.: Дикрет _Медиа, 2008. – 134 с.
6. Андреева, Г.М. Психология социального познания [Текст]/ Г. М. Андреева– М.: Аспект –Пресс, 2005. – 288с.
7. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников: Книга для воспитателей д/с [Текст]/ Л.В.Артемова - М. Просвещение, 1991.
8. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития.: Научно методическое пособие для психологов и педагогов. — М.: МГППУ, 2006. — 96 с.
9. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст]/ Л.И.Божович - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
10. Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы[Текст]/ В.Г.Бочарова - М.: Аргус, 1994. - 207с.
11. Вербовская, В.С. От эмоциональной отзывчивости к опыту социального взаимодействия [Текст]/ В. С. Вербовская - Вестник ТОГИРРО. 2013. № 2. С. 78-80.
12. Вечканова, И.Г. Театрализованные игры в коррекционной работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. - Автореф. дис. канд. пед. наук. [Текст]/ СПб., 2000. - 19 с.

13. Витковская, А.М. Обучение слепых дошкольников предметным действиям с игрушкой // Современные теоретические, экспериментальные и методические проблемы тифлологии: [Текст]/ А.М.Витковская - Сб. науч. тр. - С.-П. Образование, 1997.с. 10-15.
14. Волкова, И.П. Мирозренческие аспекты социально-психологической реабилитации лиц с глубоким нарушением зрения // Актуальные проблемы социализации инвалидов по зрению. [Текст]/ И.П.Волкова- СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. с. 171-176.
15. Воспитание детей дошкольного возраста в семье [Текст]/ В.А.Феоктистовой - М. 1993. – 90 с.
16. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. [Текст]/ Л.С.Выготский - СПб., М, Краснодар, 2003.- 654.
17. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]/ Л.С.Выготский- М. Педагогика, 1991. -480с.
18. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст]/ Л.С.Выготский - М: Лабиринт, 1997.- 416.
19. Голицына, Н.В. Особенности сформированности социальных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста [Текст]/ Н. В. Голицына - Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. Т. 1. № 38-2. С. 140-142.
20. Голованова, Н.Ф. Педагогические основы социализации младших школьников/ [Текст]/ Н. Ф. Голованова - СПб: Образование, 1996.- 76 с.
21. Голованова, Н.Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. [Текст]/ Н.Ф.Голованова - СПб.: Специальная литература, 1997. - 192 с.
22. Григорьева, Л.П. Состояние основных зрительных функций слабовидящих детей. // Аномалии развития и коррекционно-воспитательная работа при нарушениях зрения у детей. Сб. науч. тр. [Текст]/ М.И.Земцова. - М.: НИИ АПН, 1980.-с. 25-34.

23. Детская психология: Учебник для пед. Институтов [Текст]/ В.С.Мухина. - М. Просвещение, 1982. - 272 с.
24. Ермаков, В.П., Якунин Г.Я. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения: Учебное пособие для студ.высш.учеб. заведений. [Текст]/ В.П.Ермаков - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240с.
25. Земцова, М.И. Некоторые особенности познавательной деятельности у детей дошкольного возраста при нарушениях зрения. [Текст]/ М.И.Земцова - М., 1978.
26. Земцова, М.И. Учителю о детях с нарушением зрения. [Текст]/ М.И.Земцова - М, 1979.
27. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д Практикум по сказкотерапии [Текст]/ Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева - СПб.: ООО Речь, 2000.-310с
28. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Нисневич, Л.А. Как помочь особому ребенку. Книга для педагогов и родителей. [Текст]/ СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. - 96 с.
29. Иванов В.Н. Социология сегодня [Текст]/ В.Н.Иванов - М: Наука, 1989. - 175 с.
30. Изард, К.Е. Эмоции человека. [Текст]/ К.Е.Изард М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. - 439 с
31. Кантор, В.З. Социальная реабилитация и интеграция инвалидов по зрению: к проблеме соотношения. // Актуальные проблемы социализации инвалидов по зрению. [Текст]/ В.З.Кантор - СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. - с. 158-162.
32. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст]/ О.А.Карабанова - М.: Российское педагогическое агентство, 1997. - 192с.
33. Каргапольцева, Н.А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст]/ Н.А.Каргапольцева. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 192 с.

34. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений [Текст]/ Я.Л.Коломинский - Минск. 1984. – 203 с.
35. Кон, И.С. Социология личности [Текст]/ И.С.Кон – Полииздат,1967. – 383 с.
36. Коржова, А.А. Творческая игра как средство социальной адаптации детей с нарушенным слухом. // Медико-биологические и коррекционно-педагогические проблемы детского творчества [Текст]/ А.А.Коржова - СПб: Издательство СПбГТУ, 2000. - с.54-56.
37. Корнилова, И.Г. Игра и творчество в психокоррекции. Развитие общения старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре-драматизации [Текст]/ И.Г.Корнолова - М: Научная книга, 2000. - 168 с.
38. Корнилова, И.Г. Роль творческой игры детей с нарушениями зрения в коррекции недостатков их общения 7/ Московские педагогические чтения. Актуальные проблемы, специальной педагогики и социальной психологии: Тезисы докладов [Текст]/ М.: МГПУ, 1999, - С. 233-234.
39. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст]/ М.И.Лисина – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
40. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие [Текст]/ СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 1998.- 270с.
41. Лопатина, Л.В. Развитие творческих способностей детей со стертой дизартрией в процессе коррекции нарушений речи. // Медико-биологические и коррекционно-педагогические проблемы детского творчества [Текст]/ Л.В.Лопатина - СПб: Издательство СПбГТУ, 2000. -с. 94-97
42. Лубовский, В.И., Розанова, Т.В., Солнцева, Л.И. и др.. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст]/ В.И.Лубовский. – 2-е изд., испр / В.И.Лубовский – М.: Издательский центр «Академия». – 464 с.
43. Маллаев, Д.М. Педагогические основы формирования игры слепых и слабовидящих детей как средство коррекции их нравственного и физического развития: Автореф.дис. .д-ра пед.наук. [Текст]/ М. 1993, 35с

44. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Методическое пособие. Изд. 2-е испр. и доп. [Текст]/ А.Р.Маллер - М.: АРКТИ, 2002. -176 с.
45. Маралова, В.Г., Гольцова, Н.В. Безопасность развития личности в процессе социализации: словарь-справочник [Текст]/ В.Г. Маралов, Н.В.Гольцова. – Череповец, 2010.
46. Маралова, В.Г., Гольцова, Н.В. Безопасность развития личности в процессе социализации: словарь-справочник [Текст]/ В.Г.Маралова, Н.В.Гольцова – Череповец, 2010.
47. Маханева, М.А. Театрализованная деятельность дошкольников // Дошкольное воспитание [Текст]/ 1999.№11 С. 6-14
48. Мудрик, А.В. Социальная педагогика. [Текст]/ А.В.Мудрик - М.: Академия, 1999, 184 с.
49. Некоторые особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста при нарушениях зрения \ \ Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [Текст]/М. Просвещение, 1978. с. 3-10.
50. Неясова, И.А. Социальный опыт как педагогическая категория [Текст]/ И. А. Неясова - Гуманитарные науки и образование. 2011. № 4. С. 41а-43.
51. Никитина, А.В. Использование театрализованной игры в процессе формирования социального опыта дошкольников с нарушением зрения. //Здоровье детей как ценность культуры [Текст]/ А.В.Никитина - СПб,: Изд-во СПбГТУ, 2003.с.210-213.
52. Новиков А. М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.
53. Никулина, Г.В., Фомичева, Л.В. Охраняем и развиваем зрение. Учителю о работе по охране и развитию зрения учащихся младшего дошкольноговозраста: Учебно-методическое пособие для педагогов образовательных учреждений общего назначения [Текст]/ Г.В.Никулина - СПб.: ДЕТСТВО - ПРЕСС, 2002. - 128 с.

54. Новичкова, И.В. Коррекция недостатков развития речи у дошкольников с косоглазием и амблиопией. - Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст]/ - СПб., 1997. -16 с.
55. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с огранич. возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями [Текст]/ А. Н. Коноплева [и др.] / Т. Л. Лещинская. Мн.: НИО, 2005. 260 с.
56. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением [Текст]/ Л.М.Шипицина. - С- Петербург: Образование, 1995, 131с.
57. Ожегов, С.И.Толковый словарь русского языка: ок. 100000 слов, терминов и фразеологических выражений [Текст]/ Л. И. Скворцов. - 28-е изд., перераб.. - М.: Мир и Образование. - 2014. - 1376 с.
58. Основы обучения и воспитания аномальных детей [Текст]/ И.А.Дьячков - М.: Просвещение, 1965. - 340 с.
59. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении: методические рекомендации [Текст]/ Л.И.Солнцева.-М.,2001.-96с.
60. Осокина, Н.Н. Формирование социального опыта у младших школьников [Текст]/ Н. Н. Осокина - Акмеология. 2012.№3(43). С. 68-71.
61. Павленко, Г.В. Педагогические условия развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре: Автореф. дис.... канд. пед. наук [Текст]/ М., 1988. - 15 с.
62. Павленко, Г.В. Педагогические условия развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре: Автореф. дис. канд. пед. наук [Текст]/ М., 1998. 15 с.
63. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории [Текст]/ Б.Д.Парыгин -М,: Мысль, 1971.
64. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды // Ж.Пиаже; пер с англ. и фр. [Текст]/ М.:Международная пед. академия, 1994. – 476 с .

65. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. Дидактический материал [Текст]/Л.И.Плаксина - М.: ВОС, 1985. - 118с.
66. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушениями зрения [Текст]/ Л.И.Плаксина - М.: Город, 1998, 262с.
67. Растем играя: Пособие для воспитателей и родителей [Текст]/ В.А. Недосапова.- М.: Просвещение, 2002. - 94 с.
68. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития ребенка [Текст]/ А.А.Рояк – М., 1988.
69. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]/ С.Н.Рубенштейн - СПб: Изд-во Питер,1999.-705с.
70. Рудакова, Л.В. Развитие восприятия глубины пространства у детей с нарушениями зрения. // Сборник тезисов статей юбилейной конференции. Дефектология: современные проблемы обучения и воспитания [Текст]/ Л.В.Рудакова - СПб.: Образование, 1994. с. 107-108.
71. Свиридюк, Т.П. Педагогическое руководство игровой деятельностью детей с нарушением зрения [Текст]/ Т.П.Свиридюк -Киев, 1981.
72. Сековец, Л.Б. Организация двигательного режима детей дошкольного возраста с нарушением зрения // [Текст]/ Дефектология № 6, 1987. с. 8-10.
73. Сековец Л.Б. Организация двигательного режима детей дошкольного возраста с нарушениями зрения // [Текст]/ Дефектология №6, 1987. с. 8-10
74. Сказка как источник творчества детей: Пособие для педагогов / [Текст]/ Науч. рук. Ю.А. Лебедев. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
75. Советский энциклопедический словарь [Текст]/ гл. ред. А.М.Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с .

76. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста Л.И.Солнцева - М. "Полиграф сервис". 1997, - 124с.
77. Солнцева, Л.И. Значение дошкольного воспитания в коррекции недостатков психического развития детей с нарушением зрения // [Текст]/ Дефектология 1983. №4. с. 54-59.
78. Солнцева, Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушением зрения в современных условиях. // [Текст]/ Дефектология, 2000, №4.
79. Солнцева, Л.И. Развитие компенсаторных процессов слепых детей дошкольного возраста [Текст]/ Л.И.Солнцева - М. Педагогика, 1980. - 192 с.
80. Сорокина, Н.Ф., Миланович, Л.Г. Программа «Театр – творчество – дети» // Дошкольное воспитание [Текст]/ – 1996. №2, №8, №9, №11.
81. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / [Текст]/ В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр Академия, 2000.- 264 с.
82. Стрелкова, Л.Г. Психические особенности эмпатии у дошкольников: Автореф. дис.... канд. пед. наук. [Текст]/ М., 1987. - 24 с.
83. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция [Текст]/ Д.Н. Ушаков – М.: ООО «Дом славянской книги», 2009. – 960 с.
84. Фомичева, Л.В. Интеграция методов развития зрительного восприятия в работе тифлопедагога. // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения. Материалы Международной научно-педагогической конференции тифлопедагогов, посвященной 200-летию РГПУ им. А.И. Герцена [Текст]/ М.: ЛОГОС ВОС, 1997. - с.23-28.
85. Хорош, СМ. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника [Текст]/ С.М.Хорош -М: Всерос. общество слепых, 1983, - 59 с.
86. Хювяринен, Л. Зрение у детей: нормальное и с нарушениями. - Пер.сангл. [Текст]/ Л.Хювяринен- СПб.: Петербург - XXI век, 1996. - 72 с.

87. Шипицына, Л.М., Защиринская, О.В., Воронова, А.П., Нилова, Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками [Текст]/ Л. М. Шипицына. - СПб: Детство-Пресс, 1998, - 384 с.

88. Эйнон, Д. Творческая игра: От рождения до десяти лет [Текст]/ Д.Эйнон - М.: Педагогика-Пресс, 1995. -192 с.

89. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст]/ Д.Б.Эльконин- М. Педагогика, 1978. - 304 с.

90. Axline V. Play Therapi: A way understanding and helping problems // Chidhood Education. 1949, № 26, p.151 – 161,

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Состояние зрения участников эксперимента

№	ФИ ребенка	Дата рождения	Офтальмологический диагноз
1	Ребенок 1	07.08.15	Сход.содр.альтернирующее косоглазие. Гиперметропия ср.ст. OU.Рефракционная амблиопия.
2	Ребенок 2	24.01.15	Гиперметропия ср. ст. OD, выс. ст. OS. Амблиопиявысш. ст. OS.
3	Ребенок 3	21.08.15	Сходное аккомодационное косоглазие. Сложный гиперметропический астигматизм. Амблиопия сл. степени.
4	Ребенок 4	24.10.15	Сход.содр. альтернирующее косоглазие, чаще OD. Гиперметропия сл. ст. OU
5	Ребенок 5	31.12.15	Сход.содр.альтернирующее косоглазие. Гиперметропия ср.ст. OU.Рефракционная амблиопия.
6	Ребенок 6	8.10.15	Сход.содр. альтернирующее косоглазие, чаще OD. Гиперметропия сл. ст. OU

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика проведения диагностики состояния всех компонентов социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения

Первая серия направлена на изучение познавательного компонента социального опыта ребенка через оценку его социальных представлений в процессе анализа 6 моделей-ситуаций. В основе предложенных ситуаций лежит знание и понимание ребенком правил и норм взаимодействия со взрослыми (как с близкими, так и посторонними людьми), сверстниками, а также другими детьми в условиях улицы, детского сада, в процессе совместной деятельности, игры. Выбор данных ситуаций был основан на том, что практически каждый из детей в своей реальной жизни сталкивался с решением подобных проблем, будь то оказание помощи сверстнику или пожилому человеку, животному, попавшему в беду, признание своей вины и др. При этом выбор ребенком ответов-продолжений отражает наличие ценностных моментов в его представлениях, что проявляется в принятии социально одобряемых норм взаимодействия.

Разработанные модели-ситуации в полном объеме представлены в конце приложения.

Ход диагностической процедуры: Исследование проводилось в индивидуальной форме. После знакомства ребенку предлагалось прослушать поочередно 6 моделей-ситуаций и выбрать правильный, на его взгляд, вариант продолжения (необходима аргументация ответа); при этом уточнялось, как бы он себя повел в данной ситуации.

Каждому ответу-продолжению соответствовал определенный балл, выставлявшийся в шкале от 0 до 3. Ответы-продолжения предлагались детям в свободном порядке, без учета оценочного балла.

Инструкция: -Я расскажу тебе небольшие истории о других детях и несколько продолжений к каждой из этих историй.

-Ты выберешь, то продолжение, которое считаешь правильным.

-Как бы ты поступил в похожей ситуации?

Пример:

Ребята играют в футбол. Максим, один из игроков, упал и сильно ушиб ногу:

–Ребята оказывают необходимую помощь: помогают добраться ему до подъезда дома, зовут взрослых (3 балла)

–Ребята, помогают ему встать (2 балла)

–Ребята продолжают играть, при этом смеются над мальчиком, дразнят его (0 баллов)

Выбор вариантов-продолжений и ответы детей экспериментатором интерпретировались на основе следующих критериев:

-эмоциональная реакция на предложенную ситуацию;

-заинтересованность игровой ситуацией (ходом диагностической процедуры);

-легкость в принятии решения при выборе варианта ответа;

- готовность к контакту с экспериментатором.

Таблица 2 - Ранжирование ответов по адекватности социальным нормам

Ранг	Направленность	Балл
1. Выбор модели поведения, адекватной социально одобряемым нормам	Устойчивая положительная направленность	3
2. Выбор модели поведения, адекватной социально-допустимым нормам	Положительная направленность	2
3. Выбор модели поведения, не адекватной социальным нормам	Неустойчивая положительная направленность	1
4. Выбор модели поведения, отрицающей социальные нормы	Устойчивая отрицательная направленность	0

Полученные суммарные результаты ранжировались в качественном отношении и интерпретировались по следующим уровневим позициям:

1. Высокий уровень - от 14 до 18 баллов

При анализе ситуаций представления ребенка имеют устойчивую положительную направленность. Он четко разделяет позитивное и негативное в ответах-продолжениях, при этом дает развернутую аргументацию, опираясь на примеры из своей жизни. Охотно вступает в общение с экспериментатором, внимателен при ознакомлении с условиями эксперимента. У ребенка имеются четкие представления о конкретных способах проявления уважительного отношения не только к близким, но и другим незнакомым людям. Также при этом учитывается эмоциональное и физическое состояние человека (если взрослый устал - предложить помощь, проявить заботу; если взрослый огорчен поступком ребенка — попросить прощения, не повторять неправильные действия). Отмечается наличие понимания того, что заслуживает одобрения окружающих проявление детьми доброго, чуткого отношения к старшим, что недопустимо проявление грубости, черствости по отношению к другим.

Ребенок знает, что при взаимодействии со сверстниками также необходимо учитывать их настроение (успокоить обиженного, разделить радость). Присутствует четкое понимание того, что нельзя смеяться над недостатками других детей, дразнить, давать прозвища; недопустимо проявлять равнодушие к обиженному, плачущему ребенку, несправедливость по отношению к слабому: опекать малышей, оберегать все живое.

Ребенок имеет представления о том, что необходимо придерживаться установленного порядка в группе, регулировать свою активность, учитывать права других детей, делится игрушками и бережно относится к ним.

2. Средний уровень — от 7 до 13 баллов

При анализе ситуаций представления ребенка имеют положительную направленность. В большинстве случаев он разделяет позитивное и негативное в ответах-продолжениях. Однако развернутая аргументация с опорой на примеры из своей жизни дается при оценке лишь некоторых ситуаций. Ребенок доброжелательно настроен на общение с экспериментатором, но при ознакомлении с условиями эксперимента задает дополнительные вопросы.

У ребенка имеются правильные представления о конкретных способах проявления уважительного отношения к другим людям. В большинстве случаев учитывается эмоциональное и физическое состояние как взрослых, так и детей. Присутствует понимание того, что нужно проявлять по отношению к малышам и сверстникам внимание, доброжелательность, быть готовым к взаимопомощи и сотрудничеству. Ребенок знает о том, что необходимо придерживаться установленного порядка в группе, стараться учитывать желания других детей.

3. Низкий уровень - от 0 до 6 баллов

При анализе ситуаций представления ребенка имеют неустойчивую положительную направленность. Изначально в большинстве случаев он практически не разделяет позитивное и негативное в ответах-продолжениях. При оценке ситуаций отсутствует развернутая аргументация с опорой на примеры из своей жизни. При выборе ответа в некоторых случаях необходима поддержка со стороны взрослого. Наблюдается неустойчивое желание принять участие в общении с экспериментатором, сниженное внимание при ознакомлении с условиями эксперимента. У ребенка имеются представления о способах проявления уважительного отношения к другим людям, но выбор ответа в большинстве случаев зависит от непосредственных побуждений ребенка. Он слабо ориентируется в эмоциональных и физических состояниях окружающих. Присутствует неполное понимание того, что нужно проявлять по отношению к малышам и сверстникам внимание, доброжелательность, быть готовым к взаимопомощи и сотрудничеству. Также имеются неточные представления о том, что необходимо придерживаться установленного порядка в группе, учитывать желания других детей, делиться игрушками и бережно относиться к ним.

Вторая серия исследования была направлена на изучение эмоционально-ценностного компонента социального опыта ребенка - с точки зрения выявления его знаний об основных эмоциональных состояниях - через способность ребенка оценить эмоциональное состояние в условиях его

изолированного изображения и в контексте определенной ситуации. Начало изучения эмоционально-ценностного компонента имело место в первой серии диагностической методики, что объясняется наличием ценностного момента в знаниях и представлениях ребенка о нормах и правилах социального взаимодействия.

Ход диагностической процедуры:

Ребенку, во-первых, предлагалось рассмотреть карточки-символы, отражающие различные эмоциональные состояния (радость, грусть, злость, испуг, удивление), назвать настроение, которое они символизируют, и вставить эти карточки в альбом.

Ребенку, во-вторых, предлагалось рассмотреть карточки с изображением определенных ситуаций, соответствующих уже рассмотренным эмоциональным состояниям, и в нужном порядке распределить их по страничкам альбома.

В качестве изобразительного стимульного материала использовались 2 набора карточек:

- Набор из 5 карточек-символов, отражающих различные эмоциональные состояния и выполненных на плотном картоне размером 12,5х 15,5см;
- Набор из 5 карточек-ситуаций, выполненных на плотном картоне размером 10х 11,5см.

Инструкция:

- Ты любишь смотреть фотографии? Это фотографии мальчика. Рассмотрите их внимательно.
- Каким изображен мальчик на этих фотографиях? Какое настроение у него было? Почему ты так решил?
- Расположи фотографии по одной на страницах альбома. - На страницах альбома еще осталось свободное место, рас положи фотографии друзей мальчика по страницам так, чтобы их настроение совпадало с настроением мальчика.

- Объясни, почему именно так ты расположил фотографии друзей?

При оценке ответов детей экспериментатор опирался на следующие критерии:

- мимическая реакция на предложенную карточку символ;
- включенность в процесс (ход диагностической процедуры);
- легкость в принятии решения при ответе;
- понимание или узнавание изображенных эмоций;
- готовность к контакту с экспериментатором.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Каждый правильный ответ-выбор оценивался в 1 балл. Затем суммарные балльные показатели ранжировались и интерпретировались в качественном аспекте следующим образом:

1. Высокий уровень - от 7 до 10 баллов

В процессе работы с карточками-символами ребенок практически в полном объеме узнает и называет основные эмоциональные состояния (радость, грусть, злость, испуг, удивление), но при этом иногда может допускать неточности при соотнесении эмоционального состояния с определенной ситуацией.

2. Средний уровень — от 4 до 6 баллов

В процессе работы с карточками-символами ребенок в большинстве случаев узнает и называет основные эмоциональные состояния (радость, грусть, злость, испуг, удивление), но при этом испытывает затруднения при соотнесении эмоционального состояния с определенной ситуацией.

3. Низкий уровень — от 3 до 0 баллов

В процессе работы с карточками-символами у ребенка вызывают затруднения узнавание и называние основных эмоциональных состояний (радость, грусть, злость, испуг, удивление), он также допускает серьезные ошибки при соотнесении эмоционального состояния с определенной ситуацией.

Третья серия была направлена на изучение коммуникативного компонента социального опыта ребенка через оценку его базовых умений в процессе общения. В основу диагностического исследования на данном его этапе легли представления о коммуникативных умениях как освоенных человеком способах установления взаимоотношений между людьми, включающих в себя желание вступать в контакт с другим человеком, умение понять его состояние и в соответствии с этим строить свое поведение. Позиция ребенка и его владение навыками социального взаимодействия в процессе общения наиболее ярко проявляются при разрешении различных проблемных ситуаций, в которых с особой остротой выступают позитивные и негативные стороны личностного отношения к партнеру, что в свою очередь также отражает сформированность коммуникативных умений.

Ход диагностической процедуры:

Данная серия эксперимента проводилась в подгруппах по 2-3 человека. Необходимо отметить, что для достоверности результатов включение детей в состав подгруппы осуществлялось экспериментатором без учета дружеских отношений и эмоциональных предпочтений старших дошкольников по отношению друг к другу.

В качестве изобразительного стимульного материала использовались :

-дидактическая игра «Мыльные пузыри», направленная на закрепление умения составлять целое (круг) из 4 - 6 частей. Игровой набор включает 4 круга диаметром 12см, выполненных из плотного картона красного, желтого, зеленого и синего цветов, а также соответствующие им составляющие цветные части.

-дидактическая игра «Морское путешествие», направленная на закрепление ребенком умения соотносить формы. В игровой набор входили: карточка (размер 22x30см) с цветным изображением парусного корабля, основные детали которого выделены черным контуром, что способствует их более четкому восприятию, а также набор фигурок-парусов.

Изобразительный стимульный материал в полном объеме представлен в Приложении 3.

Игры предлагались подгруппе детей последовательно, с подробным объяснением игровых правил и с установкой на совместное выполнение игровых действий.

Инструкция:

1. - Ребята, скажите, вы любите пускать мыльные пузыри?

У нашего Незнайки одно из любимых занятий - пускать разноцветные мыльные пузыри. Но вы знаете, что они, к сожалению, быстро лопаются и исчезают, это всегда расстраивает Незнайку. У вас есть возможность вместе быстро помочь Незнайке; попробуйте собрать цветные мыльные пузыри из фигурок-кусочков.

- Вы можете начинать собирать веселые мыльные пузыри, но помните, что действовать нужно вместе.

2. -Наш старый знакомый Незнайка собрался в кругосветное путешествие на парусном корабле.

Внимательно рассмотрите этот корабль.

Перед отплытием в дальние страны необходимо проверить готовность корабля, выяснить в исправности ли паруса?

Вы можете помочь в этом Незнайке, для этого подберите к каждому установленному парусу запасной, который может пригодиться в путешествии.

- Помните, что вы - как дружная команда моряков и должны действовать вместе.

Результаты в процессе наблюдения за совместной игровой деятельностью детей оценивались экспериментатором по следующим критериям (отмечалось их наличие или отсутствие):

- умение договариваться;
- взаимный контроль;
- отношение к результату деятельности;
- взаимопомощь;

– рациональное использование игровых средств.

Результаты фиксировались относительно каждого ребенка индивидуально, и за проявление той или иной критериальной позиции присваивался 1 балл.

Суммарные балльные показатели ранжировались и интерпретировались в качественном плане по следующим уровневым позициям:

1. Высокий уровень - от 4 до 5 баллов

Ребенок умеет договариваться со сверстниками, приходит к общему решению, учитывая позицию своего партнера. В процессе выполнения задания в вежливой форме делает замечания по поводу допущенных неточностей или исправляет ошибку конкретным практическим действием, осознанно относится к выполнению задания и его результату.

2. Средний уровень — от 2 до 3 баллов

Ребенок пытается договориться со сверстниками, старается учитывать мнение других, и по возможности самостоятельно решать спорные вопросы. В процессе выполнения задания по просьбе партнера оказывает необходимую помощь, достаточно осознанно относится к результату выполнения задания.

3. Низкий уровень - от 0 до 1 балла

У ребенка отсутствует умение договариваться, он совершенно не учитывает мнение сверстника. В процессе выполнения задания возникают серьезные конфликтные ситуации, у ребенка отсутствует умение самостоятельно решать спорный вопрос без посторонней помощи взрослого.

Отмечается с одной стороны ярко выраженная негативная (агрессивная) реакция на допущенные ошибки партнера, а с другой стороны - полное отсутствие самокритичности по отношению к самому себе. Наблюдается безразличное отношение к процессу выполнения задания и его конечному результату.

Четвертая серия была направлена на изучение поведенческого (действенного) компонента социального опыта ребенка через наблюдение за его реальным поведением, в основе которого лежит реализация сложившихся

социальных представлений, обладающих ценностным аспектом и определяющих его позицию при взаимодействии.

Ход диагностической процедуры:

Наблюдение осуществлялось экспериментатором на протяжении нескольких недель во время режимных моментов, в процессе организованной деятельности (учебной, спортивной, развлекательной) и свободной игры. Во всех перечисленных ситуациях имеют место как индивидуальная деятельность, так и взаимодействие с окружающими взрослыми и сверстниками. Выделение этих моментов определялось тем, что они соответствуют распорядку дня детского сада и не предполагают создания каких-либо специальных «лабораторных» ситуаций.

Для оформления обобщенного результата наблюдений за поведением каждого ребенка использовался адаптированный вариант анкеты фиксации, предложенной Г.Б. Степановой и представленной в Приложении 5.

В основе построения данной анкеты лежат вопросы-утверждения, которые характеризуют развитие социальной сферы ребенка при взаимодействии со взрослым, сверстником, а также усвоение норм и требований ближайшего окружения. Анкета фиксации оформлена в виде таблицы с пятибалльной шкалой, на которой необходимо зафиксировать свойственную ребенку поведенческую реакцию, выбор которой осуществляется между противоположными утверждениями.

Обоснование присвоения баллов ответам отражено в Таблице №3

Для получения более адекватной оценки анкеты фиксации предлагались воспитателям и родителям детей.

Результаты в процессе наблюдения оценивались экспериментатором по следующим критериям:

- легкость в установлении контактов с другими детьми;
- адекватность социальным нормам (проявления агрессивных реакций);
- включенность в совместную деятельность;

- активность в совместной деятельности (лидирующая позиция);
- взаимодействие с взрослыми.

Таблица 3 - Варианты поведенческих реакций при взаимодействии

Поведенческая реакция при взаимодействии	Балл
Отрицание взаимодействия	1
Затруднение при взаимодействии	2
Неустойчивость позиции при взаимодействии	0
Ограниченность взаимодействия	3
Полнота взаимодействия	4

Суммарные балльные показатели ранжировались и интерпретировались в качественном отношении следующим образом:

1. Высокий уровень - от 76 до 51 баллов

Для детей данной группы определяющим моментом во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками являются усвоенные правила и социальные нормы. Дети стараются сдерживать свои негативные побуждения, избегать конфликта со сверстниками, могут сами остановить ссору или в крайнем случае обратиться за помощью к взрослому. Самостоятельно объединяются в небольшие группы для совместной деятельности (игры, коллективного рисования, труда). Стремятся соблюдать установленный порядок поведения в группе, регулировать свою активность: соблюдать очередность, учитывать права других детей. Проявляют элементарную ответственность: выполняют порученное дело до конца, старательно, аккуратно.

2. Средний уровень — от 50 до 25 баллов

У данной группы детей сложились достаточно четкие представления о правилах поведения, и они следуют им в привычной обстановке, но в новых условиях могут испытывать некоторую скованность, потребность в небольшой поддержке со стороны взрослых. Дети старательно выполняют поручения взрослых, вступают в сотрудничество, не прерывают общей

работы, пока она не закончена или им не разрешили отойти. Проявляя стремление к самостоятельным действиям, пытаются преодолевать трудности, не спешат сразу же обращаться за помощью к старшим.

3. Низкий уровень — от 24 до 0 баллов

Данная группа детей имеет представления о правилах поведения, понимает необходимость подчинения им, но при этом у них отмечается с одной стороны отсутствие желания считаться с этими правилами, а с другой — отсутствие привычки самостоятельно следовать им, зачастую их поведение может определяться их непосредственными побуждениями. Они испытывают трудности при взаимодействии со сверстниками, практически не могут самостоятельно организовывать совместную деятельность, что связано с отсутствием умения учитывать позицию партнера.

Модели-ситуации, направленные на изучение познавательного компонента социального опыта младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата

1. Коля разбил окно. Он испугался, что его накажут, и сказал учителю, что окно разбил Андрей. Ребята в школе об этом узнали и перестали с Колей разговаривать, не брали его в игры. Андрей подумал: «Простить мне Колю или нет?».

- Андрей поговорил с Колей и простил его. (3 балла)
- Андрей поговорил с Колей, но не смог простить ему данный поступок (2 балла)
- Андрей перестал разговаривать с Колей. (1 балл)
- Андрей обиделся и попросил других ребят больше не дружить с Колей (0 баллов)

2. Мама, уходя на работу, напомнила Свете, что ей надо съесть обед. Она попросила ее помыть посуду после еды, потому что вернется с

работы уставшей. Света поела и села смотреть мультики, а посуду мыть не стала. Вечером пришли с работы мама и папа. Мама увидела грязную посуду, вздохнула и стала мыть. Свете стало грустно, и она ушла в свою комнату.

Почему Свете стало грустно?

- Грустно, потому что нужно помогать, когда тебя просят (3 балла)
- Грустно, потому что мама попросила, а Света не сделала (2 балла)
- Грустно, потому что мама вздохнула (1 балл)
- Не знаю (0 баллов)

3. Маленький мальчик Сережа захотел помочь маме помыть посуду. Он вымыл чашку и потянулся поставить ее на стол, но поскользнулся, упал и уронил поднос, на котором стояли чашки. 5 чашек разбилось.

Другой мальчик Петя, однажды, когда его мамы не было дома, захотел взять из буфета варенье. Буфет был высоко, пытаясь достать из буфета варенье, Петя зацепил чашку. Чашка упала и разбилась.

- Кто из детей больше виноват?
- Больше виноват Петя, потому что Сережа хотел помочь маме, а Петя съест варенья (3 балла)
- Виноват Петя (2 балла)
- Все произошло случайно, никто не виноват (1 балл)
- Сережа виноват больше, потому что он разбил больше чашек (0 баллов)

4. Мальчик мечтал завести собаку. Однажды знакомые привели свою собаку и попросили поухаживать за ней, пока они будут в отъезде. Мальчик очень привязался к собаке, полюбил ее. Он ее кормил, водил гулять, ухаживал за ней. Но собака очень тосковала по своим хозяевам, очень ждала их возвращения. Через некоторое время знакомые вернулись и сказали, что мальчик сам должен решить – вернуть собаку или оставить ее себе.

– Мальчик вернет собаку хозяевам и предложит свою помощь по уходу за ней (3 балла)

– Мальчик вернет собаку, но затаит обиду (2 балла)

– Мальчик не примет никакого решения (1 балл)

– Мальчик оставит собаку себе (0 баллов)

5. Мальчик нашел на улице котенка и принес его домой. Бабушка сказала, что котенок может быть больным и выкинула его на улицу. Мальчик очень рассердился и накричал на бабушку. Вечером бабушка сказала: «Ну что ж, придется мне уезжать домой, хотя мне там и одиноко»

– Мальчик извинится перед бабушкой и предложит ей забрать котенка с улицы (3 балла)

– Мальчику стыдно перед бабушкой, но он не сможет ей об этом сказать (2 балла)

– Мальчик не простит бабушку (0 баллов)

6. Костя и Ваня учились в одном классе. После уроков, когда все собирались домой, Костя попросил Ваню помочь найти свой портфель, который пропал в раздевалке. Ване очень хотелось пойти домой, поиграть новую компьютерную игру. Если он задержится в школе, то не успеет поиграть, потому что скоро вернется папа с работы, и будет работать на компьютере. Что делать Ване? Как бы поступил ты?

– Ваня поможет другу. Люди должны помогать друг другу (3 балла)

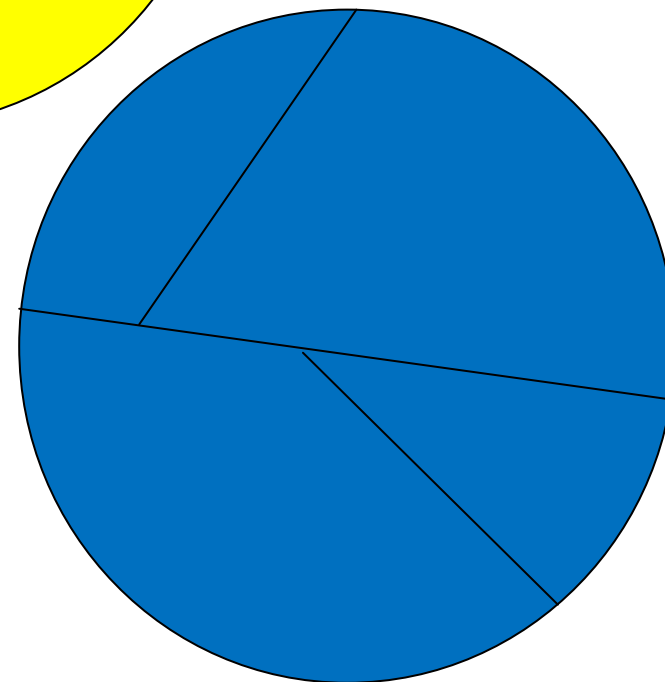
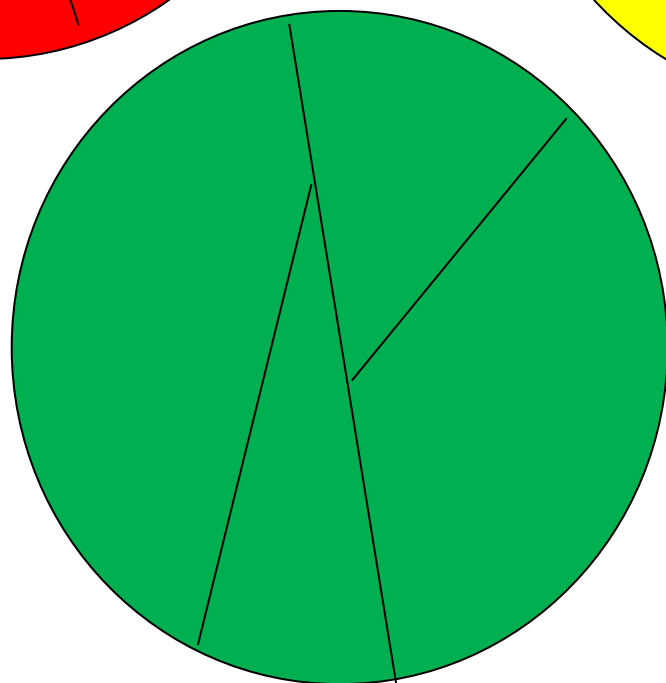
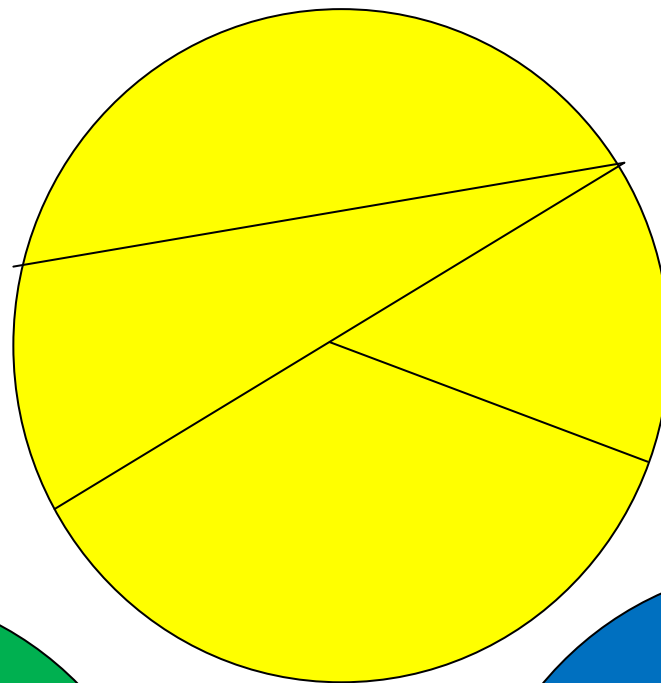
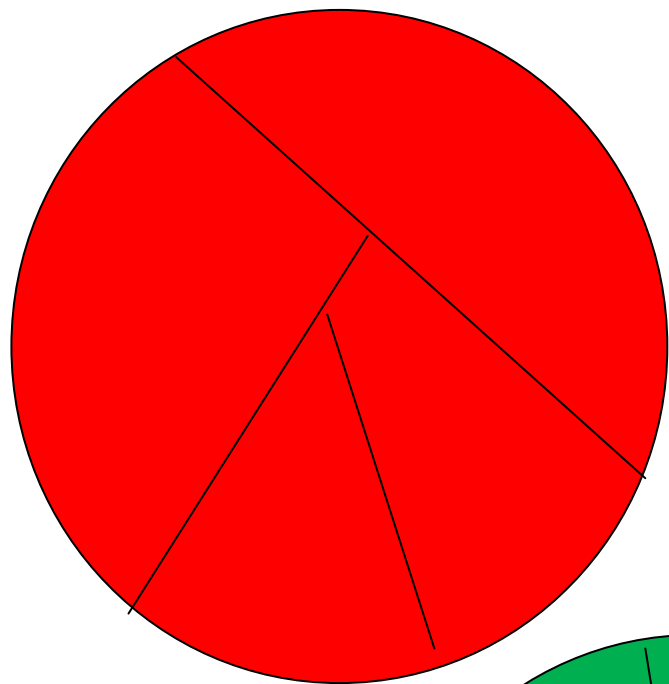
– Ваня поможет Косте, чтобы в другой раз Костя помог ему (2 балла)

– Найти того, кто поможет Косте. Пойти домой играть (1 балл)

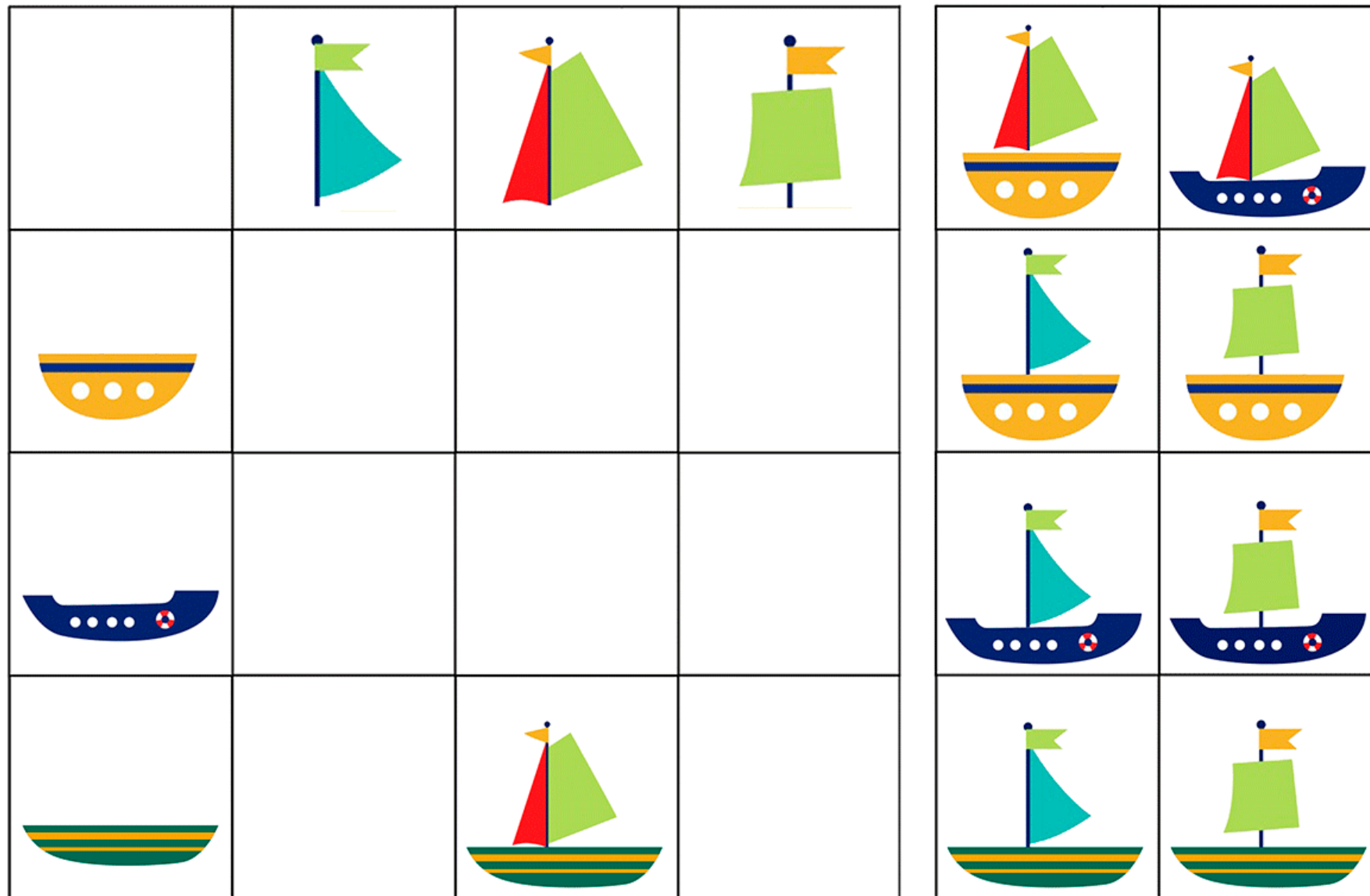
– Ваня пойдет домой (0 баллов)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Дидактическая игра «Мыльные пузыри»



Дидактическая игра «Морское путешествие»



ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Анкета фиксации результатов наблюдений за поведением ребенка

Утверждение	4	3	0	2	1	Утверждение
Легко идет на контакт с взрослыми						Избегает контакта с взрослыми
Откликается на просьбы взрослых						Не реагирует на просьбы взрослых
С удовольствием действует со взрослым сообща						Не любит действовать сообща
Успешно действует под руководством взрослого						Не умеет действовать под руководством взрослого
Легко принимает помощь						Не принимает помощь
Часто взаимодействует со сверстниками						Избегает взаимодействия со сверстниками
Легко устанавливает дружеские взаимоотношения со сверстниками						С трудом устанавливает дружеские взаимоотношения со сверстниками
Успешно участвует в коллективной деятельности						Не участвует в коллективной деятельности
Проявляет качества лидера						Предпочитает подчиняться другим
Хорошо себя чувствует в большой группе детей						Не любит большие группы людей
Спокойно наблюдает за действиями других сверстников						Прерывает, мешает действиям других людей
Успешно участвует в другой деятельности, предложенной другими сверстниками						Не участвует в деятельности, предложенной другими детьми
Успешно разрешает конфликты со сверстниками						Затрудняется разрешать конфликты со сверстниками
Самостоятельно регулирует свою деятельность						Не может действовать самостоятельно
Умеет сдерживать себя, контролировать свое поведение						Не умеет сдерживать себя, контролировать свое поведение

Способен жертвовать своими интересами ради других					Ориентирован только на свои интересы
Не причиняет вреда растениям, животным, книгам					Часто причиняет вред растениям, книгам, животным
Хорошо знает режимные моменты в школе					Не знает расписание, не соблюдает режимные моменты в школе

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Результаты констатирующего этапа исследования

Имя ученика	Показатели уровня сформированности социального опта			
	Познавательный компонент	Эмоционально- ценностный компонент	Коммуникативный компонент	Поведенческий компонент
Ребенок 1	Высокий	Высокий	Высокий	Средний
Ребенок 2	Средний	Низкий	Средний	Средний
Ребенок 3	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
Ребенок 4	Средний	Средний	Низкий	Низкий
Ребенок 5	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
Ребенок 6	Высокий	Средний	Средний	Средний

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Игры и упражнения, направленные на формирование компонентов социального опыта у младших школьников с нарушением опорно- двигательного аппарата

Упражнение	Цель	Содержание
Познавательный компонент		
«Наши поступки»	Формировать четкие представления о хороших и плохих поступках; развивать мышление, память, связную речь, внимание; Воспитывать положительные черты характера: доброту, терпение, вежливость.	<p>- Я вам буду называть поступок или действие, а вы, если так поступать хорошо – хлопаете в ладоши, а если плохо – сидите тихо.</p> <p>Примеры: учить уроки, обижать малышей, помогать друзьям мешать кому-либо, говорить правду, обзываться, слушать учителя на уроке, драться, быть вежливым, не слушать говорящего, уважать родителей, быть обидчивым, выбрасывать за собой мусор.</p>
Карта хороших поступков	Формировать четкие представления о хороших поступках.	<p>Ребята, а вы в своей жизни совершаете хорошие поступки или плохие?</p> <p>- Расскажи, какие хорошие поступки вы совершали? <i>(Ответы 2-3 человек)</i></p> <p>- Молодцы, чтоб узнать остальные хорошие поступки ребят, мы с Вами создадим «Карту хороших поступков». Вы оставите ее у себя в классе, и никогда не будете забывать о своих поступках.</p> <p>Я раздам вам ладошки, на которых Вы напишите свои хорошие поступки, которые вы совершали, или хотите совершить.</p>

«Желание для всех»	Развитие умения слушать и слышать другого, быть внимательным к своему окружению	Ход игры. Взрослый предлагает ребенку (детям) поразмышлять о волшебном «Цветике-семицветике». Цветок может исполнить любое желание, и взрослый предлагает пофантазировать о том, какое желание можно было бы загадать для семьи (класса), чтобы оно каждому было приятным и полезным. Дети загадывают желания, говоря: «Лети, лети, лепесток, через запад на восток, через север, через юг, возвращайся, сделав круг. Лишь коснешься ты земли — быть, по-моему, вели. Вели, чтобы...»
«Различные позиции в общении»	обратить внимание на свои ощущения во время общения в разных положениях и сделать вывод об эффективных способах общения.	Ход упражнения. Упражнение — это обсуждение знакомых тем в разных положениях. Сначала игроки разговаривают лицом к лицу, затем один игрок сидит на стуле, а другой стоит около стула, а затем располагаются спиной друг к другу и продолжают разговор. Темы для обсуждения могут быть совершенно разными: «Мое любимое животное», «Мой самый радостный день в этом/прошлом месяце», «Мое любимое блюдо» и пр.
Эмоционально-ценностный компонент		
«Добрая - злая собака».	Развивать умение выражать эмоции добра и зла.	Специалист предлагает посмотреть на картинки, которые он принес. На них изображена кошка, собака, девочка, мальчик с настроением радости и злости (отдельные картинки). Далее специалист обращает внимание на то, что у них разное настроение. Объясняет почему, приводя простые примеры. Затем предлагает подойти к зеркалу и изобразить злое настроение и веселое (если ребенок не может взрослый помогает, до тех пор, пока не получится). Каждому ребенку предлагается разделить

		<p>персонажей на радостных и злых. После этого специалист показывает картинку и дети примеряют на себя роль того персонажа, который изображен на картинке делая акцент на эмоциях. Затем находят персонажа похожего на собачку, которая пришла к ним (обращаем внимания на эмоцию и на нашу реакцию, на эту эмоцию).</p>
«Приятное - неприятное»	<p>Развивать умение выражать свои эмоции и чувства, а также понимать чужие.</p>	<p>Во время беседы следует разъяснить, что способен испытывать каждый человек. Его ощущения бывают приятные и неприятные. Интересно узнать, что является приятным для тебя самого, близкого тебе человека, твоих родителей. Приятными и неприятными могут быть люди, животные, предметы, события.</p> <p>Если нежно прикоснуться к другому - это вызывает приятные ощущения (взрослый ласково касается, гладит каждого ребенка), если вести себя грубо, например, крепко стиснуть руку человека - это неприятно и даже может вызвать боль. При таких условиях выражение лица человека показывает, что он чувствует и нравится ли это ему. Следует обязательно пояснить младшим школьникам, что, кроме прикосновений, человек реагирует на слова других, тон разговора и их поведение. Неприятные слова, оскорбительные сравнения так же вызывают недовольство, возмущение. И еще - каждый человек достаточно чувствительный к силе голоса другого человека, щебету и пению птиц, возгласов животных, звуку музыкальных инструментов.</p>
«Попроси игрушку»	<p>Научить управлять своим гневом и негативными эмоциями</p>	<p>Группа делится на пары, один из участников пары берёт в руки какой-либо предмет, например, игрушку, тетрадь, карандаш и т. д. Другой участник должен попросить этот предмет.</p> <p>Инструкция участнику 1: «Ты держишь в руках игрушку</p>

		<p>(тетрадь, карандаш), которая очень нужна тебе, но она нужна и твоему приятелю. Он будет у тебя ее просить. Постарайся оставить игрушку у себя и отдать ее только в том случае, если тебе действительно захочется это сделать».</p> <p>Инструкция участнику 2: «Подбирая нужные слова, постарайся попросить игрушку так, чтобы тебе ее отдали».</p> <p>Затем участники 1 и 2 меняются ролями.</p>
«Общее настроение»	Развитие понимания, чувствования настроения собеседника.	<p>1 этап: Объявляется конкурс на лучшее изображение радости, страха, гнева, горя (в дальнейшем набор эмоций можно расширить). Настроение изображается с помощью мимики и жестов. Затем, когда выражение эмоции найдено, ведущий просит придумать и издать звук, ассоциирующийся у каждого ребенка с этим состоянием. Если задание выполняется с трудом, то можно связать его с ситуацией из конкретного жизненного опыта детей: "Вспомни себя, когда ты радовался, когда у тебя произошло какое-то неприятное событие и т.д."</p> <p>Если дети начинают копировать движения друг у друга, то задание можно проделать с закрытыми глазами и открывать их только тогда, когда выражение нужного состояния будет найдено.</p> <p>2 этап: Работа в парах. Отбираются несколько базовых эмоций, например, испуг, удивление, радость, горе. Дети стоят спиной друг к другу, на счет раз-два-три показывают одно и то же состояние, не сговариваясь. Важно как можно лучше научиться чувствовать друг друга. Удачно, когда выбор состояния в паре совпадают</p>

		<p>2-3 раза подряд.</p> <p>3 этап: Разрабатывается единый; всеобщий знак для изображения основных эмоций, например, страха, горя, радости и т.д.</p> <p>На этом этапе важна работа по обсуждению видимых признаков, выражающих определенное состояние.</p>
«На берегу».	Снятие эмоционального и мышечного напряжения	<p>Специалист предлагает детям лечь на пол и послушать: «Представьте себе, что вы лежите на морском берегу. Вы закопаны в теплый и сухой песок (не считая головы), вам хорошо и уютно. Вы смотрите в ночное небо и слушаете прибой». Глубокое и ровное дыхание должно быть «синхронизировано» со звуками прибоя</p>
«Прогноз погоды»	<p>Бывают дни, когда дети (да и учителя) чувствуют себя "не в форме". Может быть, их охватывает уныние, обида или злость, и им хочется, чтобы их оставили в покое. Получив право побыть какое-то время в одиночестве, дети легче приходят в нормальное</p>	<p>Материалы: Бумага и восковые мелки.</p> <p>Инструкция: Иногда каждому из нас бывает необходимо побыть наедине с самим собой. Может быть, вы слишком рано встали и чувствуете себя не выспавшимися, может быть, что-то испортило вам настроение. И тогда вполне нормально, если другие оставят вас на некоторое время в покое, чтобы вы смогли восстановить свое внутреннее равновесие.</p> <p>Если с вами случится такое, вы можете дать нам понять, что вам хочется побыть в одиночестве, чтобы к вам никто не подходил. Сделать это можно так: вы можете показать одноклассникам свой "прогноз погоды". Тогда всем будет понятно, что на какое-то время, вас нужно оставить в покое.</p> <p>Возьмите лист бумаги и восковые мелки и нарисуйте рисунок, который будет соответствовать вашему</p>

	<p>состояние, справляются со своими чувствами и быстрее включаются в жизнь класса.</p> <p>С помощью этого упражнения педагог дает ребенку понять, что он признает за ним право побыть какое-то время необщительным.</p> <p>В это время другие дети учатся уважать такое состояние души у каждого человека.</p>	<p>настроению в таких случаях. Или просто напишите большими раскрашенными буквами слова "Штормовое предупреждение". Таким способом вы можете показать другим, что у вас сейчас "плохая погода", и вас лучше не трогать. Если вы чувствуете, что вам хочется покоя, вы можете положить такой лист перед собой на парту, чтобы все знали об этом. Когда вы почувствуете себя лучше, можете "дать отбой". Для этого нарисуйте небольшую картинку, на которой из-за дождя и туч начинает проглядывать солнце или покажите своим рисунком, что для вас солнце уже светит вовсю.</p> <p>Поощряйте использование "прогнозов погоды" детьми. Это сделает атмосферу в классе более гармоничной и научит детей считаться с настроением друг друга. Лучше всего, если Вы сами время от времени будете представлять детям свой личный "прогноз погоды", что позволит им принимать во внимание настроение и душевное состояние взрослого.</p>
Коммуникативный компонент		
«Разбуди ласково»	<p>формирование доброжелательного отношения к сверстнику</p>	<p>Специалист говорит о том, что сейчас один из вас превратится в котенка, который любит поспать, а остальные будут подходить к нему и ласково его будить. Предварительно специалист рассказывает, что котенок маленький и очень пугливый, поэтому к нему нужно подходить потихонечку и ласково поглаживая будить (можно провести аналогию с тем как их будит мама). Каждый ребенок должен побывать в роли котенка.</p>

«Ролевое проигрывание ситуации»	задание направлено на конкретную проработку и применение "волшебных" средств общения, развитие эмпатии, использование уже знакомых средств понимания.	<p>Детям задаются игровые ситуации, которые они инсценируют. Упражнение выполняется коллективно (из группы выбираются участники, разыгрывающие ситуацию, и наблюдатели). Задача актеров - максимально естественно проиграть заданную ситуацию, наблюдатели же анализируют увиденное. После коллективного обсуждения можно проиграть ситуацию еще раз с теми же самыми актерами (если ранее они сделали это неудачно) или с новыми (для закрепления на практике волшебных средств понимания).</p> <p>Примеры проигрываемых ситуаций:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ты вышел во двор и увидел, что там дерутся два незнакомых мальчика. - Тебе очень хочется поиграть с такой же игрушкой, как у одного из ребят вашего класса. Попроси ее. - Ты очень обидел своего друга. Извинись и попробуй помириться.
«Сделай подарок»	Знакомство детей невербальными способами общения	Специалист изображает различные предметы при помощи жестов и выразительных движений. Отгадавший получает этот предмет «в подарок». Затем ведущий предлагает детям сделать подарок друг для друга.
«Магнит»	Развивать умение сотрудничать.	Специалист показывает детям, как небольшой магнит притягивает и удерживает гвоздик или скрепки и говорит, как он называется. Иногда и люди бывают магнитами. Когда вечером вы идете домой, быстро ли вы бежите к папе или маме? Я хочу предложить вам игру, в которой каждый из вас побудет магнитом. Когда зазвучит колокольчик, вы можете передвигаться по классу. Когда колокольчик стихнет, я громко скажу: Я магнит! И все должны будут подойти ко мне и потихонечку взять меня

		за руку. Далее звенит колокольчик, и вы отпускаете мою руку и продолжаете двигаться по комнате. Затем я назову кого-нибудь из вас по имени, например, Мария. Тогда вы быстро отпускайте руки и бежите к Марии, станьте в тесный кружок вокруг нее и ласково коснитесь ее рукой, потому что она в этот момент — магнит. Упражнение продолжается, пока все дети не побывают в роли магнита. (Если дети, что-то не понимают в инструкциях, нужно показать, как это делается).
Рассказ сказки «Теремок»	Развивать желания активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, участвуя в совместном спектакле; развивать речевые коммуникативные навыки у детей	Специалист предлагает детям показать сказку «Теремок». Дети по желанию выбирают персонажей. Необходимо обращать внимание на интонацию героев.
«Массаж чувствами»	Содействовать улучшению общения со сверстниками	Дети садятся "цепочкой" (в затылок друг другу), подушечки пальцев упираются в спину впереди сидящего ребенка. По сигналу специалиста дети изображают подушечками пальцев различные чувства: радость, злость, страх, любовь и т. П
Поведенческий компонент		
«Паровозик»	Развивать умение положительно	Специалист предлагает нескольким детям стать друг за другом, сам становится впереди них и говорит: «Вы будете вагончиками, а я — паровозом». Паровоз дает

	взаимодействовать друг с другом.	гудок — и поезд начинает двигаться сначала медленно, а затем быстрее. Движение сопровождается звуками, которые произносят играющие. Время от времени паровоз замедляет ход и 20 останавливается, специалист говорит при этом: «Вот и остановка». Затем паровоз вновь дает гудок — и поезд движется дальше.
«Волшебные слова»	Формировать у детей элементарные умения общения посредством вежливых слов.	Специалист предлагает детям встать в круг и поиграть в игру «Вежливые слова», объясняя при этом, что вежливые слова учат уважению и вежливости. Дети становятся в круг и бросают друг другу мяч, произнося вежливые слова приветствия, извинения, прощания или благодарности.
«Два барана»	Снять невербальную агрессию, предоставить ребенку возможность «легальным образом» выплеснуть гнев, снять излишнее эмоциональное и мышечное напряжение, направить энергию детей в нужное русло.	Специалист разбивает детей на пары и читает текст: «Рано-рано два барана повстречались на мосту». Участники игры, широко расставив ноги, склонив вперед туловище, упираются ладонями и лбами друг в друга. Задача – противостоять друг другу, не сдвигаясь с места, как можно дольше. Можно издавать звуки «Бе-е-е».
«Давай поругаемся!»	Помогает трансформировать негативные эмоции в	Специалист предлагает ребенку «поругаться», при этом обзывать друг друга можно только овощами и фруктами. Потом предлагает «хвалить» друг друга, называя разными цветами.

	конструктивное взаимодействие.	
«Воздушные шарики»	Снять напряжение, успокоить детей	Все играющие стоят или сидят в кругу. Специалист дает инструкцию: «Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами затем, как ваш 62 шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу».
«Гусеница»	игра учит доверию	Успех продвижения всех зависит от умения каждого скоординировать свои усилия с действиями остальных участников. Специалист: - «Ребята, сейчас мы с вами будем одной большой гусеницей и будем все вместе передвигаться по этой комнате. Постройтесь цепочкой, руки положите на плечи впереди стоящего. Между животом одного играющего и спиной другого зажмите мяч. Дотрагиваться руками до мяча строго воспрещается! Первый в цепочке участник держит свой шар на вытянутых руках. Таким образом, в единой цепи, но без помощи рук, вы должны пройти по определенному маршруту или лабиринту».