



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ
И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование коммуникативного опыта у старших
дошкольников с нарушениями зрения в процессе их психолого-
педагогического сопровождения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.01 Специальное дефектологическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

75,99 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

Рекомендована/не рекомендована

«12» 10 2023 г.

зав.кафедрой СПиПМ к.п.н., доцент

Дружинина Л. А.

Выполнила:

студентка группы ЗФ-306-188-2-1

Бородаевская Наталья Ильинична

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Лысова Анна Анатольевна

Челябинск

2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА У ДОШКОЛЬНИКОВ	8
1.1 Понятие «коммуникативный опыт» в психолого- педагогической литературе.....	8
1.2 Закономерности формирования коммуникативного опыта на этапе дошкольного возраста.....	3
1.3 Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативного опыта дошкольников.....	24
1.4 Психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения.....	35
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	39
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	41
2.1 Исследование состояния коммуникативного опыта у старших дошкольников с нарушениями зрения.....	41
2.2 Модель по формированию коммуникативного опыта у старших дошкольников с нарушениями зрения с использованием сюжетно- ролевой игры в процессе психолого-педагогического сопровождения	54
2.3 Эффективность реализации модели по формированию коммуникативного опыта у старших дошкольников с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры в процессе психолого- педагогического сопровождения.....	64
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	87

ВВЕДЕНИЕ

Общение для детей является условием их психического развития, накопления жизненного опыта, умения формировать дружеские отношения и т.п. Это подтверждает фраза французского писателя Антуана де Сент-Экзюпери: «Единственная известная мне роскошь – это роскошь человеческого общения».

Социально-личностное развитие ребенка происходит только во время его общения со сверстниками и взрослыми. От того, на каком уровне будут развиты его коммуникативные умения, сформирован коммуникативный опыт будет зависеть то, на сколько успешно он войдет в общество, приобщится к культурным ценностям своей страны и мира, продуктивный характер взаимодействия с социальным окружением, способность слушать и слышать, а также соотносить свои действия с действиями окружающих его людей. Дошкольный возраст – это время, когда развиваются сложные коммуникативные связи с окружающими людьми. Каждый ребенок должен уметь общаться с коллективом, причем соблюдая социально одобряемые нормы. В Федеральном государственном образовательном стандарте (далее ФГОС ДО) одним из требований в структуре каждой образовательной программы дошкольного образования является развитие детей в различных видах общения и деятельности.

Проблемой развития коммуникативных умений у дошкольников занимались многие ученые (Л. В. Егорова, В. П. Ермаков, П. М. Залюбовский, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.). М.И. Лисина рассматривала в своих работах взаимодействие детей с окружающим миром как смену нескольких особых форм общения. Каждая такая форма, по мнению ученого, представляет собой состояние коммуникативной деятельности в конкретный возрастной период и

характеризуется совокупностью эмоциональных реакций, социальных отношений, вербальных и невербальных способов выразительности.

Для детей с нарушениями зрения умение взаимодействовать с окружающими вдвойне важнее. Ведущие тифлологи отмечают, что дефект зрения сказывается на развитии коммуникативной деятельности дошкольников, затрудняя, прежде всего, формирование вербальных и невербальных средств общения. Ученые В.З. Денискина, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова, Л.И. Солнцева и др. отмечают, что ребенок с нарушением зрения хуже, чем его сверстник с нормальным зрением, владеет невербальными средствами, почти не используют в своем общении выразительные движения, жесты, мимику, редко улавливает изменение настроения партнера. Литвак А.Г., Феоктистова В.А. и ряд других авторов указывают, что все это является основной причиной отчуждения людей с нарушениями зрения в обществе нормально видящих.

Следовательно, проблема формирования коммуникативного опыта в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения на этапе дошкольного возраста актуальна и практически значима. Наиболее эффективным средством этого является сюжетно-ролевая игра, являющейся ведущей деятельностью в этом возрасте.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель формирования коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевой игры в процессе их психолого-педагогического сопровождения

Объект исследования – формирование коммуникативного опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования: модель формирования коммуникативного опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры в процессе их психолого-педагогического сопровождения

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования поставлены задачи исследования:

1) изучить проблему формирования коммуникативного опыта у дошкольников в психолого-педагогической литературе;

2) осуществить экспериментальное исследование состояния коммуникативного опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения;

3) апробировать модель формирования коммуникативного опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевой игры в процессе их психолого-педагогического сопровождения;

4) проверить эффективность реализации модели формирования коммуникативного опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевой игры в процессе психолого-педагогического сопровождения;

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: анализ учебной и научной литературы по теме исследования, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ данных эксперимента,

Гипотеза исследования: формирование коммуникативного опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения будет протекать успешно при следующих педагогических условиях:

1) если будет реализована модель формирования коммуникативного опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения;

2) если в содержание коррекционной работы будут включены такие направления коррекционной работы, как работа по развитию знаний и представлений старших дошкольников с нарушениями зрения о коммуникативном поведении в обществе, по формированию у них

адекватной позиции в общении, по развитию у них практического коммуникативного опыта;

3) если в качестве средства будут использованы сюжетно-ролевые игры;

Методологическую основу исследования составили:

1) положение о единстве закономерностей в развитии нормотипичных детей и детей с нарушениями зрения Л.С. Выготского и Л.И. Солнцевой;

2) представления о социализации как о формировании социального опыта Г.М. Андреевой, Г.В. Никулиной, Л.И. Плаксиной.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1) в уточнении теоретических подходов к решению проблемы формирования коммуникативного опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения;

2) в теоретическом обосновании модели формирования коммуникативного опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевой игры в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

1) подобраны диагностические методики по изучению состояния каждого из компонентов коммуникативного опыта старших дошкольников;

2) разработанная модель может быть использована в формировании коммуникативного опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения;

3) на практике доказана эффективность реализации модели по формированию коммуникативного опыта у детей старшего дошкольного

возраста с нарушениями зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения с использованием сюжетно-ролевой игры.

База исследования: исследование проводилось в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении (специальной (коррекционной) общеобразовательной школе для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 города Челябинска (дошкольное отделение). Участниками эксперимента стали 6 детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА У ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1 Понятие «коммуникативный опыт» в психолого-педагогической литературе

Проблема социального развития детей дошкольного возраста является одной из наиболее важных. Родители, педагоги, общество желают, чтобы ребенок, перед которым распахнуты двери в мир, стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным. Именно в детстве происходит воспитание человека, который способен гармонично и эффективно адаптироваться к постоянно меняющейся среде и выделить свое собственное «Я» среди других людей. Актуальность формирования коммуникативных умений дошкольников определяется социальным заказом общества – формированием социально развитой личности ребенка. Поэтому одной из важнейших образовательных областей ФГОС ДО является область «Социально-коммуникативное развитие».

Коммуникативный опыт дошкольника формируется в процессе его коммуникативной деятельности, поэтому необходимо рассмотреть такие понятия как «общение», «коммуникативная деятельность», «коммуникация».

Общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. [37] По мнению М.И. Лисиной, «общение имеет самое прямое отношение к развитию личности у детей, так как уже в своей самой примитивной, непосредственно – эмоциональной, форме оно приводит к установлению связей ребенка с окружающими людьми и становится первым компонентом того «ансамбля», или «целокупности» ((А.Н. Леонтьев), общественных взаимоотношений, который и составляет сущность личности».[33]

С.В. Бориснев отмечает, что коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения. А.П. Зверинцев дал такое определение данному термину: «Коммуникация – это процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания». Зарубежные авторы - П. Смита, К. Бэрри, А. Пулфорд определяют коммуникацию как акт отправления информации от мозга одного человека к мозгу другого.

Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов определяли коммуникацию как многогранный процесс взаимодействия. Данный процесс требует непрерывного совершенствования и развития речи человека, так как у человека, а особенно в детском возрасте, очень высока потребность в социальном взаимодействии. Однако коммуникация осуществляется не только речью, ведь в процессе коммуникации задействованы и невербальные аспекты. Эти аспекты в своих исследованиях рассматривала В.А. Лабунская. Она утверждает, что невербальные средства коммуникации – это «сторона общения, представленная в знаковой форме и выполняющая функции дополнения и замещения речи» [14]. Ученый отмечает, что неречевые способы взаимодействия помогают представить общий образ собеседника, его поведение. Невербальный язык коммуникации для человека помогает предугадывать последующие слова, упрощает и обогащает сам процесс коммуникации.

Таким образом, коммуникация - это многогранное и многоаспектное понятие, которому присущи следующие черты:

- 1) это передача информации от одного человека другому;
- 2) это передача информации с помощью речи (вербальные средства), мимики, жестов и других невербальных средств общения;
- 3) это связь объектов духовного и материального мира;

В научной литературе можно встретить утверждение, что термины «коммуникативная деятельность» и «общение» тождественны. А.А.

Леонтьев определил общение как один из видов деятельности. Он утверждал, что общение присутствует практически в любой деятельности. Кроме того, процесс общения, по мнению Леонтьева, имеет цель, мотив, результативность, нормативность, что является необходимым условием любой деятельности. Данное положение подчеркивает, что категории «общение» и «коммуникативная деятельность» являются схожими понятиями. У коммуникативной деятельности можно выделить основные структурные компоненты: предмет общения, единицу общения, необходимость и мотивы общения, средства и продукт общения. Данные структурные компоненты коммуникативной деятельности легли в основу концепции деятельности А.Н. Леонтьева, которую впоследствии развил А.В. Запорожец. Ученый отмечает, что коммуникативная деятельность не может начаться и протекать без желания осуществить ее, без стремления человека узнать других людей, окружающий мир, самого себя. Поэтому потребность в общении у каждого человека, а особенно у ребенка, должна быть высокой [50]. А.Н. Леонтьев выделил мотивы, побуждающие ребенка вступать в коммуникативную деятельность: потребность во впечатлениях, потребность в активной деятельности, потребность в признании и поддержке [32].

О существовании у детей острой потребности во впечатлениях свидетельствуют работы многих исследователей. С самого рождения ребенок все время нуждается в новых впечатлениях. Ребенок постоянно тянется к новым игрушкам, идет туда, где еще не был, заглядывает в закрытые ящики и т.д. Так проявляется его тяга к новым впечатлениям. И чем сложнее новая игрушка, чем труднее достать ее, чем больше информации получает ребенок о новом предмете, тем больше у него эмоций и впечатлений. Развиваясь, ребенок с каждым месяцем своей жизни все больше нуждается в новых впечатлениях, эту потребность сам он уже удовлетворить не может. И вот тут на помощь малышу приходит взрослый, и возникают познавательные мотивы общения. Но ребенок не

может все знания получать только в словесном общении, у ребенка очень развита потребность что-то делать. Это уже возникает потребность в активном действии. И тут тоже не обойтись без помощи взрослых, которые выступают как носители новых знаний, как образец для подражания, взрослый становится партнером ребенка [50]. Но в процессе общения со взрослым дошкольник ждет похвалы, одобрения от взрослого. Теперь на передний план выступают уже личностные мотивы общения .

Таким образом, все три мотива коммуникативной деятельности у ребенка возникают одновременно, но в каждый возрастной период проявляются не одинаково: в первые 6 месяцев ведущим в общении является личностный мотив; затем деловой, в первой половине дошкольного детства - познавательный, а во второй его половине снова личностный. Это зависит от ведущей деятельности в тот или иной период и развитием общения в жизни ребенка. [50].

В процессе общения формируется коммуникативный опыт ребенка.

Термин «коммуникативный опыт» рассматривается в работах многих ученых. А.А. Леонтьев отмечает, что коммуникативный опыт – это «комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих определенный уровень взаимодействия человека с окружающими» [33]. Коммуникативный опыт подразумевает под собой накопление сложных коммуникативных действий, основанных на теоретических знаниях и практической подготовленности человека к общению [32].

С.А. Барсукова в структуре коммуникативного опыта выделяет три компонента:

- 1) когнитивный (отражающий приобретение теоретического опыта);
- 2) деятельностный (отражающий приобретение практического опыта);
- 3) эмоциональный (отражающий аффективную сторону данного процесса). В соответствии с данными компонентами автор дает такое определение понятию «коммуникативный опыт» - «это совокупность

усвоенных знаний, умений, навыков в процессе практики коммуникативного взаимодействия, а также эмоциональное отношение к этому процессу» [36].

Г.В. Никулина отмечает, что коммуникативный опыт личности - это сложная многокомпонентная структура, включающая весь опыт, присвоенный личностью стихийным (опыт, накопленный в процессе жизнедеятельности), нормативным (общественный опыт) и спонтанным путями (опыт под воздействием внутренних факторов), а в случае детей с нарушением зрения специальным организационным путем[43]. Данная позиция позволяет сказать, что коммуникативный опыт ребенка с дефектами зрения – это совокупность коммуникативных знаний, умений и навыков, приобретенных в условиях зрительной депривации стихийным, нормативным, спонтанным и специально организованным путем.

Коммуникативные умения могут сформироваться только на основе коммуникативной потребности, которая становится предпосылкой развития таких качеств личности, как общительность, интерес к людям, эмпатия, способность к совместной деятельности, партнерству, то есть тех качеств, которые помогают ребенку социализироваться.

По мнению Чернецкой Л.В., формирование коммуникативного опыта у дошкольников включает в себя три составляющих:

1) развитие области желания, то есть, ребенок должен иметь потребность в общении, хотеть общаться со сверстниками и со взрослыми. Если такого желания нет, то общение в принципе невозможно.

2) развитие области знания. Эта область определяется тем, насколько ребенок имеет представление о нормах и правилах эффективного общения. Эти знания может дать ребенку только взрослый, ведь именно он показывает своим примером малышу, как вступить в контакт с другим человеком, причем в зависимости от его возраста, как поддерживать разговор и завершить его, как разрешить возникающие конфликты, как убедить человека и т.д. [65].

3) поведенческая область, или область умений, способность к общению. Область умений подразумевает, что ребенок может привлечь к себе внимание собеседника, группы, он доброжелателен, может заинтересовать своим высказыванием собеседника и выслушать его точку зрения, обладает эмпатией, умеет разрешать конфликтные ситуации[60].

Лишь единство всех перечисленных областей может свидетельствовать об эффективном развитии у ребенка коммуникативного опыта.

Таким образом, осуществив анализ точек зрения ученых, мы определяем коммуникативный опыт как совокупность усвоенных знаний, умений, навыков в процессе практики коммуникативного взаимодействия, а также эмоциональное отношение к этому процессу. В структуре коммуникативного опыта выделяется три компонента:

- 1) когнитивный (отражающий знания о правилах общения и умений вести диалог);
- 2) деятельностный (отражающий приобретение практического опыта в организации сотрудничества в процессе общения);
- 3) эмоциональный (отражающий аффективную сторону данного процесса).

1.2 Закономерности формирования коммуникативного опыта на этапе дошкольного возраста

Коммуникативный опыт ребенок приобретает с рождения. Дошкольный возраст ребенка делится на несколько периодов:

- 1) от рождения до двух лет. В этот период ребенок контактирует с узким кругом лиц, постигая первые шаги взаимодействия;
- 2) от двух до четырех лет. Это время, когда ребенок вступает в эмоционально-практическую связь со сверстниками, он играет с ними, разговаривает;

3) от четырех до шести лет. Это ситуативно-деловой период общения. Ребенок взаимодействует со взрослыми и сверстниками, познает окружающий мир, нормы поведения и т.д.;

4) к семи годам ребенок уже выбирает с кем общаться, а само общение строится на долговременной основе, то есть у него формируется свой круг общения.

Как видим, общение ребенка со сверстниками и взрослыми постоянно усложняется, становится более разнообразным. Как отмечает в своих работах М.И. Лисина, чем старше ребенок, тем все больше общение приобретает форму или непосредственного эмоционального контакта, или контакта в процессе совместной деятельности, или речевого общения [35]. Развитие общения совершается в процессе смены нескольких качественно своеобразных форм коммуникативной деятельности, каждая форма общения представляет собой целостное образование, характеризующееся особым содержанием потребности в общении, своим ведущим мотивом и основными средствами общения. Она относится к более или менее точно определенному периоду дошкольного детства и на каждом его этапе состоит в тесных и сложных отношениях с другими видами деятельности ребенка. Формы общения - это качественные ступени развития общения. Они характеризуется следующим:

1) временем возникновения и длительностью функционирования в качестве основной;

2) местом, занимаемым данной формой общения в более широком контексте жизнедеятельности ребенка;

3) основным содержанием коммуникативной потребности, удовлетворяемой детьми в ходе общения данной формы общения;

4) характером ведущих мотивов, побуждающих ребёнка на данном этапе развития к общению с окружающими людьми;

5) основными средствами общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляется коммуникация ребенка с окружающими людьми

М.И. Лисина выделила четыре формы общения ребенка со взрослыми в первые семь лет жизни:

- 1) ситуативно–личностное общение (младенческий возраст);
- 2) ситуативно-деловое общение (ранний возраст);
- 3) внеситуативно–познавательное общение (младший и средний дошкольный возраст);
- 4) внеситуативно–личностное общение (средний и старший дошкольный возраст).

Первой формируется ситуативно-личностная форма общения. Она самая короткая по продолжительности – всего 2-6 месяцев. Главным мотивом общения в этот период жизни ребенка является личностный. Малыш выделяет людей, с которыми постоянно контактирует, кто за ним ухаживает: это родители, другие близкие люди. То, что он их узнает, ребенок показывает своим поведением: сначала идет сосредоточение, когда малыш выделяет лицо знакомого человека, затем он улыбается, то есть мимикой показывает узнавание, а затем начинает издавать специфические голосовые звуки – предречевые вокализации, после этого наступает двигательная активность – так ребенок привлекает внимание взрослого, как бы приглашает его к общению. В данный возрастной период такое общение является ведущей деятельностью малыша. Ребенку нужно внимание и доброжелательность, им руководят личностные мотивы, он использует, как и взрослый, экспрессивно-мимические средства общения (взгляды, улыбки, гримасы, различное выражение лица) – такие характеристики у данной формы общения. Первая форма общения характеризуется установлением эмоциональных контактов с другими людьми. Именно эмоции являются связующим звеном в более взрослом возрасте у участников общения. Один участник коммуникации оценивает

другого с помощью экспрессивно-мимических средств – это одна из основных черт ситуативно-личностного общения[33].

С шести месяцев до трех лет протекает ситуативно-деловая форма общения ребенка со взрослым. В это время возникает новая ведущая деятельность, выдвигается непосредственно деловой мотив, так как основным поводом контакта ребенка со взрослыми является их практическое сотрудничество. Главными при таком общении становятся различные предметно-действенные операции. Ребенок учится специфическим манипуляциям с предметами, его действия становятся культурно фиксированными.

Затем формируется третья форма общения – внеситуативно-познавательная. Данная форма общения характеризует познавательную деятельность ребенка. Познавательный мотив общения в данном возрасте является главным. Именно в этот период у ребенка формируется чувство уважения взрослого. А речь становится основным средством общения детей. Познавательное общение тесно переплетается с игровой деятельностью. Это позволяет ребенку больше узнавать об окружающем его мире, его знания становятся глубже и шире, сами знания выходят за пределы чувственного восприятия.

Высшая форма общения с взрослыми – внеситуативно-личностное общение – формируется у ребенка к окончанию дошкольного возраста. Важнейшим при данной форме общения выступает личностный мотив. В этот период общение со сверстниками меняется: жажда сотрудничества побуждает дошкольников к более сложным контактам. Сотрудничество, сохраняя связь с реальными делами детей, приобретает внеситуативный характер. Данное обстоятельство связано с тем, что на смену сюжетно-ролевым играм приходят игры по правилам, которые становятся более условными [36].

Не менее важно формирование коммуникативного опыта в общении ребенка со сверстниками, в процессе смены трёх форм опыта.

М.И Лисина выделила три формы общения ребенка со сверстника

1) Эмоционально-практическое общение (2-4 года) основано на подражании, совместной деятельности, ярких эмоциях. Основные средства общения на этом этапе – локомоции и экспрессивные движения. В сверстнике дети этого возраста обычно видят самих себя, а его индивидуальных особенностей не замечают. Наблюдения за 12-месячными младенцами показывают, что никто из них не обращает внимания на других детей. В 18 месяцев эпизоды сотрудничества случайны, но уже есть, а в два года практически все дети способны к сотрудничеству.

2) Ситуативно-деловое общение (4-6 лет). В этот период наблюдается расцвет ролевой игры, и внимание ребёнка начинают привлекать сверстники. Главное содержание общения – деловое сотрудничество, начинают проявляться конкурентное начало и соревновательность

3) Внеситуативно-деловое (6-7 лет). На этом этапе становится возможным «чистое общение, когда дети могут разговаривать без действий. Начинают проявляться сопереживание, бескорыстная помощь, которая знаменует собой начало появления дружбы. Возникает стойкая избирательность - хочу играть только с ним! У детей, имеющих друзей, более позитивная самооценка, они более уверены в себе. Поддерживать дружбу - значит, делиться игрушками, какими любимыми они бы не были, заступаться друг за друга, помогать в чем-то. Друзья учатся договариваться о том, чтобы время от времени меняться ролями в игре, мириться друг с другом, если произошла ссора, просить прощения у другого, сохранять общие секреты и тайны. В детской дружбе сложно найти место взрослому, ведь ее нельзя навязать. Если родителям не нравится лучший друг ребенка лучше никогда не критиковать его, тогда для ребенка он будет выглядеть еще привлекательнее.

С возрастом избирательность привязанностей ребенка будет расти, все больше освобождаясь от ситуативных воздействий (например, внешней

привлекательности или дисциплинированности), а в школе у него появятся новые друзья.

Таким образом, анализ точек зрения ученых выявил, что на этапе дошкольного возраста происходит смена 4 форм общения ребенка со взрослым: ситуативно-личностное общение (младенческий возраст), ситуативно-деловое общение (ранний возраст), внеситуативно-познавательное общение (младший и средний дошкольный возраст), внеситуативно-личностное общение (средний и старший дошкольный возраст). Со сверстниками в период дошкольного детства также происходит смена трех форм общения со сверстниками: эмоционально-практическое общение, ситуативно-деловое общение, внеситуативно-деловое общение.

1.2 Особенности формирования коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения на этапе дошкольного возраста

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

К детям с нарушениями зрения относятся:

1) слепые, у которых полностью отсутствует зрение, а также дети с остаточным зрением с остротой зрения 0,05 и ниже на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;

2) слабовидящие с остротой зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией

3) дети, имеющие косоглазие и амблиопию [4].

В рамках данного исследования нас интересуют особенности общения детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Поэтому обратимся к определениям терминов «косоглазие» и

«амблиопия», представленных в трудах Л. И. Плаксиной.

Термин «косоглазие» объединяет различные по происхождению и локализации поражения зрительной и глазодвигательной систем, вызывающее периодическое или постоянное отклонение (девиацию) глазного яблока. Содружественное косоглазие характеризуется постоянным или периодическим отклонением одного из глаз от совместной точки фиксации и нарушением функции бинокулярного зрения. В 70-80% случаев сочетается с дальнозоркой рефракцией. Расходящееся косоглазие сопровождается примерно в 60 % случаев близорукой рефракцией. Косоглазие бывает односторонним (монолатеральным) - косит постоянно один глаз - и двусторонним (альтернирующим) - попеременно косят оба глаза [65].

Термином «амблиопия» обозначают такие формы понижения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы. Наиболее частой причиной амблиопии у детей бывает косоглазие или страбизм - не параллельность оптических осей глаза, при этом к 85-90 % случаев косоглазия наблюдается разная степень снижения зрения, т.е. появление амблиопии.

В зависимости от степени понижения остроты зрения различают 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 (Э.С. Аветисов (1963)). Различают следующие виды амблиопии: дисбинокулярная, обскурационная, рефракционная, истерическая. Дисбинокулярная амблиопия возникает вследствие расстройства бинокулярного зрения. Обскурационная амблиопия развивается в результате помутнении оптических сред глаза (катаракты, помутнении роговицы), преимущественно врожденных или рано приобретенных. Истерическая амблиопия возникает внезапно, чаще всего после какого-либо аффекта. Функциональные расстройства на почве истерии могут принимать характер ослабления или потери зрения.

Рефракционная амблиопия возникает вследствие аномалий рефракции, которые в данный момент не поддаются коррекции. При ношении правильно подобранных очков постепенно острота зрения может повыситься, вплоть до нормальной [65].

Л.И.Плаксина описала структуру нарушений, которые могут возникнуть при различных заболеваниях глаз:

- нарушение зрения, снижение остроты зрения, четкости видения, снижение скорости переработки информации, нарушение глазодвигательных функций, нарушение бинокулярного, стереоскопического зрения ведет к неполноте, неточности, фрагментарности, замедленности, обедненности зрительного восприятия, что вызывает обедненность представлений и образов предметов, снижение уровня чувствительного опыта, определяющего содержание образов мышления, речи и памяти, замедление хода развития ребенка, познавательных процессов. При этом имеют место нарушения двигательной сферы, трудности зрительно-двигательной ориентации, а также нарушения эмоционально-волевой сферы, которые проявляются в неуверенности, скованности, снижении познавательного интереса и др. [52].

Л.И. Солнцева выделила три характерные особенности развития ребенка в условиях отсутствующего зрения:

1) первая состоит в некотором всеобщем отставании формирования слепого ребенка по сравнению с формированием зрячего, что определено меньшей активностью при познании окружающего мира. Это выражается как в сфере физического, так и в сфере умственного развития,

2) вторая особенность развития слепого ребенка заключается в том, что периоды формирования слепых детей с периодами развития зрячих не совпадают,

3) третьей особенностью формирования слепого ребенка является диспропорциональность.

Она выражается в том, что функции и стороны личности, которые от

отсутствия зрения менее страдают (речь, мышление и т. д.), быстрее развиваются, хотя и своеобразно, иные более медлительно (движения, овладение пространством). [7].

Очевидно, что особенности психофизического развития детей с нарушениями зрения не могут не сказаться на формировании каждого из компонентов коммуникативного опыта.

Когнитивный компонент коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения характеризуется накоплением знаний и представлений о социальном мире. Однако еще А.Г. Литвак отмечал снижение количества и качества этих представлений у людей с нарушениями зрения. Другие особенности развития, такие как небольшой объём произвольного внимания, слабая наблюдательность, снижение количества и изменение качества воспринимаемой информации, неустойчивость сформированных образов памяти, снижение активности отражательной деятельности, уменьшение эмоциональной восприимчивости к воздействиям внешнего мира, трудности функционирования механизмов апперцепции, снижение полноты и точности отображаемого, недостаточный уровень осмысленности и обобщённости и др. так же затрудняют формирование коммуникативного опыта данной категории людей [2].

Существующие недостатки перцептивного развития в структуре когнитивного компонента опыта проявляются в неспособности использовать информацию от различных сенсорных систем и создавать свою индивидуально созданную систему средств получения информации о социальных объектах и ситуациях в зависимости от имеющихся у ребёнка возможностей; в неточности, искажённости образов окружающей социальной действительности; в замедленности формирования системы коммуникативных знаний, представлений, умений и навыков [6]

Эмоциональный компонент также находится под влиянием тех условий, которые обуславливает недостаток зрения. Дошкольники с

нарушенным зрением часто затрудняются дать оценку поступка сверстников, определить степень его нравственности в силу того, что им непросто самостоятельно, без помощи взрослого выделить лежащий в его основе мотив. Дети обычно судят о поступке не по намерению, которым он вызван, а по его результату. Они часто подменяют более абстрактный мотив более понятным им. Слабовидящие дети действительно чаще дают оценки поведению только по его следствиям, а не на основе анализа мотивов и содержания поступков человека [5].

Решающую роль в понимании мотивов поступков другого человека играет эмоциональное отождествление ребёнка с данным человеком. В процессе общения с окружающими дети с нарушениями зрительных функций обращают внимание на более грубые, резкие признаки (положение рук, ног, головы) и недостаточно акцентируют внимание на тонких выразительных движениях. Ошибки, совершаемые детьми при опознании эмоциональных состояний, могут быть обусловлены малой информированностью об эмоциях и их проявлениях. В этом случае дети не знают, что характерно для каждого эмоционального состояния, выделяют лишь общий признак удовольствия или неудовольствия, а образы представлений о выражении различных эмоций глобальны и мало дифференцированы.

Поведенческий компонент коммуникативного опыта оказывается одним из наиболее затронутых в условиях зрительной депривации. Одной из наиболее ярких черт поведения является пассивность социального восприятия и получения информации в условиях социального взаимодействия. Ещё одной особенностью социального поведения становится трудность в получении информации на дальнем дистанционном расстоянии. В связи с этим дети, имеющие более низкую остроту зрения, как правило, вступают в процесс социального познания и взаимодействия, лишь находясь рядом с собеседником и/ или глядя ему «глаза в глаза». К типичным ошибкам поведения, основанного на использовании усвоенных

в предыдущем опыте образцов, относятся скованность, ограниченность стереотипия, заученность и однообразность выразительных средств социального поведения; неадекватное оперирование ими в различных ситуациях социального взаимодействия; неадекватное воспроизведение невербальных компонентов общения; изменение способов привлечения ребёнком внимания других. Специфика коммуникативного поведения определяется также особенностями их вербального и невербального поведения. Так, дети с нарушениями зрения при слабом контроле координации и крупной моторики тела затрудняются принимать соответствующие ситуациям позы.

Вместе с тем, ограничения или невладение этими средствами усложняет коммуникативную деятельность, процесс овладения социальным опытом и затрудняет адаптацию детей с нарушением зрения в обществе нормально видящих детей. Вследствие этого многие слепые и слабовидящие дети оказываются в состоянии изоляции от своих зрячих сверстников [3].

Г.В. Никулина отмечает, что трудности процесса межличностного взаимодействия, осуществляющегося в условиях зрительной депривации, могут проявляться:

- 1) в процессе формирования первого впечатления о собеседнике;
- 2) в процессе формирования представлений о внешнем облике людей;
- 3) в наличии маскообразного выражения лица слепых, отсутствием обычных при общении зрячих внешних выразительных движений, что затрудняет понимание зрячим партнера по общению;
- 4) в наличии дефицита личностно-эмоционального общения, отсутствии опыта общения;
- 5) в низком уровне владения речевыми и неречевыми средствами общения;
- 6) в наличии субъективной неадекватной самооценки дефекта и его

последствий;

7) в неумении воспринимать партнера на основе деятельности сохранных анализаторов;

8) в преобладании со стороны инвалида по зрению монологической формы общения в результате желания сократить возможные контакты, свести их до минимума;

9) в наличии у значительной части незрячих таких черт характера, как замкнутость, некоммуникабельность, желание уйти в свой внутренний мир;

10) в наличии затяжных депрессивных состояний, которые могут приводить к длительной потере потребности в общении и нарушению процесса общения из-за повышенной агрессивности, обидчивости инвалида. [45].

Таким образом, дефект зрения, затрудняя чувственное восприятие окружающего мира, приводит к недостаткам формирования знаний и представлений о правилах общения, выстраивания диалога и сотрудничества в условиях совместной деятельности, а также в формировании позитивной позиции в общении.

1.3 Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативного опыта дошкольников

Сюжетно-ролевая игра - это основной вид игры ребенка старшего дошкольного возраста. Характеризуя ее, С.Л. Рубинштейн указал, что игра

1) это спонтанное проявление ребенка, и строится она на его взаимодействии со взрослыми. Действия ребенка в сюжетно-ролевой игре имеют следующие черты:

2) эмоциональная насыщенность и увлеченность. Ребенок играет в то, что его интересует, в чем он разбирается и хочет копировать или усовершенствовать;

- 3) самостоятельность. Ребенок сам выбирает сюжет, роль, которую будет играть, устанавливает правила. Иногда ему может помочь взрослый, но это будет только помощь, основной замысел идет от ребенка;
- 4) активность. В сюжетно-ролевой игре невозможно сидеть молча, ребенок принимает активное участие в разворачивании сюжета игры, особенностях сюжетных линий и даже черт, которые присущи его герою;
- 5) творчество. Ребенок творит диалоги и действия в соответствии со своими представлениями и умениями. [31]

Только окружающий ребенка мир является источником идей для сюжетно-ролевой игры. Что он видит вокруг себя, в своей семье, в среде сверстников, в то он и играет. Ребенок копирует поведение взрослых.

Сюжетно-ролевая игра помогает развивать коммуникативные умения детей, помогает научить детей общаться в различных ситуациях, брать на себя определенную роль и действовать, копируя взрослых и добавляя свои идеи и фантазии, приобретая коммуникативный опыт. Еще одна характеристика сюжетно-ролевой игры – это ее нестандартность и отсутствие регламента. Играя в магазин, ребенок-покупатель не знает, что он купит, решение он принимает в процессе разговора с ребенком-продавцом. Так же и ребенок-врач не знает о том, какой диагноз он поставит ребенку-больному, как и ребенок-больной не знает, на что он будет жаловаться, все решается по ходу игры.

С. В. Проняева с соавторами выделили принципы построения сюжетно-ролевых игр для развития общения со сверстниками:

- 1) обеспечение места и времени для игр; возможности выбора их тематики, содержания, материала, партнёров;
- 2) создание условий для самостоятельной организации и длительного сохранения пространственно-предметной игровой среды;
- 3) обеспечение возможности свободного объединения со сверстниками по интересам, личному социальному и игровому опыту;

4) предоставление комфортных условий для коллективных игр разной динамики и содержания.

По мнению С. В. Проняевой, накопление коммуникативного опыта и развитие общения со сверстниками с помощью сюжетно-ролевой игры возможно в соответствии с определёнными педагогическими условиями:

1) воспроизведение и опора на жизненные ситуации, детские впечатления повседневной жизни;

2) вызов личной заинтересованности каждого ребёнка и понимание им социальной значимости сюжетно-ролевой игры;

3) стимулирование активных действий детей, связанных с планированием и обсуждением различных вариантов участия, с ответственностью, самоконтролем и оценкой;

4) стимулирование взаимопомощи, вызывание потребности в сотрудничестве [8].

Опираясь на знания об окружающем мире, ребенок все же дополняет их своими фантазиями. Например, играя в школу, изображает учителя, ведущего урок с учениками (сверстниками) в классе (на ковре). Это реальная ситуация, которую он видел в реальной жизни. А вот о чем он говорит своим сверстникам-ученикам будучи в роли учителя – это только его фантазия. Или ребенок изображает машиниста поезда (ряд составленных стульчиков, табуреток), который везет пассажиров (сверстников, которые сидят на стульчиках) – все происшествия в дороге – это уже тоже фантазия ребенка. Причем в свои фантазии он вовлекает и других детей – участников игры. В процессе игры ребенок общается со сверстниками, он строит с ними диалог, повышая свой коммуникативный опыт. То же самое происходит и при общении со взрослыми. Слушая подсказки, мнение, советы и т.п. взрослого, ребенок учится прислушиваться к мнению старшего, принимать советы, менять свои планы в ходе игры и т.д.

Сюжетно-ролевые игры приводят ребенка в богатый мир образов, человеческих поступков и отношений. Дошкольник в игре учится продумывать свои действия, поступки, речь своего героя, подбирает мимику, интонацию, жесты. Эти невербальные средства общения так важны в любой коммуникации.

Яркость, образность и разнообразие сюжетно-ролевых игр позволяют пополнять и развивать коммуникативный опыт дошкольника, готовить его к школе, развивать речь. Игра помогает дошкольнику понять, что такое дружба, добро, справедливость. Объединяясь в сюжетно-ролевой игре, дети сами по своему желанию выбирают с кем играть, сами устанавливают игровые правила, следят за их выполнением, регулируют взаимоотношения. Но самое главное, в игре ребенок воплощает свой взгляд, свое представление, свое отношение к тому событию, которое разыгрывает. На эту особенность игры указывал К.Д. Ушинский: «...в игре же дитя – зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями». В ролевой игре дети отражают окружающее их многообразие действительности. Они воспроизводят сцены из семейного быта, из трудовой деятельности и взаимоотношений взрослых. Чем шире сфера действительности, с которой сталкиваются дети, тем шире и разнообразнее сюжеты игр. Поэтому в младшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевые игры у детей имеют мало сюжетов, более того, эти сюжеты бедны, не развернуты. А у детей старшего дошкольного возраста они чрезвычайно разнообразны. Дети младшего дошкольного возраста играют чаще всего в гости, в дочки-матери, в детский сад, то есть сюжеты их игр подсмотрены в реальной жизни. А вот в 5-6 лет дети в качестве сюжета своих игр могут использовать знания, полученные из книг, телевидения, Интернета, например, строить мост, запускать космический корабль, осматривать пациентов, скакать на коне в рыцарских доспехах.

Сюжетно-ролевая игра оказывает огромное влияние на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми:

1) воссоздавая в игре взаимодействия взрослых, ребенок осваивает правила этого взаимодействия;

2) в совместной игре со сверстниками, он приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми [68].

Т. А. Куликова в сюжетно-ролевой игре выделяет следующие структурные компоненты: сюжет, содержание, роли, игровые действия [31].

Сюжет игры представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. Сюжеты игр разнообразны: бытовые игры в семью, детский сад, производственные, отражающие профессиональный труд людей, игры в больницу, магазин и т. д., общественные игры в празднование дня рождения города и т. п.

Одними из основных средств реализации сюжета являются игровые действия. В. И. Логинова, П. Г. Саморукова выделяют два вида игровых действий: оперативные и изобразительные – «как будто» [42].

Многочисленные исследования отечественных педагогов и психологов (Д. В. Менджерицкой, П. Г. Саморуковой и Д. Б. Эльконина) показали, что основным содержанием сюжетно-ролевых игр является общественная жизнь взрослых в ее разнообразных проявлениях: действия и отношения взрослых к предметам, содержание их труда, отношения и общение людей в быту, труде и т. д. [35, 63, 74]. Роль является основным стержнем сюжетно-ролевой игры. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени, соответствующим образом используя те или иные предметы, вступая в разнообразные отношения с другими играющими.

Как пишет Р.И. Жуковская, «одним из решающих условий воспитания детей через игру является планомерное развитие ее идейного содержания, которое удовлетворяло бы духовные потребности ребенка (в общении, познании и т.д.) [58].

В.И. Ядэшко и В.Я. Сохин выделяют еще один компонент сюжетно-ролевой игры – правила [69]. Правила в процессе игры устанавливаются самими детьми, а в некоторых играх взрослыми, они призваны определять и регулировать поведение и взаимоотношения играющих. Они придают игре организованность, устойчивость, закрепляют содержание и определяют дальнейшее развитие, усложнение отношений и взаимоотношений.

Развитие содержания и воспитание нравственных чувств в игре происходит в тесном единстве с процессом обучения. Это должен быть, подчеркивает Р.И. Жуковская, единый педагогический процесс, в котором путем намеренного введения сюжетно-ролевых игр, заключающих в себе естественные ситуации для упражнения в полезных и добрых делах и чувствах, воспитывается личность ребенка. Игры помогают детям усваивать нормы общественного поведения, учиться внимательно, доброжелательно, заботливо относиться друг к другу, хорошо и дружно трудиться, быть вежливыми. «Продавцы» вежливы с «покупателями», «мамы» любят своих «детей», «библиотекарь» внимателен и добр к «читателям», «шофер» вежлив с «пассажирами», «пограничники» охраняют границы нашей страны, чтобы не проник «враг» и т.д. [23]. В зависимости от содержания игры ребенок испытывает разнообразные чувства, но преобладающими являются радость, удовольствие. Возникающее чувство радости и создает эмоциональный подъем душевных сил ребенка, который является благоприятным для приобретения им навыков взаимоотношений в коллективе.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра - это форма практического познания ребенком окружающей действительности и накопления

коммуникативного опыта. Она является одним из эффективных и действенных средств для коммуникативного развития дошкольников. Именно она позволяет научиться эмоциям, развить речь, вступать в различные коммуникативные ситуации как со сверстниками, так и со взрослыми усваивать правила поведения в ситуации общения.

Однако следует помнить, что серьезные нарушения зрения вызывают определенные особенности игровой деятельности детей с нарушениями зрения. Для того чтобы определить возможности использования сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативного опыта дошкольников с нарушением зрения определим особенности сюжетно-ролевой игры дошкольников данной категории.

Первичный дефект в первую очередь сказывается на развитии предметных, игровых, ролевых действий. У детей с нарушениями зрения из-за недостаточности зрительно-сенсорного опыта могут наблюдаться неточные, фрагментарные представления о предметах и действиях с ними, что может привести к сдерживанию хода развития предметно-игровых действий, обедненности сюжета игры и снижению уровня совместных действий детей в игре. Предметные действия могут характеризоваться не только обедненностью и фрагментарностью, но и сам процесс овладения ими у слабовидящих детей может растянуться во времени [54]. Замедленный ход развития предметно-игровых действий оказывает влияние на содержательно-смысловую сторону игры, так как в процессе выполнения той или иной роли обедненность образных представлений и снижение уровня предметных действий скажется на сюжете игры.

Если у нормально развивающихся дошкольников в старшем возрасте главное значение приобретает роль и ролевые действия, которые они стремятся выполнить даже при отсутствии конкретных предметов, используя для этого предметы - заместители, у слабовидящих детей действия с игрушками остаются ведущими даже в старшем дошкольном возрасте. [36]. При использовании предметов-заместителей детьми с НЗ их

действия характеризуются более подробной детализацией действия, в отличие от нормально видящих детей, действия которых с предметами-заместителями носят свернутый, обобщенный характер. Слабовидящие дети при этом стремятся к подробностям предметно-игровых действий. Это свидетельствует о том, что для слабовидящих детей старшего дошкольного возраста роль еще не становится основным мотивом игры, так как еще не сложились все необходимые предметно-игровые и ролевые действия [2]. Недостаточность конкретно-предметного содержания в действиях с игрушками обуславливает и мотивы игры слабовидящих детей. Процесс овладения предметно-игровыми действиями у нормально развивающихся детей сформировывается в основном к четырем годам, а на пятом году жизни для них притягательной становится роль в игре. У слабовидящих детей этот процесс продолжает формироваться на пятом-шестом годах жизни [26]. Интерес к действиям с игрушками у слабовидящих детей продолжается и в период возникновения ролевых мотивов. Но так как предметно-игровые действия еще не сложились, игра по содержанию ролевых действий еще представляется упрощенной и значительно менее содержательной, чем у нормально видящих детей [72].

Совместные ролевые и игровые действия детей с нарушениями зрения являются, как правило, однообразными и неразвернутыми. Дети данной категории крайне редко играют в больших группах, объединенных одним сюжетом игры. Чаще всего они объединяются в группы из двух-четырех человек, в отличие от нормально видящих детей, у которых группы могут достигать до пятнадцати человек [22].

Если у нормально развивающихся дошкольников наблюдается стойкий и продолжительный интерес к одной и той же игре, в которую они могут играть по несколько дней подряд, то дети с нарушением зрительной функции без напоминаний педагогов на другой день не продолжают игры. Дети с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста любят сидеть вдвоем - втроем и разговаривать. Нельзя сказать, что таких игр нет у

нормально видящих детей, но дети с нарушениями зрения проявляют к таким играм большой интерес. Это можно объяснить тем, что игры подобного рода не требуют от детей предметно-пространственных действий, которые слабовидящим выполнять трудно. Поэтому именно в играх такого вида мотивами их игры уже становится, как и в норме, роль, исполнение которой не отягощается предметно-операционными действиями, осуществление которых при зрительной патологии связано с определенными трудностями зрительной ориентации [26].

Игры словесного плана выступают как компенсаторный фактор становления сюжетно-ролевой игры в ее подлинном смысле - отражения реальной окружающей действительности в ее смысловых взаимосвязях и отношениях. Предметное же содержание в этом случае выступает в обобщенно-опосредствованном опосредованном качестве - в словесно-воображаемом плане. Это можно характеризовать вербализмом игры слабовидящих детей, так как попытки экспериментатора привлечь детей к играм подобного содержания в предметном плане не дают положительного результата [77].

Если у нормально развивающихся дошкольников формирование игры проходит от накопления ими предметных впечатлений и овладения предметно-орудийными действиями до свертывания предметных действий и их интериоризации во внутренний воображаемый план при активном развитии опосредствованных опосредованных образов, то у детей с нарушениями зрения этот процесс не только растягивается во времени, но в силу компенсаторной роли речевого развития, наряду с формированием предметной игры идет игра в словесном плане. При этом часто материалом игры являются услышанные детьми различные ситуации окружающей жизни. При этом дети просто воспроизводят это в словесном варианте игры. Это может быть обусловлено недостаточностью чувственного опыта детей со зрительной патологией [56].

При выполнении задания отобрать соответствующие игрушки к играм «ателье», «парикмахерскую», «больницу» слабовидящие дети не могут отобрать необходимый набор всех игрушек, затрудняются при описании функциональных свойств предметов и практическом действии с ними. Они долго рассматривают игрушки, каждую из них стремятся взять в руки и поиграть с ней. При описании функциональных свойств предметов затрудняются в назывании отдельных деталей. [56].

Общение со взрослыми и сверстниками в сюжетно-ролевой игре облегчают формирование коммуникативного опыта дошкольников с нарушением зрительной функции, так как опыт совместного планирования является коммуникативным опытом [57].

Коммуникативный опыт развивается в сюжетно-ролевой игре по 2 направлениям: общение со сверстниками во время игры, организации ее и обсуждения, а так же во время взятия на себя роли персонажа игры. Поэтому коммуникативный опыт выходит за рамки личностного общения. Ребенок берет на себя роль медсестры, папы, мамы, больного ребенка и проигрывает разные ситуации общения: звонит по телефону, чтобы вызвать скорую помощь, здоровается с приехавшим по вызову медработником, объясняет, что заболел ребенок и т.д. [58].

Важную роль играет педагогическое руководство, как самой игрой, так и организация общения между детьми и в игре.

Л.А. Дружинина, С.Л. Новосёлова, Л.Б. Осипова отводят большую роль взрослому, как помощнику в становлении общения со сверстниками старших дошкольников во время сюжетно-ролевых игр. Ученые считают, что важное значение приобретают обучающие сюжетно-ролевые игры, нацеленные на вычленение задач общения. Взрослый, выступая в роли одного из участников игры, побуждает детей к совместным обсуждениям, высказываниям, беседам, спорам, способствующим коллективному решению игровых задач, в которых отражается совместная общественно-трудовая деятельность людей [20]. Л.Б. Осипова считает, что при

организации сюжетно-ролевых игр необходимо создавать особые условия, способствующие преодолению детьми с нарушениями зрения отрицательных эмоций и устранению таких черт характера, как застенчивость, неуверенность и пр.; ставить перед детьми игровые задачи, которые способствуют развитию умения понимать и выражать различные эмоции. Кроме того, важно осуществлять обмен ролями между детьми, так как это развивает их представление друг о друге, совершенствует способность понимать эмоциональное состояние сверстника [20].

Для развития общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения И. Г. Корнилова предлагает реализовать сюжетно-ролевую игру следующим образом:

- 1) организовать игровое пространство;
- 2) распределить роли и выбрать атрибуты игры;
- 3) игра дошкольников должна быть самостоятельна;
- 4) помощь взрослого в затруднительных ситуациях (забывание сюжета, его трансформация, смешение ролей, деструктивное направление игры, трудности в её завершении и т. п.);
- 5) завершать игры гуманным разрешением проблемы и эмоциональной разрядкой детей [31].

Таким образом, сюжетно-ролевая игра оказывает большое влияние на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми, так как, воссоздавая в игре взаимодействия взрослых, ребенок осваивает правила этого взаимодействия; в совместной игре со сверстниками он приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми. Развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников с нарушением зрения в отличие от нормально видящих детей протекает несколько своеобразно и отстает в развитии. В качестве специфических особенностей выступает обедненность представлений, сниженный уровень развития предметных действий. Для детей с нарушениями зрения характерен замедленный ход развития

предметно-игровых действий оказывает влияние на содержательно-смысловую сторону игры, так как в процессе выполнения той или иной роли обедненность образных представлений и сниженность уровня предметных действий скажется на сюжете игры. Однако потенциал данной игры остается очень высоким.

1.4 Психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения

Проблеме психолого-педагогического сопровождения детей посвящено большое количество научных исследований. Э.М. Александровская, О.В. Булатова, Л.В. Горина, Е.И. Казакова, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова, И.А. Липский, Е.С. Овчаренко, К.П. Сенаторова и др. определяющим словом в данном термине выделяют сопровождение. Термин «сопровождение» понимается ими как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме.

Понятие «сопровождение» в педагогическую науку ввели Е.И. Казакова и Л.М. Шипицына. По их мнению, данная педагогическая деятельность обеспечивает субъекту благоприятные условия, в которых он может выбрать оптимальное решение проблемной ситуации, несмотря на разнообразие жизненных ситуаций. Другими словами, это помощь ребенку со стороны взрослого при принятии решения в проблемных ситуациях, ответственность за действия в которых несет он сам [62].

В своих трудах Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова обозначают сопровождение как психолого-педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ребенку на

конкретном этапе его формирования в решении появляющихся у него проблем либо в их устранении.

Понятие «сопровождение» принято рассматривать с точки зрения личностно-ориентированного и гуманистического подходов (Н.В. Гнатюк, Н.Г. Кормушина, И.А. Юрьева, И.С. Якиманская). Учитывая идеи данных подходов, сопровождение в образовательной системе становится необходимым видом педагогической деятельности для создания условий полноценного развития детей.

Л.М. Шипицына отмечает, что «сопровождение» – это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Автор рассматривает процесс сопровождения как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и учащихся, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают [62].

Изучению специфики категории «педагогическое сопровождение» посвящены работы А.В. Былкова, Н.В. Гнатюк, О.Н. Кенебас, Е.А. Козырева, Е.В. Решетниковой, где оно описывается, как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации; как способность педагога быть рядом, следовать за дошкольником, способствовать его индивидуальному образовательному маршруту. Е.Н. Шиянов понимает педагогическое сопровождение как специфическое сотрудничество, обеспечивающее беспроблемное взаимодействие.

Цель дошкольного учреждения – с помощью комплексного психолого-педагогического сопровождения помочь ребенку с нарушениями зрения влиться в общество, адаптироваться в нем и стать полноправным его членом. Психолого-педагогическое сопровождение, как определяет его Э.М. Александрова, – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе

развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [2]. Более точным будет определение, данное М.Р. Битяновой и Л.М. Шипициной. По их мнению, психолого-педагогическое сопровождение – это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусируется на личности ребенка. Также исследователи утверждают, что психолого-педагогическое сопровождение должно быть комплексным, а основой этого процесса должно лежать единство взаимодействия взрослого и ребенка с нарушениями зрения [76]. Как уже было сказано выше, психолого-педагогическое сопровождение должно включать совместную работу воспитателя, дефектолога, музыкального работника, психолога, инструктора физвоспитания, медицинского работника. Каждый из названных специалистов помогает ребенку наладить со сверстниками и со взрослыми, помогает накапливать ему коммуникативный опыт с учетом всех проблем ребенка.

Таким образом, вариативность условий реализации педагогического процесса, повышение требований к содержанию и характеру образовательных программ, возрастающая потребность в повышении психолого-методической готовности педагогов к профессиональной деятельности, свидетельствуют об актуальности ППС в образовательных учреждениях [60].

Дети с нарушением зрения особенно нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, поскольку нарушение зрения определяет наличие вторичных отклонений в развитии познавательной, двигательной и личностной сферы, которые, в свою очередь, вызывают недостатки формирования коммуникативного опыта у данной категории детей.

Коррекционная работа по преодолению этих недостатков должна осуществляться совместно всеми специалистами (воспитатель, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный

руководитель и т.д.) и семьей ребенка. В дошкольном учреждении такую работу можно провести в рамках психолого-педагогического сопровождения с использованием сюжетно-ролевых игр. Перечисленные проблемы показывают всю серьезность и ответственность психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения. И одним из эффективных и действенных средств для этого является сюжетно-ролевая игра, которая может быть использована в работе любого специалиста, а также и в семье. Именно она позволяет научиться эмоциям, развить речь, вступать в различные коммуникативные ситуации как со сверстниками, так и со взрослыми.

Выводы по первой главе

1. В научной литературе под коммуникативным опытом понимают совокупность знаний, умений и навыков, усвоенных ребенком в процессе своей жизнедеятельности, включающей в себя следующие структурные компоненты:

- знания и представления ребенка о коммуникативном поведении в коллективе и вне него;
- позиция в процессе коммуникативного акта;
- реальные проявления субъекта в условиях коммуникативной деятельности, связанные с уровнем коммуникативных умений и навыков, мобильностью и адекватностью их использования в различных коммуникативных ситуациях.

2. Формирование общения и накопление коммуникативного опыта на этапе дошкольного возраста проходит несколько этапов. На каждом этапе та происходит смена 4 форм общения ребенка со взрослым: первой формой общения ребенка со взрослым является ситуативно-личностная форма общения, следующая - ситуативно-деловая, третья форма - внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная. Со сверстниками в период

дошкольного детства происходит смена трех форм общения со сверстниками: эмоционально-практическое, ситуативно-деловое и внеситуативно-деловое общение.

3. Дефект зрения затрудняет формирование коммуникативного опыта и каждого из его компонентов. Это проявляется в недостаточности знаний и представлений о социальном мире, трудностях выстраивания диалога и сотрудничества в процессе совместной деятельности, отсутствии позитивной позиции на общение.

4. Только всесторонняя психолого-педагогическая помощь всех специалистов может помочь ребенку дошкольного возраста с нарушением зрения преодолеть недостатки формирования коммуникативного опыта. И одним из эффективных и действенных средств для этого является сюжетно-ролевая игра. Именно она позволяет научиться эмоциям, развить речь, вступать в различные коммуникативные ситуации как со сверстниками, так и со взрослыми.

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

2.1 Исследование состояния коммуникативного опыта у старших дошкольников с нарушениями зрения

Анализ теоретических источников, представленных в параграфе 1.1. выявил, что в науке под коммуникативным опытом понимают совокупность знаний, умений и навыков, усвоенных ребенком в процессе своей жизнедеятельности, включающей в себя следующие структурные компоненты:

- знания и представления ребенка о коммуникативном поведении в коллективе и вне него;
- позиция в процессе коммуникативного акта;
- реальные проявления субъекта в условиях коммуникативной деятельности, связанные с уровнем коммуникативных умений и навыков, мобильностью и адекватностью их использования в различных коммуникативных ситуациях. В соответствии с этими структурными компонентами нами были подобраны диагностические методики:

1. Методику О. В. Дыбиной «Интервью»;
2. Методика Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой «Мозаика»;
3. Методика «Изучение коммуникативных навыков» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной

Экспериментальной базой исследования стало Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение (специальная коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными

возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 города Челябинска (дошкольное отделение).

В исследовании приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Эксперимент длился в течение пяти месяцев с октября по февраль и был организован в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа стало изучение состояния коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Анализ состояния коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения мы проводили по трем показателям:

- 1) знания и представления ребенка старшего дошкольного возраста о коммуникативном поведении в обществе;
- 2) позиция дошкольника в процессе коммуникативного действия;
- 3) проявления ребенка в условиях коммуникативной деятельности.

1 серия исследования была направлена на определение способности получать необходимую информацию в процессе общения, умения вести простой диалог со взрослыми и сверстниками. Для этого использовалась методика О.В. Дыбиной «Интервью».

Инструкция к проведению.

Методика проводится с подгруппой детей. Одному ребенку предлагается взять на себя роль корреспондента и выяснить у жителей города Детсадия - остальных ребят – как они живут в своем городке, чем занимаются; взять «интервью» у кого-либо из детей группы и взрослого сотрудника детского сада. Далее педагог предлагает детям поиграть в игру «Радио»: корреспондент должен сделать сообщение для жителей города в рубрике «Новости».

Обработка результатов (табл. 1).

Таблица 1 – Определение уровня сформированности умения вести диалог

Уровень	Характеристика уровня
Высокий уровень (3 балла)	ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3-5 развернутых вопросов. В целом его «интервью» носит логичный, последовательный характер
Средний уровень (2 балла)	ребенок формулирует 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняет логику интервью
Низкий уровень (1 балл)	ребенок затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого либо отказывается от выполнения

2 серия исследования была направлена на определение позиции ребенка с нарушением зрения по отношению к другим детям, его эмоциональную связь с ними. Нами использовалась методика Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой «Мозаика».

Инструкция к проведению.

В игре во время исследования принимают участие два ребенка. Каждый получает коробку с разноцветными элементами. Каждому из детей выделяется пространство для деятельности. Одному из них дается задание разложить у себя домик, а другой ребенок должен просто наблюдать за действиями первого. Нужно пронаблюдать, насколько интенсивно и активно второй ребенок наблюдает за первым, заинтересован ли он в его действиях. Наблюдающий сначала должен порицать собирающего домик, а затем наоборот, хвалить его. При этом нужно понаблюдать, какова реакция второго ребенка на неадекватную негативную оценку. Станет ли он в открытую выражать свое несогласие с необоснованной критикой? Или же он, напротив, начнет поддерживать ее? Как он относится к похвале: противоречит ей или поддерживает?

После того, как первый ребенок закончит выкладывать домик, нужно детей поменять ролями.

Следующая часть исследования. Детям нужно наперегонки построить солнышко. При этом заранее нужно позаботиться, чтобы цветные элементы были распределены по коробочкам детей так, чтобы большинство желтых элементов находилось в коробочке одного из них. Начав собирать солнышко, один из детей замечает, что у него явно не достаёт элементов нужного цвета. Возникает ситуация, в ходе которой один из детей вынужден обратиться за помощью к второму, но при этом они являются соперниками. Как только работа по солнышкам заканчивается, водящий просит выложить небо. Теперь ситуация меняется: у ребенка, который сначала вынужден был просить желтые элементы для солнышка у соперника, сейчас стал обладателем лишних голубых элементов для неба, и уже его соперник вынужден обратиться за помощью к нему.

Для того чтобы определить уровень соперничества детей, нужно в этих ситуациях обратить внимание на их реакцию на просьбы помочь и поделиться элементами нужного цвета. Готовы ли они отдать детали, которые нужны им самим?

Обработка результатов. Оценка производится в соответствии со следующими шкалами (табл.2).

Таблица 2 – Оценивание результатов по методике Е. О. Смирновой и В.М. Холмогоровой «Мозаика»

Шкала	Количество баллов	Характеристика уровня
1.Эмоциональная вовлеченность в действия соперника. Уровень внутренней причастности определяется по интересу, который ребенок проявляет к действиям соперника, по уровню чувствительности к результату его деятельности	0	ребенок не проявляет никакого интереса к действиям соперника
	1	ребенок бегло с интересом заглядывает в сторону соперника, но задерживает взгляд не надолго
	2	время от времени пристально наблюдает за деятельностью соперника, возможно даже задает вопросы и комментирует
	3	ребенок наблюдает за деятельностью соперника и даже активно помогает ему
2. Способ участия в деятельности соперника. Положительно ли он оценивает сверстника во время игры, отрицательно или старается сравнивать с собой	0	не дает никаких оценок
	1	негативно относится к действиям соперника
	2	старается сравнивать его действия с собой, говорит о своих действиях
	3	позитивно оценивает действия соперника, дает советы и даже оказывает практическую помощь

Продолжение таблицы 2

3. Способ выражения сопереживаний сопернику, которые проявляются в случае успеха или неудачи в его деятельности	0	абсолютно безразличен и не проявляет ни положительных, ни отрицательных чувств к оценкам соперника
	1	поддерживает отрицательные оценки взрослого для соперника и выражает несогласие с положительными оценками. Считает, что превосходит соперника
	2	соглашается и с положительными, и с отрицательными оценками для соперника. Этим самым ребенок пытается показать свое уважение к взрослому, дающему оценки
	3	ребенок принимает адекватную похвалу своего напарника и протестует против несправедливого обвинения
4. Способы выражения просоциальных видов поведения в тех случаях, когда нужно принять решение – действовать в свою или в чужую пользу. Если дошкольник действует в пользу своего соперника по игре легко и без сомнений, то это отражает его личную внутреннюю позицию. Сомнения и попытки оттянуть время говорят о том, что ребенок пытается себя морально принудить поступить так	0	ребенок ни при каких обстоятельствах не помогает своему сопернику. Не помогают даже уговоры это сделать. Это говорит об эгоистической направленности мышления ребенка, его желании самому хорошо выполнить задание
	1	дети оказывают помощь своему партнеру с неохотой и под давлением окружающих. Если партнер упрямится дать ему детали нужного цвета, то он дает ему лишь один элемент, ожидая от него благодарности. Такая помощь называется провокационной, потому что она провоцирует партнера вновь обратиться за помощью
	2	дети помогают своему сопернику, но только тогда, когда сами успешно справились со своим заданием. Это обусловлено тем, что игра является соревновательной, поэтому сначала ребенок пытается выиграть, а уже затем помочь сопернику, зная, что тот в любом случае проиграл. Такой вид помощи называется прагматическим
	3	ребенок дает возможность своему партнеру безвозмездно и без уговоров пользоваться всеми своими деталями. Иногда он даже сам проявляет в этом инициативу, не дожидаясь просьбы о помощи. Воспринимает соперника по игре, как партнера

3 серия исследования была направлена на изучение позиции в общении. Нами использовалась методика «Изучение коммуникативных навыков» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной

Предварительно готовим картинки с изображениями рукавичек и набор по шесть цветных карандашей. Исследование проводится в одну серию. Двум детям предлагаем по одному изображению рукавички и просим украсить так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Объясняем, что сначала дети должны договориться, какой узор рисовать, а только затем приступать к работе.

При анализе проведения методики учитываются следующие параметры:

1) Умеют ли дети договариваться, приходить к общему решению, как они это делают. Какие средства используют: уговаривают, убеждают.

2) Как осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют.

3) Как относятся к результату деятельности, своему и партнера.

4) Осуществляют ли взаимопомощь по ходу рисования. В чём это выражается.

Уровень развития речевых навыков общения детей давался с учетом критериев оценки: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень (3 балла): Ребенок активен в общении, умеет слушать, понимает речь; строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт с другими детьми и педагогом, ясно и последовательно выражает свои мысли, умеет пользоваться формами речевого этикета. Сила звучания голоса соответствует норме, речь плавная, непрерывная, употребление ненужных слов отсутствует. Зрительный контакт с собеседником присутствует, постоянно расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; выражение лица говорит о заинтересованности общением.

Средний уровень (2 балла): Ребенок умеет слушать и понимает речь, участвует в общении чаще по инициативе других. Сила звучания голоса не всегда соответствует норме, речь плавная, непрерывная, частое употребление ненужных слов, расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; жесты слишком часто сменяют друг друга, иногда затрудняя общение.

Низкий уровень (1 балл): Ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета не умеет последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание. Слишком громкий или тихий голос, речь прерывистая, частое использование ненужных слов. Зрительный контакт с

собеседником отсутствует; во время общения поза напряженная, неудобная; полное отсутствие движений руками и головой; отсутствие каких либо изменений в выражении лица во время разговора.

Теперь обратимся к результатам, полученным в ходе проведения констатирующего этапа экспериментальной работы по каждой из серии.

В первой серии при исследовании умений вести диалог старших дошкольников с нарушением зрения мы получили следующие результаты (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты исследования умения вести простой диалог со взрослыми и сверстниками (%)

	Характер выполнения заданий			Выстраивание диалога		Характер построения общения	
	Задания старших выполняются с охотой, интересом	Затрудняются в выполнении	Отказываются от выполнения	Самостоятельно	С помощью взрослого	Логичный, последовательный	Не сохраняют логику
Кол-во детей	1	3	2	1	5	4	2
% соотношение	15	60	25	35	65	35	65

Результаты исследования говорит о том, что у них различный уровень умений и представлений о том, как надо общаться.

15% детей вообще отказались выполнять задания.

25% детей активно и явно заинтересованно отнеслись к выполнению предложенных заданий, а вот основная масса – 60% дошкольников – выполняли задания, испытывая трудности, часто обращались за помощью к воспитателю.

Выстраивание диалога не вызвало трудности лишь у 35% дошкольников, а вот остальные 65% справились с этим заданием только прибегнув к помощи воспитателя.

Исследование характера построения общения выявило, что также 35% детей выстраивают свою речь логически, последовательно, а вот 65% детей не могут это сделать, у них нарушена логика в построении вопросов и высказываний.

Табл.4 – Результаты исследования умения строить диалог (%)

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Количество детей	1	3	2
% отношение	15	60	25

Теперь обратимся к анализу количественных данных представленных в таблице 4.

- 1 дошкольник или 17% имеет высокий уровень знаний и представлений о коммуникации – они справились с заданиями очень хорошо;

- 3 человека или 50% имеют средний уровень знаний и представлений о коммуникации – эти дети имели некоторые трудности в выполнении заданий, но все же справились с ними;

- 2 ребенка или 33% имеют низкий уровень знаний и представлений о коммуникации, эти дети вообще отказались выполнять задания.

Для лучшего понимания результатов исследования представим их графически (рисунок 1).

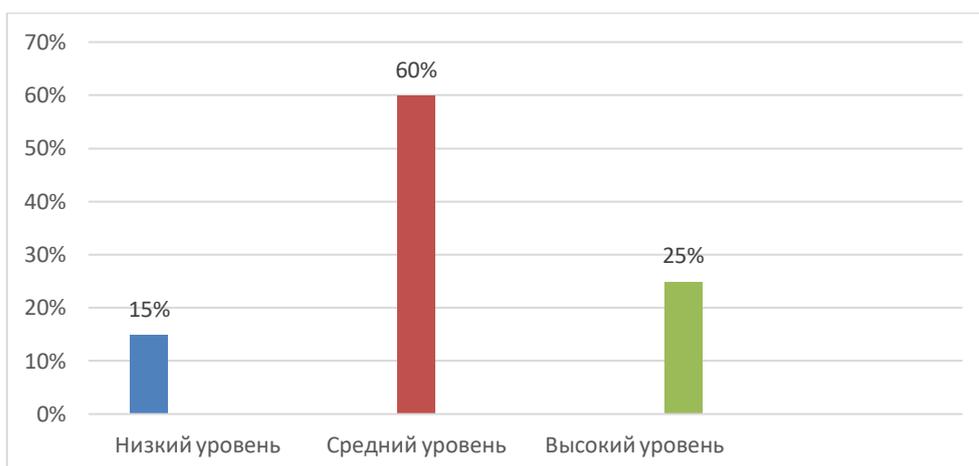


Рисунок 1 – Результаты исследования умения строить диалог по методике О.В. Дыбиной.

Таким образом, данное исследование позволяет сделать вывод о том, что у детей с косоглазием и амблиопией данной группы резко выражены затруднения в выстраивании собственных высказываний, диалога, а также в построении логической, выстроенной последовательно и правильно речи.

Вторая серия исследования была направлена на изучение позиции дошкольников по отношению к другим детям. Данное обследование мы проводили при помощи методики «Мозаика» авторов Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой.

Результаты обследования представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования позиции в общении у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией (%)

Баллы и уровни	0 очень низкий уровень	1 низкий уровень	2 средний уровень	3 высокий уровень
Шкалы				
1. Эмоциональное вовлечение в действия соперника	1 \ 15%	1 \ 15%	2 \ 35%	1 \ 15%
2. Способ участия в деятельности соперника	1 \ 15%	1 \ 15%	1 \ 10%	0
3.Способ выражения сопереживаний сопернику	3 \ 55%	1 \ 15%	2 \ 35%	0

Продолжение таблицы 5

4. Способы выражения просоциальных (в интересах кого-либо) поведения	1 \ 15%	3 \ 55%	1 \ 15%	0
--	---------	---------	---------	---

По результатам данной диагностики нами было выявлено, что обследуемой группе детей с косоглазием и амблиопией очень низкая эмоциональная вовлеченность в действия соперника. 55% или 3 детей не проявили ни малейшего интереса к тому, что делает соперник. 35% или 2 человека иногда бросали беглые взгляды в сторону соперника, но интереса во взгляде не было или он быстро пропадал. 15% или 3 старших дошкольника иногда пристально наблюдали за действиями соперника, комментировали его действия. Только 1 участник обследования или 15% проявил неподдельный интерес к действиям соперника, задал вопросы, выдвинул предположение, как лучше сделать задание. Данные показатели говорят о том, что у детей данной группы нет или очень слабо выражен интерес к действиям соперника, им не интересен результат деятельности одноклассника, что свидетельствует об отрицательном отношении к сверстникам.

Участники эксперимента: 55% или 3 дошкольников не высказывают свое мнение о деятельности соперника; 35% или 2 дошкольников высказались отрицательно о действиях других детей; 10% или 1 человек сравнили действия другого ребенка со своими действиями, причем явно в свою пользу («Я сделал лучше, чем Миша»). А вот похвально о работе другого ребенка не отозвался никто. Эти результаты обследования позволяют сделать вывод о том, что у детей экспериментальной группы преобладает отрицательное отношение к соперникам.

Способы выражения сопереживания у детей с косоглазием и амблиопией также имеют различия:

- 70% или 3 человека были абсолютно равнодушны к сверстникам, не выражая никаких эмоций;

- 25% или 2 человек поддерживали взрослого, если он отрицательно оценивал работу соперника («Миша, ты мало старался, попробуй еще раз»). Но если воспитатель хвалил соперника, то дети высказывали недовольство («Нет, Миша сделал плохо, а я хорошо»), они такими словами выражали свое превосходство, главенство;

- 5% или 1 человек соглашался и с положительными, и с отрицательными оценками воспитателя, которые относились к сопернику, считая их справедливыми, демонстрируя уважение к словам воспитателя.

В обследуемой группе не было детей, которые лояльно воспринимали бы похвалу соперника и замечания в свой адрес. Это говорит о том, что дети экспериментальной группы не умеют сопереживать другим детям, а также адекватно оценивать свои возможности и возможности своих одноклассников.

Диагностика способов выражения просоциальных видов поведения тогда, когда нужно решить – действовать в свою или в чужую пользу дала следующие результаты :

- 2 детей или 30% проявили эгоистический тип мышления, они ни при каких обстоятельствах не помогали сопернику, отказываясь это делать даже по просьбе воспитателя;

- 4 детей или 75% помогали соперникам с явной неохотой, иногда даже специально что-то делая неправильно. Они оказывали какую-то помощь только по настойчивому указанию воспитателя. данная помощь характеризуется как провокационная;

- 1 ребенок или 5% помог своему сопернику, но только после того, как сделал свое задание и получил похвалу. Он проявил соревновательный дух.

В группе не было детей, которые с охотой, безвозмездно и сами дали бы свои детали другим детям.

Теперь для большей наглядности представим полученные данные на рисунке 2.

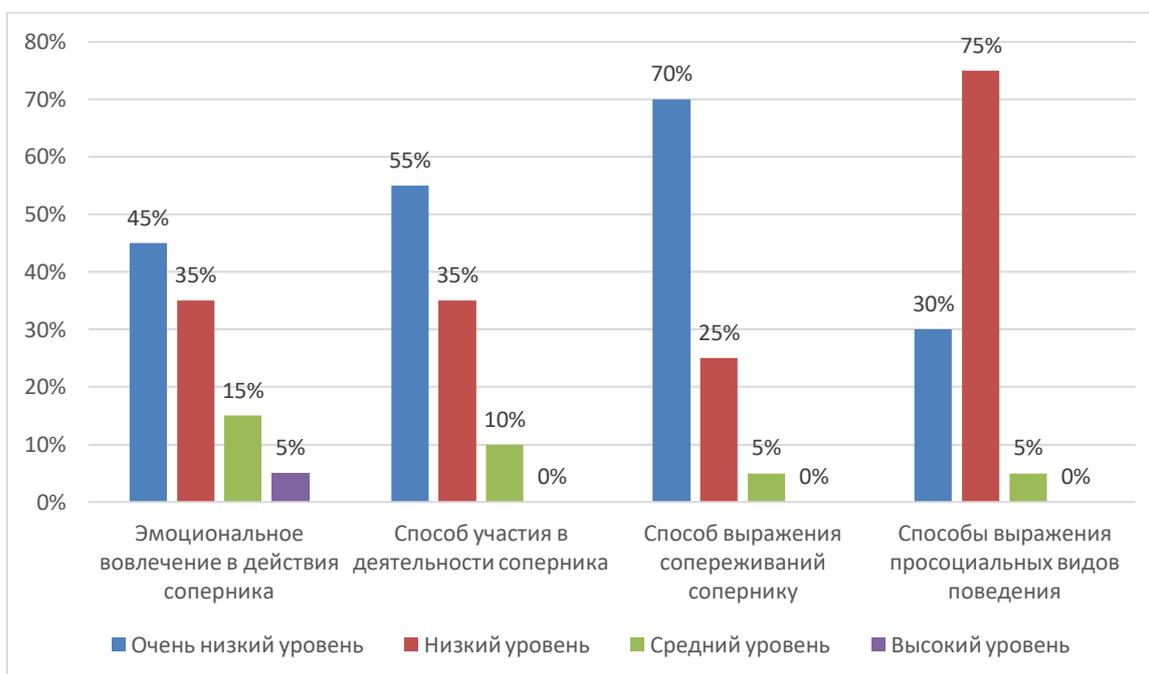


Рисунок 2 – Исследование позиции детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией на общение %

Можно сделать следующие выводы:

1. Дошкольники старшей группы с косоглазием и амблиопией не выказывают интереса к действиям сверстников. В группе преобладает очень низкий уровень эмоционального вовлечения. И только один ребенок показал высокий уровень эмоциональной вовлеченности;

2. Участники эксперимента и в способах участия в деятельности соперника показали в основном очень низкий уровень:

- дети в большинстве своем безразлично относятся к сверстникам, поддерживают отрицательные их оценки взрослыми;

- помощь своим соперникам дети оказывали в большинстве своем только по настойчивой просьбе воспитателя, явно нехотя.

Это свидетельствует о том, что позиция в процессе формирования коммуникативного опыта требует коррекции.

3 серия исследования была направлена на изучение умения организовать сотрудничество. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты изучения умений организовать сотрудничество (%)

Показатель	Уровень развития коммуникативных навыков
Низкий	41,7
Средний	58,3
Высокий	0,0

Большинство участников исследования имеет средний уровень сформированности коммуникативных навыков (58,3%). В целом, можно говорить о том, что эти дети приступили к выполнению задания после предварительного согласования. Иногда в таких парах возникали разногласия по поводу использованных цветов, узора. По окончании проведения методики рисунки в тех парах, которые показали средний уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества, имели некоторые различия. Дети слушают и понимают речь, участвуют в процессе общения преимущественно по инициативе других. Речь плавная и непрерывная. Дети со средним уровнем сформированности коммуникативных навыков часто употребляют ненужные слова. При общении чувствуют себя уверенно, используют адекватные жесты.

Низкие значения показателей сформированности коммуникативных навыков диагностируются у 41,7% участников исследования. Попытки договориться не увенчались успехом. Дети не могли прийти к взаимопониманию, не могли договориться о рисунке, сосредоточиться на работе, отвлекались, им не важен был результат, не было интереса работать в паре. Характерными средствами речевого взаимодействия в такой паре были спор и требование. В целом, можно говорить о том, что дети с низким уровнем сформированности коммуникативного опыта достаточно малоактивны в общении со сверстниками и взрослыми,

невнимательными. Эти дети имеют трудности в последовательном изложении мыслей и точной передаче их содержания, также для детей характерно ограниченное использование жестов.

Соотношение показателей представлено в наглядной форме на рисунке 3.

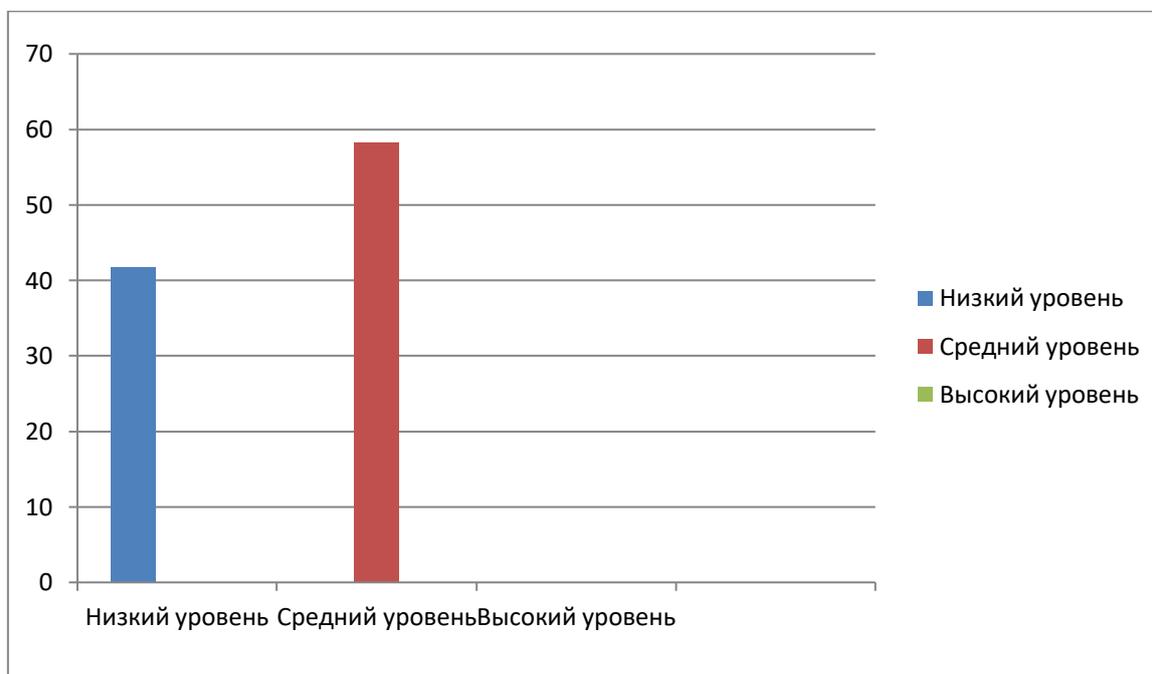


Рис.3. – Результаты изучения умений организовать сотрудничество (%)

Таким образом, результаты обследования детей по трем сериям позволяют сделать вывод о том, что у старших дошкольников есть недостатки в каждом из компонентов коммуникативного опыта, что требует организации коррекционной работы.

2.2 Модель по формированию коммуникативного опыта у старших дошкольников с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры в процессе психолого-педагогического сопровождения

Следующий этап – формирующий эксперимент. Цель данного эксперимента – разработка модели психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения для развития у них коммуникативного опыта.

Модель имеет теоретическое обоснование:

во-первых, это положение о ведущей роли деятельности и общения в развитии и социализации личности (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

во-вторых, положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский);

в-третьих, подход к общению как к особому виду человеческой деятельности (А.А. Леонтьев, М.И. Лисина);

в-четвертых, представления современных ученых о коммуникативном опыте человека, рассматривающие его как коммуникативный потенциал личности, актуализирующийся в коммуникативных ситуациях и определяющий уровень развития коммуникативной деятельности человека (Н. Ф. Голованова, Г. В. Никулина и др.);

в-пятых, выводы отечественных психологов (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева и др.), доказывающие, что формирование различных средств общения и их использование в разных видах деятельности у детей с нормальным зрением и детей с нарушениями зрения происходит по одним и тем же законам онтогенеза.

Данная модель призвана обеспечить коррекционную помощь детям с нарушениями зрения, она реализуется в работе педагогов ДОУ только комплексно и соотносится с задачами «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VI вида (для детей с нарушением зрения).

Цель модели заключается в формировании и обогащении коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Задачи модели:

1) расширить и уточнить знания и представления детей с нарушениями зрения о коммуникативном поведении в обществе: зачем

нужно устанавливать контакты, как их устанавливать, как передавать информацию, правила речевого этикета;

2) развивать активную, эмоционально-положительную коммуникативную позицию старших дошкольников с косоглазием и амблиопией, а именно: эмоциональную вовлеченность в действия сверстников, умение сопереживать;

3) учить адекватно, без агрессии, проявлять коммуникативные способности, такие как эмпатию, доброжелательность, искренность, открытость, инициативность.

Принципы модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения:

1) Принцип предупреждающей направленности, предназначенный решать задачи на опережение по предотвращению отклонения в психофизическом развитии детей с нарушением зрения;

2) Принцип пропедевтической направленности для подготовки ребенка с нарушением зрения к различным видам детской деятельности;

3) Принцип преобразующей, трансформирующей направленности коррекционной работы, который заключается в формировании новых основных способов ориентации в окружающей действительности.

4) Принцип оптимальной информационной наполненности в коррекционной работе заключается в том, что все ее формы и средства должны служить обеспечению наиболее полного общения и проявления ребенка на основе его возможностей, потребностей и склонностей.

5) Принцип взаимопонимания между педагогом и ребенком .

Представим схему модели психолого-педагогического сопровождения и опишем ее.

Организационно-методическое обеспечение модели

Цель психолого-педагогической модели заключается в формировании и обогащении коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Задачи модели:

- 1) Расширить и уточнить знания и представления детей с нарушениями зрения о коммуникативном поведении в обществе: зачем нужно устанавливать контакты, как их устанавливать, как передавать информацию, правила речевого этикета;
- 2) Развивать активную, эмоционально-положительную коммуникативную позицию старших дошкольников с косоглазием и амблиопией, а именно: эмоциональную вовлеченность в действия сверстников, умение сопереживать;
- 3) Учить адекватно, без агрессии, проявлять коммуникативные способности, такие как эмпатию, доброжелательность, искренность, открытость, инициативность.



Содержательно-технологическая составляющая

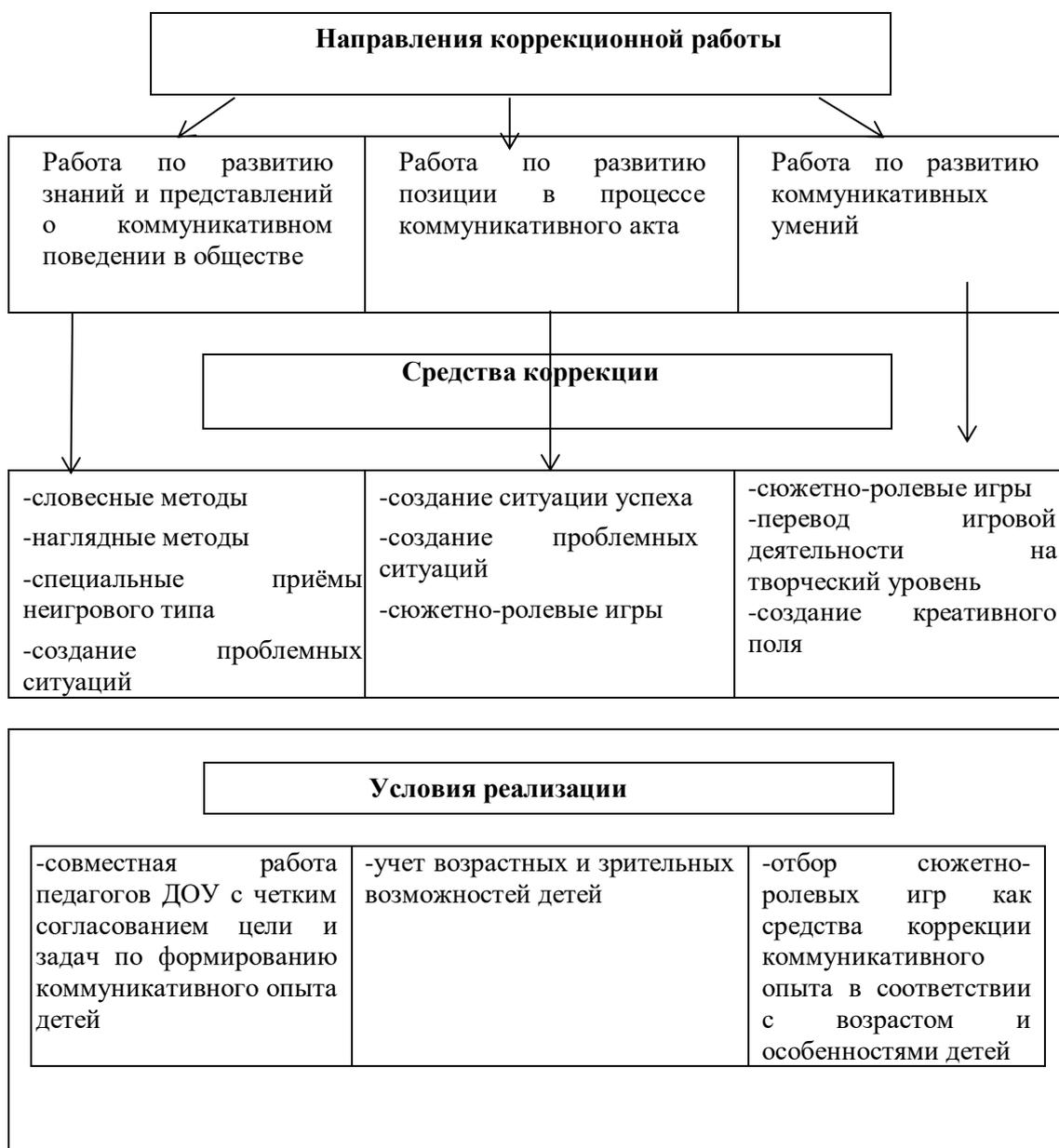




Рисунок 4. – Модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией

В процессе работы педагог должен обращать внимание в своей работе на три направления:

- 1) Пополнение и закрепление знаний и представлений о коммуникации в обществе;
- 2) Развитие позиции в процессе коммуникации;
- 3) Развитие проявлений коммуникативных способностей.

Основными средствами работы по развитию и обогащению коммуникативного опыта стали:

- 1) сюжетно-ролевые игры;
- 2) обыгрывание проблемных ситуаций;
- 3) добавление в известную детям игру творческих элементов;
- 4) развитие креативного мышления путем поиска нестандартных решений проблемы;

- 5) создание ситуации успеха;
- б) применение различных методов обучения.

Все средства работы по формированию коммуникативного опыта старались использовать вместе. Например, для работы по развитию знаний и представлений о коммуникативном поведении в обществе детей с нарушениями зрения нами были использованы словесные и наглядные методы, специальные приемы неигрового типа, создание проблемных ситуаций.

В первую очередь мы начали знакомство с этикетом речевого общения. в ходе беседы дети узнали, что такое речевой этикет, для чего он нужен, что он бывает разный в разных странах, а также правила общения со сверстниками и взрослыми и вежливые слова. В ходе беседы был применен метод проблемной ситуации, когда ребенок должен был сам (или с подсказкой товарищей) найти слова, чтобы поблагодарить, поздороваться, попрощаться, пригласить в гости и т.д. Нужно отметить, что беседа строилась с использованием стихов, пословиц и другого литературного материала.

На занятиях были использованы мультфильмы, в которых герои вели себя невежливо. Детям предлагалось «проиграть» сюжет мультфильма, но так, чтобы отрицательный герой исправился и говорил уже правильные слова вежливости.

Большая роль отводилась в работе сюжетно-ролевым играм. Мы их разделили по компонентам коммуникативного опыта: Начинать следует с самого простого и близкого к слабовидящим детям, с организации игр "Семья", "Детский сад", "Магазин", "Школа" и др. При этом важно, чтобы дети знали хорошо действия взрослых, имели определенный набор игрушек, могли с ними действовать, умели изображать действия взрослых. Для этого необходимы специально организованные наблюдения деятельности взрослых, чтение соответствующей литературы, беседы о труде родителей, изготовление самими детьми атрибутов к игре (в

старшей, подготовительной группе) и др.

Чтобы сложилось содержание игры, ребенку необходимы представления, навыки и умения действовать с игрушками, умения применять предметы-заместители, умения подчиняться ролевым требованиям и совместно действовать. Чрезвычайно важно, чтобы еще в процессе формирования представлений о предметах и явлениях окружающего мира дети овладевали способами их отражения через игровые действия и роль.

К перцептивному компоненту мы отнесли такие игры как: «Дом», «Семья», «День рождение», «Праздник». Очень важно взаимодействие участников образовательного процесса в проведении этих игр не только в образовательном учреждении, но и в семье.

Приведем пример использования сюжетно-ролевой игры «Дом» всеми специалистами сопровождения.

Воспитатель, используя сюжетно-ролевую игру «Дом», организует свою деятельность следующим образом:

1) создаёт ситуации, побуждающие ребенка вступать во взаимоотношения с окружающими (различные поручения);

2) побуждает детей творчески воспроизводить в играх быт семьи;

3) раскрывает нравственную сущность деятельности взрослых людей: ответственное отношение к своим обязанностям, взаимопомощь и коллективный характер труда.

4) формирует ценные нравственные чувства (гуманности, любви, сочувствия и др.). Воспитатель обучает детей ролевым действиям, предлагает очередность исполняемых ролей. Формирует и обогащает знания ребенка и учит применять их в различных жизненных ситуациях с помощью сюжетно-ролевой игры. Всё это, в свою очередь, помогает утвердиться в коллективе малоактивным детям. Ребенок выходит из своего замкнутого мира. У него появляется интерес к совместной деятельности, возникает потребность наладить контакты со сверстниками и взрослыми.

Тифлопедагог на своих занятиях, используя сюжетно-ролевую игру «Дом», решает другие задачи, например:

1) учит выразительной мимике, правильной интонации, жестам, для наиболее полной реализации изучаемой социальной роли (Мама, папа, дочка, сын). Учитывая, что овладение выразительными средствами общения у детей с нарушениями зрения страдает можно использовать следующие приемы:

- 2) проигрывание ситуации на глазах детей;
- 3) совместное проигрывание игровых действий педагога и ребенка;
- 4) выполнение действий с опорой на показ взрослого.

Тифлопедагог фиксирует внимание на мимике, изменении движений, интонации. В игровой форме дети знакомятся с предметами быта (чайник, стиральная машина и др.), обследуют их, учатся самостоятельно действовать в практической ситуации. Дети начинают учиться отражать взаимоотношения взрослых. Впоследствии знания, полученные на занятиях тифлопедагога, закрепляются, уточняются и расширяются воспитателем, который организует игры в утреннее и вечернее время ежедневно.

Логопед в своей практической деятельности с помощью сюжетно-ролевой игры делает упор на построение правильного диалога, а также речевому этикету. Для этого разыгрываются различные ситуации.

Педагог-психолог перед реализацией коррекционной работы должен понаблюдать за сюжетно-ролевой игрой детей, чтобы ответить на следующие вопросы:

- 1) как возникает замысел игры, обсуждает ли ребенок замысел игры с партнерами, учитывает ли их точку зрения;
- 2) насколько развернут сюжет, представляет ли ребенок цепочку событий;
- 3) как проявляется умение совместно строить и творчески развивать сюжет игры;

- 4) какие средства использует для взаимодействия с партнером по игре (ролевая речь, предметные действия, мимика и пантомимика);
- 5) передает ли и каким образом характерные особенности персонажа;
- 6) по какому поводу чаще всего возникают конфликты между детьми (распределение ролей, выполнение правил, обладание игрушкой, и т.д.);
- 7) обращается ли ребенок к взрослому в процессе игры и по поводу чего и др.

Далее на основе полученных результатов психолог разрабатывает индивидуальные и групповые планы занятий. При этом он учитывает эмоциональное состояние ребенка, его желание и умение общаться, играя.

К когнитивному компоненту мы отнесли такие игры как: «Школа», «Поездка на автобусе», «Ветеринарный медицинский центр», туристическое агентство «Вокруг света», «Корабль».

К поведенческому компоненту отнесли игры, в которых дети могут совершенствовать свои умения объединяться в игре, распределять роли, выполнять игровые действия, поступать в соответствии с правилами и общим игровым замыслом. Это такие игры как: «Театр», «Фармсервис», «Цирк», «Дом мод», «Где мы были, мы не скажем, а что делали покажем».

В каждой игре детям предлагалось обыграть ситуацию, когда они должны были проявить свои знания, умения и навыки общения. Работа в таких ситуациях учила детей не просто входить в роль, но исправлять ее (проявление креативности), анализировать ситуацию, выясняя причинно-следственные связи, почему герой ответил, сделал именно так, а не иначе.

Так как дети не обладают такими качествами как эмпатия, сострадание, сочувствие, они в большинстве своем замкнуты, на первых порах мы сами организовывали игры, постепенно привлекая к ним детей. По мере того, как дети осваивались в игре, роль взрослого в игре ослабевала, а инициатива стала переходить к детям. В конечном итоге сюжетно-ролевые игры стали уже проходить не под руководством, а только под наблюдением воспитателя. Для старших дошкольников очень

важна ситуация успеха, она не просто ободряет ребенка, но и учит адекватно оценивать себя, своих одноклассников, учит выходить из конфликтных ситуаций.

Для формирования коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушениями зрения мы реализовывали сюжетно-ролевую игру таким образом:

1) во -первых, было организовано игровое пространство, подобраны предметы, атрибуты игры;

2) во-вторых, распределялись роли с учетом пожеланий ребенка;

3) в-третьих, наблюдение взрослого, он приходил на помощь в случае затруднения, например, ребенок забыл или не может подобрать слово, если сюжет игры принимает деструктивный характер, если между детьми возникает недопонимание, конфликт и т.д.;

4) в-четвертых, все игры завершались положительным разрешением проблемы и эмоциональной разрядкой детей.

В процессе игры нами учитывались следующие позиции:

1) ведущий способ построения игровой деятельности (предметно-действенный, ролевой, разработка сюжета);

2) игровая позиция ребенка (режиссер, исполнитель, декоратор и др.);

3) предпочтения детей в выборе сюжета и содержания игры;

4) уровень развития коммуникативных умений и особенности каждого ребенка.

Данный подход позволяет развивать коммуникативный опыт у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Проводя коррекционную работу, нельзя забывать о таком важном направлении как работа с родителями. Ведь они являются непосредственными участниками коррекционного процесса и без их сотрудничества сложно достигнуть высокого результата в работе. Поэтому необходима как информационно-просветительская, так и организационно-

методическая работа с родителями. Родителям можно предложить собрания с последующими выставками или детско-родительскими проектами, например «Наш выходной дома» и др.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента была реализована модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией средствами сюжетно-ролевых игр.

2.3 Эффективность реализации модели по формированию коммуникативного опыта у старших дошкольников с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры в процессе психолого-педагогического сопровождения

Чтобы проверить эффективность нашей модели психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения, был проведен контрольный этап эксперимента. Для этого нами были использованы те же методики исследования, что и на констатирующем этапе.

В первой серии мы осуществили сравнительный анализ умений выстраивать диалог на этапе констатирующего и контрольного эксперимента. Были получены результаты, представленные в таблице 7 и на рисунке 5.

Таблица 7 – Сравнительные результаты исследования умения выстраивать диалог

	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Колич. детей	1	4	3	2	2	
% соотн.	17	60	50	40	33	

Среди детей экспериментальной группы не осталось никого с низким уровнем знаний и представлений о коммуникативном поведении. 4

человека или 60% имеют высокий уровень знаний. Если сравнить с констатирующим этапом, то число детей с высоким уровнем возросло с 1 человека (17%) до 4 человек (60%). Количество детей со средним уровнем знаний и представлений о коммуникации понизилось: с 3 человек (50%) до 2 человек (40%). Это объясняется тем, что количество детей с высоким уровнем выросло значительно. Не всем детям сразу удалось выполнить задания и построить диалог, некоторым потребовалась помощь воспитателя, но ребята старались, выполнять задания стремились, им нравилась эта работа. В итоге коррекционной работы детей, имеющих низкий уровень знаний и представлений о коммуникации не осталось, все дети приняли участие в эксперименте и старались выполнить задание. То есть, дети стали больше знать о том, как нужно общаться, выстраивать диалог и что говорить в тех или иных случаях.

Для лучшего понимания результатов работы представим их в сравнении с результатами обследования констатирующего этапа (рисунок 5).

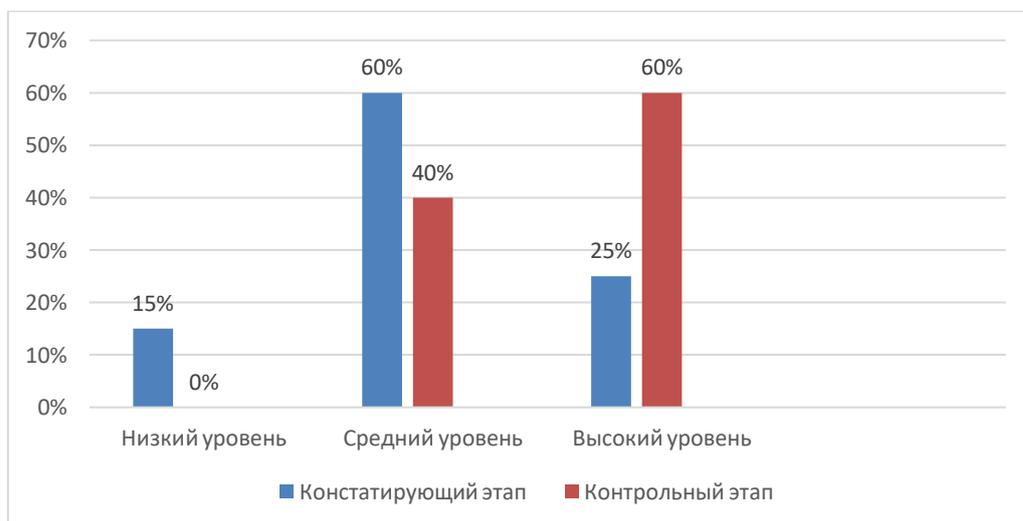


Рисунок 5 – Сравнительные результаты исследования умения выстраивать диалог

Как видно из приведенной диаграммы в результате коррекционной работы показатели группы значительно улучшились. Детей с низким

уровнем знаний и представлений о коммуникативном поведении в обществе уменьшилось на 15,0%, со средним уровнем – уменьшилось на 25%, а с высоким уровнем – увеличилось на 20%.

Таким образом, исходя из сравнительных результатов, можно сказать о том, что дошкольники с косоглазием и амблиопией стали знать больше о том, как нужно общаться, вести диалог.

Вторая серия исследования была направлена на изучение позиции на общение на этапе контрольного эксперимента. Сравнительные результаты отражены в таблице 8 и на рисунке 6

Таблица 8 – Сравнительные показатели по методике «Мозаика».

Баллы и уровни Шкалы	0 очень низкий уровень		1 низкий уровень		2 средний уровень		3 высокий уровень	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	конст.	Контр.	Конст.	Контр.
	1. Эмоциональное вовлечение в действия соперника	1 \ 15%	1 \ 15%	2 \ 35%	1 \ 15%	1 \ 15%	1 \ 15%	1 \ 15%
2. Способ участия в деятельности соперника	1 \ 55%	0	1 \ 15%	1 \ 15%	1 \ 15%	2 \ 35%	0	2 \ 35%
3. Способ выражения сопереживаний сопернику	3 \ 55%	0	1 \ 15%	2 \ 35%	2 \ 35%	2 \ 35%	0	1 \ 15%
4. Способы выражения просоциальных (в интересах кого-либо) видов поведения	1 \ 15%	0	3 \ 55%	1 \ 15%	1 \ 15%	1 \ 5%	0	2 \ 35%

Сравнительный анализ позволил нам сделать следующие выводы:

1) эмоциональная вовлеченность в действия соперника после коррекционной работы явно повысилась. В группе нет детей, которые бы совершенно не проявили интереса к действиям соперника, т.е. с очень низким уровнем нет;

2) с низким уровнем было выявлено только 1 ребенок или 15%, они иногда наблюдали за действиями соперника, но не комментировали его действия, т.е. они показали низкий уровень;

3) 2 детей или 30% показали средний уровень вовлеченности в дело соперника;

4) 3 человека (35%) показали высокий уровень заинтересованности в дела соперника.

В группе только 15% или 1 дошкольник не высказывает свое мнение о деятельности соперника, 15% или 1 ребенок высказался отрицательно о действиях других детей, 20% или 2 человека сравнили действия другого ребенка со своими действиями. Похвально о работе другого ребенка отозвались 3 человек или 50%. Эти результаты контрольного этапа обследования говорят, что у детей отношение к соперникам явно улучшилось, даже появились те, кто хвалил работу соперника.

Способы выражения сопереживания у детей с косоглазием и амблиопией на контрольном этапе следующие:

1) 15% или 2 человека не поддержали взрослого, если он отрицательно оценивал работу соперника, но высказывали недовольство, когда соперника хвалили. Это низкий уровень;

2) 55% или 3 человека соглашались и с положительными, и с отрицательными оценками воспитателя, которые относились к сопернику, считая их справедливыми, демонстрируя уважение к словам воспитателя;

3) 10% или 1 ребенок лояльно воспринимали как похвалу соперника, так и замечания в свой адрес. Это высокий уровень.

На этапе контрольного эксперимента группа показала следующие уровни просоциального поведения:

1) детей, которые проявили бы эгоистический тип мышления, то есть с очень низким уровнем позиции в процессе коммуникативного акта, нет;

2) 1 человек или 10% помогали соперникам с явной неохотой. Они оказывали какую-то помощь только по настойчивому указанию воспитателя. У данных детей низкий уровень;

3) 3 детей или 50% помогали своему сопернику, но только после того, как сделал свое задание и получил похвалу. Это дети со средним уровнем;

4) 2 детей или 40% с охотой делились своими деталями во время контрольного этапа эксперимента.

Теперь сравним данные констатирующего и контрольного этапов, представим их в виде диаграммы (рисунок 6).

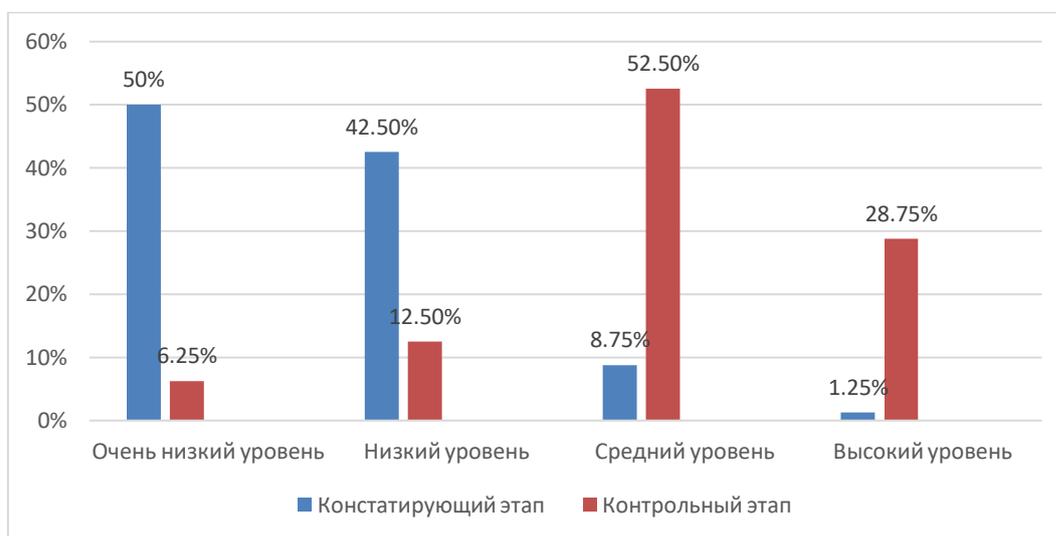


Рисунок 6 – Сравнение позиции детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в процессе коммуникативного акта на констатирующем и контрольном этапах (%)

Таким образом, показатели после проведения коррекционной работы явно улучшились. Способы выражения сопереживания с данной группы детей изменились, уровень просоциального поведения дошкольников с косоглазием и амблиопией тоже изменился: детей, имеющих очень низкий уровень теперь не выявлено, т.е. их количество уменьшилось. Дети с нарушением зрения стали активнее принимать участие в деятельности соперника.

Третья серия исследования была направлена на изучение умения организовать сотрудничество в совместной деятельности. Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные результаты изучения умения организовать сотрудничество на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (%)

Показатель	Уровень развития коммуникативных навыков	
	констатирующий	контрольный
Низкий	41,7	29,7
Средний	58,3	71
Высокий	0,0	17

После проведения коррекционной работы средний уровень сформированности коммуникативных навыков увеличился на 12, 7 %. Можно говорить о том, что эти дети стали больше договариваться друг с другом и приступали к выполнению задания после предварительного согласования. Но, иногда все - таки в таких парах возникали разногласия по поводу использованных цветов, узора. По окончании проведения методики рисунки в тех парах, которые показали средний уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества, имели некоторые различия, но уже в меньшем количестве чем когда проводили констатирующий эксперимент.

Низкие значения показателей сформированности коммуникативных навыков уменьшились до 29,7 % участников исследования. У этих детей попытки договориться не увенчались успехом. Дети не могли прийти к взаимопониманию, не могли договориться о рисунке, сосредоточиться на работе, отвлекались, им не важен был результат, не было интереса работать в паре.

И после проделанной работы появился высокий уровень т.е. 17% участников смогли достичь договоренности в своих парах и их работа

была слаженной. Это говорит о положительной динамике развития коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения.

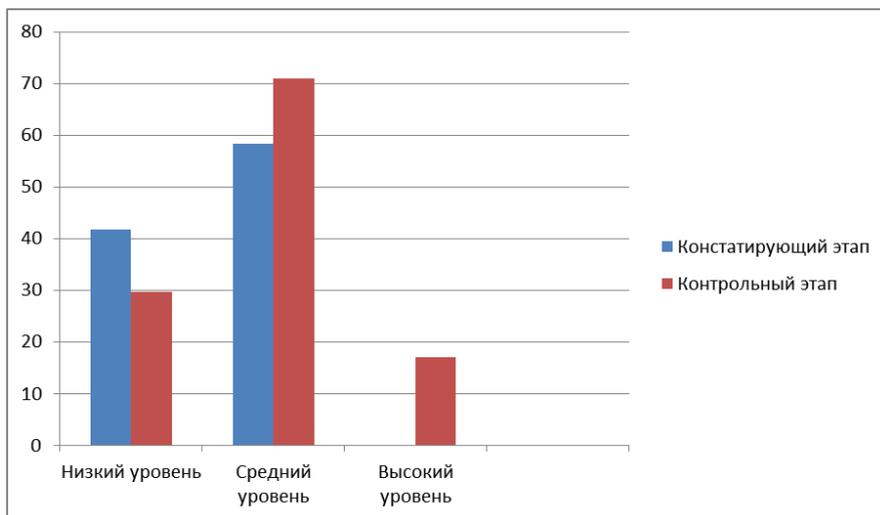


Рисунок 7– Сравнительные результаты изучения умения организовать сотрудничество на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (%)

Таким образом, мы можем сделать вывод, что реализация модели по формированию коммуникативного опыта у старших дошкольников с нарушениями зрения доказала свою эффективность. Использование всеми специалистами подобранных нами сюжетно-ролевых игр помогло преодолеть недостатки формирования коммуникативного опыта у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Выводы по второй главе

Исследование проходила на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения (специальной коррекционной) общеобразовательной школе для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 города Челябинска (дошкольное отделение).

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе был изучен коммуникативный опыт детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией по трем основным направлениям:

1) Знания и представления о коммуникативном поведении в обществе, умение выстраивать диалог (методика «Интервью», автор О. В. Дыбина);

2) Позиция дошкольника в процессе коммуникативного акта (методика «Мозаика», авторы Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова);

3) сформированность умений организовать сотрудничество в условиях совместной деятельности (методика «Изучение коммуникативных навыков» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной)

Обследование по названным трем методикам выявило, что у детей экспериментальной группы имеются сложности в выстраивании диалогической речи, неумение сдерживать свои эмоции, выражение агрессии на одноклассников, у них была пассивная позиция в разговоре, дети не проявляли организаторские способности, не могли увлечь других детей игрой. Также у них практически не проявлялась эмпатия, сочувствие, дружелюбие и желание помочь товарищам. Также они не отстаивали вообще или не могли отстаивать свое мнение без конфликтов, чаще прибегая к крику и плачу. Было сделано заключение, о том, что дети не имеют достаточно знаний о том, как общаться, как нужно вести себя в процессе коммуникации, не умеют выстраивать диалог логично и доброжелательно, что потребовало организации коррекционной работы с использованием сюжетно- ролевой игры. Поэтому нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта с использованием сюжетно – ролевых игр. В данной модели реализовывались три направления коррекционной работы:

1) Формирование способности получать и передавать информацию в процессе общения.

2) Развитие эмоционально-положительной коммуникативной позиции в общении.

3) Работа по формированию коммуникативных умений сотрудничества.

Чтобы проверить эффективность коррекционной работы, был проведен контрольный эксперимент. Сравнительные результаты показали положительную динамику в развитии коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушениями зрения. Дети стали более заинтересованными в общении со сверстниками, у них повысился интерес к общению. У большинства повысился уровень выражения таких качеств, как эмпатия, сочувствие, желание помочь другому, дети стали чаще улыбаться друг другу и взрослым, научились бесконфликтно отстаивать свою позицию и вовлекать в игру других детей.

Таким образом, исходя из анализа данных контрольного эксперимента и сравнительных результатов первичной и повторной диагностики, мы можем сказать, что проведенная нами коррекционная работа, выстроенная на основе модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта с использованием сюжетно-ролевых игр, показала положительную динамику.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования коммуникативного опыта у старших дошкольников с нарушением зрения на сегодняшний день весьма актуальна. Это объясняется, во-первых, большим количеством детей, имеющих нарушения зрения, а, во-вторых, без наличия коммуникативного опыта ребенок с проблемами зрения не сможет в полной мере реализоваться в обществе. Исследованием общения детей дошкольного возраста занимались такие известные ученые, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Т. А. Репина, Е. В. Субботский, С. Г. Якобсон и др.

В ходе изучения психолого-педагогической литературы нами было проанализировано понятие «коммуникативный опыт». Это сложное понятие, которое обозначает совокупность знаний, умений и навыков, усвоенных ребенком в процессе своей жизнедеятельности, включающим в себя различные структурные компоненты:

- 1) знания и представления ребенка о коммуникативном поведении в коллективе и вне него;
- 2) позиция в процессе коммуникативного акта;
- 3) реальные проявления субъекта в условиях коммуникативной деятельности, связанные с уровнем коммуникативных умений и навыков и адекватностью их использования в различных коммуникативных ситуациях;

Накопление коммуникативного опыта – это процесс довольно продолжительный во времени: он начинается с самого рождения и продолжается все дошкольное детство, переходя от ситуативно-личностной формы общения ребенка со взрослым к внеситуативно-личностной.

Ребенок с нарушением зрения имеет проблемы в приобретении коммуникативного опыта. Тифлологи М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др. отмечают, что у таких детей имеют место недостатки использования как вербальных, так и невербальных средств общения. Все это вызывает у таких дошкольников неуверенность, тревожность и импульсивность поведения. Эти особенности приводят к недостаткам формирования коммуникативного опыта.

Это делает психолого-педагогическое сопровождение детей с дефектом зрения совершенно необходимым. Коррекционная работа, которая является частью психолого-педагогического сопровождения таких детей, включала в себя работу по формированию знаний и представлений о культуре общения, формировании позитивной позиции на общение и формирование умений сотрудничать в процессе совместной деятельности. Сюжетно-ролевая игра является действенным инструментом по формированию коммуникативного опыта у старших дошкольников.

На базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения (специальной коррекционной) общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 города Челябинска (дошкольное отделение) нами была проведена экспериментальная работа, которая проходила в три этапа. На первом этапе нами были обследованы коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией по трем основным направлениям:

- 1) Знания и представления о коммуникативном поведении в обществе и умение выстраивать диалог (методика «Интервью», автор О. В. Дыбина);
- 2) Позиция дошкольника в процессе коммуникативного акта (методика «Мозаика», авторы Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова);
- 3) Проявления ребенка в условиях коммуникативной деятельности.

(методика «Изучение коммуникативных навыков» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной).

Обследование выявило, что у детей экспериментальной группы имеются сложности в диалогической речи, неумение сдерживать свои эмоции, выражение агрессии на одноклассников, у них была пассивная позиция в разговоре, дети не проявляли организаторские способности, не могли увлечь других детей игрой. У участников эксперимента практически не проявлялась эмпатия, сочувствие, дружелюбие и желание помочь товарищам. Также они не отстаивали вообще или не могли отстаивать свое мнение без конфликтов, чаще прибегая к крику и плачу. Полученные результаты свидетельствовали о недостатках, которые осложняют формирование коммуникативного опыта.

Нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта детей с косоглазием и амблиопией. Данная модель призвана обеспечить коррекционную помощь, она реализуется при взаимодействии педагогов ДООУ и семьи.

Цель модели заключается в формировании и обогащении коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Задачи модели:

1) расширить и уточнить знания и представления детей с нарушениями зрения о коммуникативном поведении в обществе: зачем нужно устанавливать контакты, как их устанавливать, как передавать информацию, правила речевого этикета;

2) развивать активную, эмоционально-положительную коммуникативную позицию старших дошкольников с косоглазием и амблиопией, а именно: эмоциональную вовлеченность в действия сверстников, умение сопереживать;

3) учить адекватно, без агрессии, проявлять коммуникативные способности, такие как эмпатию, доброжелательность, искренность, открытость, инициативность.

На формирующем этапе исследования мы разработали модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта у старших дошкольников с нарушениями зрения, определили содержание коррекционной работы по преодолению недостатков этого опыта всеми участниками образовательного процесса с использованием сюжетно-ролевых игр.

Контрольный этап исследования показал положительную динамику в формировании коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушениями зрения. Дети стали более заинтересованными в общении со сверстниками, у них повысился интерес к общению. У большинства повысился уровень выражения таких качеств, как эмпатия, сочувствие, желание помочь другому, дети стали чаще улыбаться друг другу и взрослым, научились бесконфликтно отстаивать свою позицию и вовлекать в игру других детей. Коррекционная работа с использованием сюжетно-ролевых игр наглядно доказала, что она является эффективным средством формирования коммуникативного опыта у детей с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения

Таким образом, цель и задачи исследования достигнуты, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – Москва : Академический проект, 2000. – 642с. – ISBN 5–8291–0071–1
2. Аверин, В. А. Психология развития детей дошкольного возраста: учебное пособие / В.А. Аверин. – Санкт-Петербург : В.А. Михайлов, 2000. – 63с. – FB В 81–70/41
3. Акимова, М. К. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход: учебное пособие / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – Москва : Знание, 1992. – 80с. – ISBN 5–07–002373–Х
4. Александрова, Н. А. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи / Е.Р.Баенская, Т.А. Басилова, М.Э. Бернадская – Москва : Школьная Пресса, 2010. – 212с. – ISBN: 978-5-9219-0761-4
5. Алексеев, О. Л. Некоторые теоретические аспекты дошкольной тифлопедагогики / Психолого – медико - педагогическая и социальная реабилитация детей с нарушениями зрения. Проблемы преемственности в специальном образовании./ О.Л. Алексеева, З.П. Малевой. – Челябинск, 2002. – 302с.
6. Амосова, В. В. Игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста / В. В. Амосова – Москва : Начальная школа плюс До и После, 2012. – № 03. – С. 1-5. ISSN 2071-9515
7. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — Москва : Аспект Пресс, 2003. — 364 с. – ISBN 978-5-7567-0274-3

8. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой: книга для учителя / Н. П. Аникеева. – Москва: Просвещение, 1987. – 236с. – EDN: УНВКНФ 1589-5689
9. Беляева, Л. А. Игра как способ конструирования личностной идентичности / Л.А. Беляева, О.Н. Новикова, Инновационные проекты и программы в образовании – 2013 - №3. – 55с. – ISSN: 2310-5828
10. Божович, Л.И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности. Статья. [Электронный ресурс] <http://1-source.ru/articles/bozhovich-o-conception-vygotskyi.html>
11. Бориснев, С. В. Социология коммуникации: учеб. пособ. для вузов [Текст] / С. В. Бориснев. – Москва : Юнити-Дана, 2003. – 270 с. – ISBN 5-238-00513-X
12. Волкова, Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. диссертации на соискание уч. степ. доктора педагогических наук: 13.00.03. / Л. С. Волкова. – Москва : 1983. – 34 с. <https://pedlib.ru/Books/4/0458/index.shtml>
13. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский – СПб.: Лань. 2003. - 655с. – ISBN: 5-8114-0481-6
14. Гавра, Д. П. Основы теории коммуникации: учеб. пособие. Стандарт третьего поколения / Д.П. Гавра. — СПб.: Питер 2011. - 288 с. – ISBN 978-5-459-00385-7
15. Гайдукевич, С. Е. Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушением зрения: учебно-метод. комплекс по уч. дисциплине, для спец-ти «Тифлопедагогика. Дошкольное образование» / С. Е. Гайдукевич, В. В. Гордейко. – Белорусь . БГПУ им. М. Танка, 2015. – 111 с. <https://elib.bspu.by/handle/doc/6520>
16. Головина, Т. П. Особенности восприятия действий и эмоций человека дошкольниками с нарушениями зрения / Т.П. Головина // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими / под ред. А.Г.

Литвака. – Л.,1988.: – URL https://pedlib.ru/Books/5/0181/5_0181-69.shtml

– Текст: электронный.

17. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникаций / И.Н. Горелов – Москва : Наука, 1980. – 123 с. ISBN 978-5-382-00264-4

18. Григорьева, Л. П. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения: автореф. дис. канд. психол. наук / Л.П. Григорьева – Москва : 2000. – 32 с. – ISBN 5-94628-032-5

19. Добрович, Л. Л. Общение: наука и искусство / Добрович Л. Л. – Москва.1980. – 137с. – ISBN (EAN): 978-5-87849-069-6

20. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст]: учебно-методич. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с. – ISBN 978-5-906908-68-1

21. Дыбина, О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников для работы с детьми 5-7 лет / О. В. Дыбина.- Москва: Мозаика - Синтез, 2008. – 64 с. – ISBN 978-5-86775-651-2

22. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин.– Москва: Владос, 2000. – 240 с. – ISBN 5-691-00433-6.

23. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций) [Текст] / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. – Москва: В. Секачѳв, 2007. — 128 с. ISBN 5-7695-0555-9

24. Земцова, М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения / М.И. Земцова. – Москва: Просвещение, 1978. - 160 с. – URL https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007822550/– Текст: электронный.

25. Земцова М. И. Пути компенсации слепоты [Текст] / М.И. Земцова. – Москва: Просвещение, 1956. – 253с. – URL <https://studfile.net/preview/7199947/>– Текст: электронный.

26. Зорина, С. С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения [Текст] / С. С. Зорина / Специальное образование. - 2010. -№ 4. – URL.<https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-umeniy-u-detey-s-narusheniyami-zreniya/viewer>– Текст: электронный.

27. Ключева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: популярное пособие для родителей и педагогов / Н.В. Ключева, Е.В. Касаткина.- Ярославль: Академия развития, 1996.- 240 с. – ISBN 5-7797-0012-5

28. Ключев, Е. В. Речевая коммуникация: учеб. пособие для ун-тов и ин-тов [Текст] / Е. В. Ключев. – Москва : Приор, 1998. – 224 с. – ISBN 5-7990-0101-X

29. Краснощекова, Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова. Изд. 3-е. - Ростов н/Д.: Феникс, 2008. - 251 с. – 18БК 978-5-222-125Г8-2

30. Кожанова, Н. С. Исследование сформированности коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Н. С. Кожанова / Специальное образование. – Москва: Просвещение, 2009. – № 2. – С. 18 - 29. ISSN:1999-6993

31. Корнилова, И. Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра – драматизация [Текст] / И.Г. Корнилова. – Москва : Просвещение, 2004. – 158 с. – ISBN 5-94692-866-х: 3000

32. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л. И. Солнцева. – Москва: «Академия», 2002. – 480 с. – ISBN 978-5-7695-4819-2

33. Леонтьев, А.А. Деятельность и общение [Текст] / А.А. Леонтьев – Москва : Наука, 1979, №1. – 47с. – ISBN 5&89357&009&X

34. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев. — Москва: Просвещение, 1969.- 144с. – ISBN 978-5-396-00954

35. Лисина, М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни [Текст] / М. И. Лисина / Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – Москва : 1978. – 208 с. – ISBN 978-5-388-00493-2

36. Лисина, М. И. Особенности практического действенного общения с взрослыми у детей раннего возраста [Текст] / М. И. Лисина. – Москва : 1968. – 81с.

37. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 107 с.

38. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебник пособие для студентов высших учебных заведений / А.Г. Литвак. – СПб.: Наука, 2006. – 241с. – ISBN 5-89815-675

39. Литвак, А.Г. Тифлопсихология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / А. Г. Литвак. — Москва: Просвещение, 1985. – 268с. – ISBN В

40. Лубовский, В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей [Текст] / В. И. Лубовский // Дефектология, 1971.– № 6 – ISBN 5-7155-0113-X

41. Максимова, А.А. Учим общаться детей 6-10 лет / А.А. Максимова. – Москва : 2005. – 176 с. – ISBN 5-89144-563-8

42. Маллаев, Д.М. Игры для слепых и слабовидящих: организация и методика проведения : учеб. пособ. [Текст] / Д.

М. Маллаев. – Москва : Советский спорт, 2002. – 121с. – ISBN 5-85009-221-8

43. Маховская, О.И. Коммуникативный опыт личности / О.И. Маховская. – Москва : Институт психологии РАН, 2010. – 253 с. – ISBN 978-5-9270-0193-4

44. Михайленко, Н.Я. Формирование сюжетной игры у детей 6 года жизни Н.Я. Михайленко, Н.М. Короткова / Дошкольное воспитание. - 2007. - №8. – ISBN 978-5-904347-03-1

45. Никулина, Г. В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного центра: учебно-метод.пособ. [Текст] / Г. В. Никулина. – Спб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 93с. ISBN 5-8064-0749-7

46. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование [Текст] / Г. В. Никулина. – СПб. : 2006. –ISBN: 5-89815-707-7

47. Павлова, О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / О. С.Павлова. — Москва : МОСУ, 2007. — 97 с. – ISBN 978-5-89774-150-2

48. Панферов, В. Н. Психология общения / В. Н. Панферов // Вопросы философии. – 1971. - № 7. – 127с. – ISBN 978-5-534-15190-9

49. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры: практ. пособие для психологов, педагогов и родителей / М. А. Панфилова. – Москва : Наука, 2000. – 144 с. – ISBN 5-296-00037

50. Петровского, А. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студ-в пед. института [Текст] / под ред. А.В. Петровского – Москва : Просвещение, 1979. – 288с. – ISBN 5-88276-005-3

51. Плаксина, Л. И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / Под редакцией Л. И. Плаксиной. – Москва : Экзамен, 2003. – 173с. ISBN 5-94692-629-2

52. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие [Текст] / Л. И. Плаксина. – Москва :РАОИКП, 1999. - 54с. – ISBN 978-5-6042142-9-9

53. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детский садах для детей с нарушениями зрения [Текст] / Л. И. Плаксина – Москва: «Город». -1998.- 262 с. – ISBN 5-93041-004-6

54. Подколзина, Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. - 2001.- № 2.- 88 с. – ISBN 978-5-904810-28-3

55. Проняева, С. В. Игра как интегратор образовательного процесса в ДОУ [Текст] / С. В. Проняева / Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 10.

56. Рау, Ф. Ф. Формирование устной речи у детей [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Бельтюковой. – Москва : Педагогика, 1981. – 273 с.

57. Репина, Т.А. Общение детей в детской саду и семье [Текст] / под ред. Т.А. Репиной, Р. Б. Стеркиной / Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1990. – ISBN 5-7155-0252-7

58. Рузская, А.Г. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / А. Г. Рузская. – Москва: Институт практической психологии, 1997. – 153 с. ISBN 5-89502-209-X. - ISBN 5-89395-283-9

59. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со

сверстниками [Текст] / А. Г. Ружская // НИИ общ. и пед. психология АПН СССР . – Москва : Просвещение, 1999. – 215с. – ISBN 5-7155-0147-4

61. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Москва : Владос, 2003. - 158с. – ISBN 5-691-00938-9

62. Соколов, А. В. Введение в теорию социальной коммуникации [Текст] / А. В. Соколов. – СПб. : Наука, 1996. – 161 с. – ISBN 5-7621-0020-0

63. Солнцева, Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л. И. Солнцева. – Москва: Полиграфсервис, 1997. – 211с. – ISBN 5 -86388-006 -6

64. Солнцева, Л. И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях [Текст] / Л. И. Солнцева // Дефектология. - 2000. - № 4. –251с. – ISBN 5-93094-139-4.

65. Солнцева Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина. – Москва: Налоговый вестник, 2004. – 320 с. – ISBN 5-94603-048-5

66. Солнцева, Л. И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева. - Москва : Полиграф-Сервис, 1999. - 180 с. – ISBN 5-86388-009-6

67. Субботский, Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения [Текст] / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. 1981. - № 2. –102с.

<http://www.voppsy.ru/issues/1981/812/812068.htm>

68. Тарских, С. Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми: учебное пособие [Текст] / С. Д. Тарских. – Екатеринбург : Урал.гос. пед. ун-т, 2004, -81 с.

69. Терещук, Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников [Текст] / Р. К. Терещук. - Кишинев, 1989. - 241с. – ISBN 5-376-00027-3

70. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. - Москва: Просвещение, 1976. – 283с.
http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=usova_rol-igry-v-vospitanii-detej_1976&bookhl

71. Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей [Текст] / Феоктистова В.А. – Санкт-Петербург : 2005. – 128с. – ISBN 5-9268-0357-8

72. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. –<https://fgos.ru/> (дата обращения: 07.12.2021).63.

73. Фомичёва, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения [Текст]. – Санкт-Петербург : КАРО - 2007. – 249 с. – ISBN 978-5-89815-942-9

74. Хорош, С. М. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника [Текст] / С. М. Хорош.– Москва : 1983. - 59 с.

75. Шаповал, И.А. Проблемы развития навыков общения дошкольников с нарушениями зрения в игре [Текст] / И. А. Шаповал, Н. М. Орлова/Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. - № 9. – 265с.

76. Шипицина, Л. М. Основы коммуникации, программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками [Текст] / Л.М. Шипицина, А.П. Воронова. – Санкт- Петербург : 1999. – 448с. – ISBN 5-89814-016-6

77. Шипицина, Л.М. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: методич. пособие / Л.М. Шипициной. – Санкт-Петербург : Образование, 1995. – 99 с. – ISBN 978-5-534-02326-8

78. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка:

учебно-методическое пособие [Текст] / А. М. Щетинина, С. Ю. Тверская. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 с.

79. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1978. – 437с. - ISBN 5-691-00256-2

80. Юдина, Е. Коммуникативное развитие ребёнка и его педагогическая оценка в группе детского сада [Текст] / Е. Юдина/Дошкольное воспитание. – 1999. - № 9. – 59с – URL https://pedlib.ru/Books/1/0011/1_0011-4.shtml#book_page_top. – Текст: электронный.

81. Якобсон, Л.Д. Дошкольник. Психология и педагогика возраста: методическое пособие для воспитателя детского сада / Л.Д. Якобсон. – Москва : Дрофа.2006.-176 с. – ISBN 5-358-00427-0

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Классификация детей с нарушением зрения (по остроте зрения)

Слепые дети	Слабовидящие дети	Дети с пониженным зрением
<p>По остроте зрения это дети с остротой зрения от 0 до 0,04 на лучше видящем глазу с коррекцией очками. В подкатегорию «Слепые» входят также дети с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, у которых границы поля зрения сужены до 10 — 15 градусов или до точки фиксации. Такие дети являются практически слепыми, так как в познавательной и ориентировочной деятельности они весьма ограниченно могут использовать зрение. Таким образом, острота зрения для этой подкатегории не является единственным критерием.</p>	<p>К этой подкатегории относятся дети с остротой зрения от 0,05 до 0,4 на лучше видящем глазу с коррекцией очками.</p>	<p>или дети с пограничным зрением между слабовидением и нормой, то есть дети с остротой зрения от 0,5 до 0,8 на лучше видящем глазу с коррекцией очками. Если у ребенка имеются только функциональные нарушения зрения, то, чаще всего, его зрение (в том числе и остроту зрения) с помощью лечения можно восстановить. По остроте зрения в период лечения эти дети оказываются чаще всего в подкатегории «Дети с пониженным зрением». Большую их часть составляют дети с амблиопией и косоглазием. Дети с остротой зрения 0,9 — 1,0 относятся к нормально видящим.</p>
<p>1. Тотально или абсолютно слепые. При абсолютной слепоте на оба глаза полностью отсутствуют зрительные ощущения. 2. Слепые дети со светоощущением. При этом дети, у которых светоощущение с правильной проекцией,</p>	<p>1. Слабовидящие дети с остротой зрения в пределах от 0,05 до 0,09 с коррекцией очками на лучше видящем глазу. 2. Слабовидящие дети с остротой зрения от 0,1 до 0,2 с коррекцией очками на лучше видящем глазу. 3. Слабовидящие дети с</p>	

<p>могут правильно показать направление света, а дети, у которых светоощущение с неправильной проекцией не могут указать, откуда падает свет.</p> <p>3. Слепые дети, у которых имеется светоощущение и цветоощущение, то есть они могут не только отличать свет от тьмы, но и научиться различать цвета.</p> <p>4. Слепые дети, у которых имеются тысячные доли от нормальной остроты зрения (примерно от 0,005 до 0,009). В комфортных условиях они видят движения руки перед лицом, на очень близком расстоянии могут различать цвета, контуры и силуэты предметов. В медицинских картах такая острота зрения фиксируется как 0,005 или движения руки перед лицом.</p> <p>5. Слепые с форменным (предметным) остаточным зрением. К этой группе относятся дети, острота зрения которых варьируется в пределах 0,01 — 0,04. В тифлолитературе их называют частично видящими или частично зрячими</p>	<p>остротой зрения от 0,3 до 0,4 с коррекцией очками на лучше видящем глазу. Зрение детей с тяжелыми органическими поражениями зрительного анализатора, в том числе в сочетании и с функциональными нарушениями, как правило, можно улучшить незначительно. Поэтому по остроте зрения они, в основном, попадают в подкатегорию «Слепые» или «Слабовидящие».</p>	
--	---	--

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Сюжетно-ролевые игры для формирования перцептивного компонента коммуникативного опыта

Сюжетно –ролевая игра «Семья»

Цель: формирование коммуникативного опыта

Задачи: способствовать формированию умения самостоятельно развивать сюжет игры, продолжать учить детей отражать события реальной жизни, переносить в игру увиденное ими в процессе наблюдений, развивать умение воспроизводить в играх быт семьи, воспитывать уважение к труду взрослых.

Сюжетно-ролевая игра «Гости»

Цель игры: формирование коммуникативной компетентности.

Задачи: Воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми в группе, умение договариваться, спокойно разрешать конфликты, умение считаться с интересами и мнением сверстников по игре, способствовать закреплению культурных навыков, формирование адекватной самооценки, терпимости, доброжелательности по отношению к другим людям.

Сюжетно-ролевая игра «Детское кафе»

Цель: формирование коммуникативного опыта.

Задачи: Развивать умение понимать эмоциональные состояния сверстника, взрослого, умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, отстаивать свое мнение, умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях, умение выбрать адекватную модель поведения в различных жизненных ситуациях. Расширить представления о труде работников кафе; учить соблюдать правила поведения в общественных местах. Учить подбирать атрибуты для игры.

Совершенствовать умение детей объединяться в игре, распределять роли, выполнять игровые действия, поступать в соответствии с правилами и общим игровым замыслом. Стимулировать творческую активность детей в игре. 4. Воспитывать доброжелательные взаимоотношения между детьми, ответственность, вежливость.

Сюжетно-ролевая игра «День Рождение»

Цель: формирование коммуникативного опыта

Задачи: обучение детей самостоятельному решению возникающих в ходе игры проблем. развитие внутренней активности детей, закрепление умения соблюдать ролевые взаимоотношения, закрепление культурных навыков, воспитание чуткости, внимания, развитие коммуникативных навыков.

Сюжетно-ролевые игры для формирования когнитивного компонента коммуникативного опыта

Сюжетно-ролевая игра «Ветеринарный медицинский центр»

Цель: формирование коммуникативного опыта.

Задачи: Познакомить с профессиями ветеринарного врача, лаборанта

ветеринарной лаборатории. Формировать умения пользоваться медицинскими приборами; умение оказывать помощь животным. Вызвать интерес к профессии ветеринарного врача, лаборанта. Развивать умение понимать эмоциональные состояния другого, умение выслушать, желание оказывать помощь, умение выбрать адекватную модель поведения в различных жизненных ситуациях, расширять словарный запас детей; развивать творчество, самостоятельность в игре, умение совместно разворачивать игру, договариваться и обсуждать действия всех играющих; развивать и обогащать сюжет игры, подводить к самостоятельному созданию игровых замыслов и т. д.

Сюжетно-ролевая игра туристическое агентство «Вокруг света»

Цель: формирование коммуникативного опыта.

Задачи: Формировать представление дошкольников о том, что такое туристическое агентство, и чем оно занимается; вызвать у дошкольников интерес к познанию достопримечательностей; уточнять и обогащать знания детей о профессиях туристического бизнеса. Развивать умение получать необходимую информацию в общении, выслушивать другого человека, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками. Развивать умение объединяться в игре, распределять роли, выполнять игровые действия, поступать в соответствии с правилами и общим игровым замыслом. Стимулировать творческую активность детей в игре.

Сюжетно-ролевая игра «Поликлиника»

Цель: формирование коммуникативного опыта.

Задачи: Раскрытие смысла деятельности врача, медицинской сестры, регистратора, привитие правил личной гигиены, обучение правильному пониманию эмоций других детей и выражению собственных эмоций, развитие умения считаться с мнением других, уважать права и интересы другого, способствовать воспитанию вежливости, доброжелательности, отзывчивости и уважительного отношения к людям способствовать расширению словарного запаса, умению вести диалог, задавать вопросы и отвечать на них,

Сюжетно-ролевая игра «Школа»

Цель: формирование коммуникативного опыта.

Задачи: Расширять знания детей о школе. Помогать детям в овладении выразительными средствами реализации роли (интонация, мимика, жесты).

Самостоятельно создавать для задуманного игровую обстановку. Способствовать формированию умения творчески развивать сюжеты игры. Помогать детям усвоить некоторые моральные нормы. Воспитывать справедливые отношения. Упрочить формы вежливого обращения.

Воспитывать дружбу, умение жить и работать в коллективе.

Сюжетно-ролевая игра «Библиотека»

Цель: формирование коммуникативного опыта.

Задачи: отображать в игре знания об окружающей жизни, показать социальную значимость библиотек; расширять представления о работниках библиотеки, закреплять правила поведения в общественном месте; знакомить с правилами пользования книгой; пробуждать интерес и любовь к книгам, воспитывать бережное к ним отношение.

Сюжетно-ролевые игры для формирования поведенческого компонента коммуникативного опыта:

Сюжетно-ролевая игра «Дом мод»

Цель: формирование коммуникативного опыта.

Задачи: Формировать у детей умение самостоятельно распределять роли, понимать воображаемую ситуацию и действовать в соответствии с ней; учить

создавать необходимое игровое пространство, пользоваться предметами заместителями. В процессе игры раскрыть значение труда модельера, закройщика, швеи, модели, отношения между работниками «Дома мод». Развивать дипломатические качества общения и формировать нравственные мотивы поведения.

Сюжетно-ролевая игра «Цирк»

Цель: формирование коммуникативного опыта.

Задачи: Расширять представление детей о цирке и его работниках. Развивать умение детей распределять роли между собой, действовать с воображаемой игровой ситуацией, умение понимать эмоциональные состояния сверстника, взрослого, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях. Развивать творческое воображение, память, связную речь. Воспитывать дружеские взаимоотношения и умение соблюдать правила поведения в общественных местах.

Сюжетно-ролевая игра «Фармсервис»

Цель: формирование коммуникативного опыта.

Задачи: Развивать умения получать необходимую информацию в общении, умение выслушать другого человека, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, умение оказывать помощь. Расширить знания детей о профессиях работников аптеки; учить соблюдать правила поведения в общественных местах. Расширить словарный запас детей: «лекарственные препараты», «фармацевт», «заказ», «лекарственные растения». Совершенствовать умение детей объединяться в игре, распределять роли, выполнять игровые действия, поступать в соответствии с правилами и общим игровым замыслом.

Сюжетно-ролевая игра «Театр»

Цель: формирование коммуникативного опыта.

Задачи: Развивать умение понимать эмоциональные состояния сверстника, взрослого и рассказать о нем, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, умение выбрать адекватную модель поведения в различных жизненных ситуациях. Расширять представления детей о театре, о профессиях людей, работающих в театре. Развивать умение детей разыгрывать спектакль по знакомой сказке, развивать умение передавать в речи образы героев сказки, согласовывать свои действия с другими

артистами. Воспитывать положительные взаимоотношения и культуру поведения в общественных местах.

Сюжетно-ролевая игра «Швейное ателье»

Цель игры: формирование коммуникативной компетентности.

Задачи: Расширять словарный запас, совершенствовать навыки речевого общения. Развивать умение применять в игре знания о способах измерения. Упражнять в умении до начала игры согласовывать тему, распределять роли, подготавливать необходимые условия для игры, самостоятельно развивать сюжет игры. Развивать умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, умение оказывать помощь, умение выбрать адекватную модель поведения в различных жизненных ситуациях. Расширять знания детей о труде работников ателье, слаженности в их работе, помощниках – машинах. Упражнять в умении различать и правильно называть детали одежды. Закреплять представления о качествах и свойствах, целевом назначении и функции предметов одежды.