



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

«Развитие общения слепых детей старшего дошкольного возраста
посредством театрализованной деятельности»

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
«Дошкольная дефектология»
Очная форма обучения

Проверка на объем заимствований:
70,26 % авторского текста
Работа реком. к защите
рекомендована / не рекомендована
«14» 12 2023 г. н.п. 15
зав. кафедрой СПП и ПМ
Дружинина Л.А.

Выполнила студентка:
Захарова Александра
Сергеевна
Факультет инклюзивного и
коррекционного образования,
группа ОФ-406-102-4-1

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры
СПП и ПМ
Осипова Лариса Борисовна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1 Теоретические аспекты изучения общения слепых детей старшего дошкольного возраста.....	5
1.1 Понятие общения в психолого-педагогической литературе	5
1.2 Развитие общения в онтогенезе	14
1.3 Характеристика общения слепых детей старшего дошкольного возраста	21
Выводы по 1 главе.....	26
ГЛАВА 2 Роль театрализованной деятельности в развитии общения слепых детей старшего дошкольного возраста	29
2.1 Понятие театрализованной деятельности в психолого-педагогической литературе	29
2.2 Театрализованная деятельность как средство коррекционной работы по развитию общения слепых детей старшего дошкольного возраста	33
Выводы по 2 главе.....	40
ГЛАВА 3 Экспериментальная работа по развитию общения слепых детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности	42
3.1 Организация эксперимента и методика изучения особенностей общения слепых детей старшего дошкольного возраста.....	42
3.2 Состояние общения слепых детей старшего дошкольного возраста	45
3.3 Развитие общения слепых детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности.....	56
Выводы по 3 главе.....	65
Заключение	68
Список использованных источников	70
Приложения	78

ВВЕДЕНИЕ

Одной из актуальных и важных проблем в жизни дошкольника является проблема общения. Общение занимает особое место в жизни дошкольника, дает возможность усваивать социальные нормы, развивать понимание и проявление эмоций и др. Общение становится фундаментом построения отношений в будущем, социализации и самостоятельности ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова).

При таком нарушении зрения, как слепота, развитие общения особенно затруднительно, а вместе с ним социализация таких детей. Такой дефект зрения ведет к таким установкам, как избегание зрячих, иждивенчество, неадекватное ситуативное поведение. От этого страдает подготовка ребенка к самостоятельной жизни. Недостаточно сформированные коммуникативные навыки в старшем дошкольном возрасте приводят к повышенному уровню тревожности на этапе обучения в начальной школе, что мешает усвоению образовательной программы (В.З. Денискина, А.Г. Литвак, Г.В. Никулина, Л.А. Ремезова, В.А. Феоктистова).

Данная проблема является актуальной на сегодняшний момент, поэтому все сказанное выше определило выбор **темы исследования:** «Развитие общения слепых детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности».

Объект исследования: развитие общения слепых детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: театрализованная деятельность как средство развития общения слепых детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования: теоретически изучить и практически разработать содержание коррекционно-развивающей работы по развитию

общения слепых детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи исследования:**

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

2. Провести анализ результатов изучения общения слепых детей старшего дошкольного возраста.

3. Составить рекомендации педагогам по подготовке слепых детей к театрализации в детском саду.

Нами определены **методы исследования:** Теоретические: анализ психолого-педагогической и медицинской литературы по теме исследования; сравнение, обобщение.

Практические: наблюдение; методы качественного анализа.

База исследования: МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска», а также МАДОУ «ДС № 440 г. Челябинска».

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, трех глав и выводов к ним, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЯ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие общения в психолого-педагогической литературе

Общение играет важную роль в жизни человека. Оно составляет необходимое условие формирования личности, ее сознания и самосознания. Решающее значение общение имеет для развития детей. Общение выполняет следующие функции: организация совместной деятельности людей; формирование и развитие межличностных отношений; познание людьми друг друга [24].

Понятие общения широко рассматривается в психологической и педагогической литературе. Общение понимается как сложный многоплановый процесс установления контактов между людьми и группами, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, обмен действиями, восприятие и понимание партнера по общению [44].

Понятия «коммуникация» и «общение» часто употребляются в литературе как синонимичные. Важно указать на существование различий между ними [3; 23]. Коммуникация представляет собой обмен информацией [24]. Общение же, помимо обмена информацией, включает в себя и другие компоненты. В контексте нашего исследования мы будем рассматривать коммуникацию как более узкое понятие.

Большинством исследователей общение понимается, прежде всего, как взаимодействие двух и более лиц. М.И. Лисина и А.А. Леонтьев указывают на то, что общение направлено на согласованное объединение людей с целью достижения результата в коллективной деятельности. При этом, как отмечает А.А. Леонтьев, используются специфические средства. В первую очередь это язык [21; 24].

М.И. Лисина указывает на то, что если рассматривать общение как психологическую категорию, то стоит интерпретировать его как деятельность. Прежде всего, как коммуникативную деятельность.

Многие исследователи указывают на связь общения и деятельности. Так, по мнению Г.М. Андреевой, общение и деятельность могут рассматриваться как две примерно равнозначные категории. Общение может выступать как сторона деятельности, а деятельность – как условие общения [24].

С одной стороны, общение – самостоятельный вид деятельности. В отдельные возрастные периоды оно может принимать статус ведущей деятельности [7].

С.Л. Рубинштейн считает, что общение является деятельностью в тех случаях, когда оно выступает как воздействие. Например, в деятельности педагога.

С другой стороны, общение может входить в иную деятельность, например, в качестве действия. В ходе общения люди адресуются друг к другу в расчете получить ответ. Это позволяет легко отделить акты общения от всех других действий. Очень важно подчеркнуть, что общение с людьми составляет неотъемлемую часть любой другой деятельности человека, даже если по видимости она выполняется индивидуально.

Общение, как и деятельность вообще, есть способ и одновременно условие актуализации общественных отношений.

В жизни человека общение не существует как обособленный процесс или самостоятельная форма активности. Оно включено в индивидуальную или групповую практическую деятельность, которая не может ни возникнуть, ни осуществиться без интенсивного и разностороннего общения.

Однако ряд ученых указывает на существование между общением и деятельностью различий. Р.С. Немов отмечает, что результатом деятельности является обычно создание какого-либо материального или

идеального предмета, продукта (например, формулировка идеи, мысли, высказывания). Итогом общения становится взаимное влияние людей друг на друга. Деятельность является в основном интеллектуально развивающей человека формой активности, а общение – видом активности, главным образом формирующей и развивающей его как личность. Но деятельность может также участвовать в персональном преобразовании человека, так же, как общение – в его интеллектуальном развитии. Р.С. Немов указывает на то, что и деятельность, и общение следует рассматривать как взаимосвязанные стороны развивающей человека социальной активности [35].

Б.Ф. Ломов указывает не только на существование различий между общением и деятельностью, но и на то, что это принципиально различные категории. По мнению ученого, общение в отличие от деятельности связывает субъект не с объектом, а с другим субъектом [28].

В рамках нашего исследования мы будем рассматривать общение и коммуникативную деятельность как равнозначные понятия. Целесообразно в этом случае обратиться к теории деятельности А.Н. Леонтьева [22]. Общение как деятельность (коммуникативная деятельность) имеет свою структуру: предмет общения, потребность в общении, коммуникативные мотивы, цель общения, задачи общения, действия общения, средства общения, содержание общения и продукты общения.

Рассмотрим каждый компонент общения более подробно.

Предмет общения – это другой человек, партнер по общению как субъект.

Потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке. Люди узнают о себе и об окружающих благодаря разнообразным видам деятельности, так как человек проявляется в каждой из них. Но общение играет в этом отношении особую роль, потому что направлено на другого человека как на свой предмет и, будучи

двусторонним процессом (взаимодействием), приводит к тому, что познающий и сам становится объектом познания и отношения другого или других участников общения.

Коммуникативные мотивы – это то, ради чего предпринимается общение. Исследователи обращают внимание на то, что мотивы общения должны воплощаться в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих.

Цель общения – то, ради чего у человека возникает данный тип активности. В них включаются передача и получение объективных знаний о мире, обучение и воспитание, согласование разумных действий людей в их совместной деятельности, установление и прояснение личных и деловых взаимоотношений, многое другое [35].

Задачи общения – это та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Цели и задачи общения могут не совпадать между собой [24].

Действие общения – это единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия [24].

Р.С. Немов указывает на то, что действия общения предполагают владение определенной техникой. Техника общения – это способы преднастройки человека на общение с людьми, его поведение в процессе общения.

Средства общения (операции) – способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения от одного живого существа к другому.

Предпочитаемые в какой-либо коммуникативной ситуации средства общения Р.С. Немов называет приемами общения [35].

Исследователи выделяют следующие средства общения:

- Экспрессивно-мимические средства общения (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации).
- Предметно-действенные средства общения (локомоторные и предметные движения, позы, используемые для целей общения).
- Речевые средства общения (высказывания, вопросы, ответы, реплики) [24].

Содержание общения – это информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного живого существа к другому. Содержанием общения могут быть сведения о внутреннем мотивационном или эмоциональном состоянии субъекта общения. Через общение от одного живого существа к другому могут передаваться данные об их эмоциональных состояниях (удовлетворенность, радость, гнев, печаль, страдание и т.п.), ориентированные на то, чтобы определенным образом настроить другое живое существо на контакты. Такая же информация передается от человека к человеку и служит средством межличностной настройки. По отношению к разгневанному или страдающему человеку мы, например, ведем себя иначе, чем по отношению к тому, кто настроен благожелательно и испытывает радость [35].

Продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения. К ним относится прежде всего тот «общий результат», о котором мы упоминали в определении общения, но также и взаимоотношения, избирательные привязанности и, главное, образ самого себя и других людей – участников общения [24].

Прежде чем вступать в общение с другим человеком, необходимо определить свои интересы, соотнести их с интересами партнера по общению, оценить его как личность, выбрать наиболее подходящую технику и приемы общения. Затем, уже в процессе общения, необходимо контролировать его ход и результаты, уметь правильно завершить акт общения, оставив у партнера соответствующее, благоприятное или

неблагоприятное, впечатление о себе и сделав так, чтобы в дальнейшем у него возникло или не возникло (если этого желания нет) стремление продолжать общение.

Каждый участник общения активен, выступает как субъект. Когда два человека общаются, они попеременно действуют и воспринимают воздействия друг друга. Каждый участник выступает в ходе общения как личность.

Р.С. Немов обращает внимание на то, что для осуществления процесса общения как коммуникативной деятельности необходимы определенные умения и навыки общения с людьми, которые ученый называет коммуникативными способностями. К ним относят умение задавать вопросы, отвечать на них, умение слушать собеседника и т.п. [35].

Рассмотрим возможные виды общения.

Общение может выступать в двух основных вариантах. Оно может быть предметно ориентированным, осуществляться в ходе совместной некоммуникативной деятельности, обслуживая ее. Это генетически исходный вид общения (как в фило-, так и в онтогенезе). Также общение может быть личностно ориентированным.

А.А. Леонтьев считает общение, которое не включено (по крайней мере внешне) в некоммуникативную совместную деятельность более сложным вариантом, чем предметно ориентированное.

Также общение можно разделить на несколько видов в зависимости от содержания, целей и средств.

По содержанию оно может быть представлено как материальное (обмен предметами и продуктами деятельности), когнитивное (обмен знаниями), кондиционное (обмен психическими или физиологическими состояниями), мотивационное (обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами, потребностями), деятельностное (обмен действиями, операциями, умениями, навыками).

По целям общение делится на биологическое и социальное в соответствии с обслуживаемыми им потребностями. Биологическое общение – это общение, необходимое для поддержания, сохранения и развития организма. Оно связано с удовлетворением основных органических потребностей. Социальное общение преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установления и развития интерперсональных отношений, личностного роста индивида. Существует столько частных целей общения, сколько можно выделить подвидов биологических и социальных потребностей.

По средствам общение может быть непосредственным и опосредствованным, прямым и косвенным.

Непосредственное общение осуществляется с помощью естественных органов, данных живому существу природой: руки, голова, туловище, голосовые связки и т.п.

Опосредствованное общение связано с использованием специальных средств и орудий для организации общения и обмена информацией. Это или природные предметы (палка, брошенный камень, след на земле и т.д.), или культурные (знаковые системы, записи символов на различных носителях, печать, радио, телевидение и т.п.).

Прямое общение предполагает личные контакты и непосредственное восприятие друг другом общающихся людей в самом акте общения, например, телесные контакты, беседы людей друг с другом, их общение в тех случаях, когда они видят и непосредственно реагируют на действия друг друга.

Косвенное общение осуществляется через посредников, которыми могут выступать другие люди. Например, переговоры между конфликтующими сторонами [21; 35].

В зависимости от того, какие средства больше используются в процессе общения, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Р.С. Немов и др. выделяют вербальное и невербальное общение [21; 24; 35].

Невербальное общение не предполагает использование звуковой речи, естественного языка в качестве средства общения. Это общение при помощи мимики, жестов и пантомимики, через прямые сенсорные или телесные контакты. Это тактильные, зрительные, слуховые, обонятельные и другие ощущения и образы, получаемые от другого лица. Большинство невербальных форм и средств общения у человека являются врожденными и позволяют ему взаимодействовать, добиваясь взаимопонимания на эмоциональном и поведенческом уровнях, не только с себе подобными, но и с другими живыми существами. Многим из высших животных, в том числе и более всего собакам, обезьянам и дельфинам, дана способность невербального общения друг с другом и с человеком.

Вербальное общение в качестве обязательного условия предполагает усвоение языка. По своим коммуникативным возможностям оно гораздо богаче всех видов и форм невербального общения, хотя в жизни не может полностью его заменить. Да и само развитие вербального общения первоначально непременно опирается на невербальные средства коммуникации.

Среди видов общения можно выделить также деловое и личностное, инструментальное и целевое.

Деловое общение обычно включено как частный момент в какую-либо совместную продуктивную деятельность людей и служит средством повышения качества этой деятельности. Его содержанием является то, чем заняты люди, а не те проблемы, которые затрагивают их внутренний мир. В отличие от делового, личностное общение, напротив, сосредоточено в основном вокруг психологических проблем внутреннего характера, тех интересов и потребностей, которые глубоко и интимно затрагивают личность человека: поиск смысла жизни, определение своего отношения к значимому человеку, к тому, что происходит вокруг, разрешение какого-либо внутреннего конфликта и т.п.

Инструментальным можно назвать общение, которое не является самоцелью, не стимулируется самостоятельной потребностью, но преследует какую-то иную цель, кроме получения удовлетворения от самого акта общения. Целевое – это общение, которое само по себе служит средством удовлетворения специфической потребности, в данном случае потребности в общении [21; 35].

Реализация любого вида общения предполагает наличие определенных продуктов общения. Рассмотрим некоторые из них.

Взаимоотношения – продукт общения, в котором проявляется избирательность общения. В этом случае речь идет о феномене дружбы. Отношения детей формируются на основе потребности в общении [24].

Дружба – прочные и устойчивые, глубокие и индивидуально-избирательные межличностные отношения, основанные на взаимной симпатии, эмоциональной привязанности, доверии и психологической близости субъектов общения, предполагающее их верность и преданность друг другу, взаимопонимание, активную взаимную помощь и поддержку [44].

Формирование образа себя происходит у ребенка в процессе становления опыта индивидуальной деятельности и опыта общения. Общение вызывает потребность в самопознании и создает наилучшие условия для его протекания [24].

Исходя из всего перечисленного выше, мы можем предположить, что уровень развития общения определяется наличием потребности в общении, умением определять цель общения, адекватным использованием средств общения, определенным уровнем развития коммуникативных способностей (слушать собеседника, отвечать на его вопросы, задавать вопросы) и т.д.

Общение развивается в процессе всей жизнедеятельности человека. Одним из важных этапов становления общения как коммуникативной деятельности является старший дошкольный возраст. Более подробно это будет рассмотрено в следующем параграфе.

1.2 Развитие общения в онтогенезе

Л.С. Выготский определял общение и сотрудничество с другими людьми главным источником развития личности ребенка. Соответственно этапам развития ребенка развивается и его общение [5].

Развитие общения – последовательные изменения содержания, форм, способов и средств общения ребенка с окружающими людьми [25].

В первое время после рождения у младенца отсутствует потребность в общении с окружающими людьми. Позднее она возникает под действием определенных условий:

1) объективная нужда младенца в уходе и заботе. Младенец в этот период не адресует свои сигналы конкретному лицу, пока еще нет общения;

2) поведение взрослого, обращенное к ребенку. Взрослый с первых дней жизни ребенка обращается с ним так, будто тот может включаться в общение. Первоначально ребенка втягивает в общение мама, позднее у него отрабатываются средства для включения в общение других людей. Эмоциональные контакты с детьми в возрасте двух-четырех месяцев показывают, какой глубокий восторг вызывает у них ласковый разговор взрослого человека [34; 63].

Комплекс оживления – первая потребность ребенка в общении со взрослым. Под этим комплексом исследователи понимают целый ряд реакций, появляющихся постепенно и отдельно: ребенок гулит, вскидывает руки, перебирает ногами [31; 60].

В исследовании С.Ю. Мещеряковой говорится о двойной функции комплекса оживления. Во-первых, он выражает радость ребенка при восприятии приятных впечатлений. По этой причине его можно наблюдать при воздействии на ребенка и взрослого человека, и игрушки. Во-вторых, комплекс оживления выступает в качестве инициативного акта общения. Изменения воздействий взрослого приводят к сдвигам в поведении ребенка, адекватным целям общения: пассивность взрослого усиливает двигательное

оживление ребенка (наиболее эффективное средство для привлечения внимания партнера и интенсификации общения), а активность взрослого вызывает у детей многочисленные яркие улыбки (знак взрослого, что его воздействие воспринято и вызвало удовольствие). Изменения в воздействиях предметов не вызывают такой перестройки поведения.

Положительные эмоции, которые возникают у детей в процессе общения, распространяются на сферу его познавательной деятельности и обеспечивают радостные переживания при виде игрушек, особенно, если они первоначально показываются самим взрослым [31; 63].

Таким образом, уже в комплексе оживления обнаруживается положительное эмоциональное отношение ребенка ко взрослому, явное удовольствие от общения с ним. Эмоциональное общение со взрослым сильно сказывается на хорошем настроении ребенка. К четырем-пяти месяцам общение со взрослым начинает приобретать избирательный характер. Малыш начинает отличать «своих» от «чужих», знакомому взрослому он радуется, незнакомый может вызвать у него испуг.

Нарастающая потребность в общении со взрослым приводит вступает в противоречие с возможностями общения. Это противоречие находит свое разрешение в понимании человеческой речи, а затем и в овладении ею. Младенец до года хорошо усваивает экспрессивную сторону речи.

Исследователи отмечают, если с детьми общаются мало, они резко отстают в развитии речи. С другой стороны, если взрослые в общении с ребенком пытаются ловить каждое желание ребенка, исполнять все, что он хочет, по первому жесту, ребенок может долго обходиться без речи. Другое дело, когда взрослые вынуждают ребенка говорить внятно, по возможности ясно оформлять словами свои желания и только в этом случае исполняют их [5; 34].

Ребенок интенсивно овладевает речью как средством общения. Подражая родителям и близким людям (идентифицируясь с ними) в

интонации речи, мимике, позе, жестах, ребенок бессознательно перенимает стиль общения, который становится его натурой [34].

Общение со взрослыми и сверстниками дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. Ребенок в определенных жизненных ситуациях сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важными моментами в нравственном развитии ребенка становятся знание норм общения и понимание их ценности и необходимости. Если ребенок до школы имеет развитое чувство ответственности за самого себя, за свое поведение, то с этим чувством ответственности он придет и в свой класс [32; 34].

Важно отметить, что на протяжении первых семи лет жизни общение ребенка с окружающими людьми тесно связано со всеми другими видами его деятельности. Общение оказывает существенное влияние на ведущую деятельность детей. Через общение в ходе совместной деятельности ребенок познает мир, реализует свои потенциальные возможности, то есть оказывается в пределах «зоны ближайшего развития». Благодаря общению происходит смена предыдущей деятельности последующей, более высокой по своему развитию [13; 25].

При описании развития общения у детей необходимо обратиться к понятию формы общения. Форма общения – коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, взятая в целостной совокупности черт и характеризующаяся по нескольким параметрам.

1. Время возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства.
2. Место, занимаемое ею в жизнедеятельности ребенка.
3. Основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми при данной форме общения.
4. Ведущие мотивы, побуждающие ребенка на определенном этапе развития к общению с окружающими людьми.

5. Основные средства общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляется коммуникация с людьми.

Выделяют следующие формы общения:

- ситуативно-личностная форма общения;
- ситуативно-деловая форма общения;
- внеситуативно-познавательная форма общения;
- внеситуативно-личностная форма общения [24].

Для первого полугодия жизни характерна ситуативно-личностная форма общения. Эта форма общения удовлетворяет потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослых. Также присутствие близкого взрослого гарантирует ребенку безопасность [13; 24].

В этом возрасте общение со взрослыми является ведущей деятельностью детей и определяет собой развитие всех других видов деятельности, в частности познавательной, а также аффективных процессов и первых манипулятивных действий; близкий взрослый первоначально служит основным объектом всех видов психической активности ребенка, ее главным мотивом [13; 25].

При правильных методах воспитания непосредственное общение (общение ради общения), характерное для начала младенчества, скоро уступает место общению по поводу предметов, игрушек, перерастающему в совместную деятельность взрослого и ребенка. Взрослый как бы вводит ребенка в предметный мир, привлекает его внимание к предметам, наглядно демонстрирует всевозможные способы действия с ними, часто непосредственно помогает ребенку выполнить действие, направляя его движения. В раннем возрасте происходит изменение формы общения ребенка со взрослым, происходящее связи с вхождением ребенка в мир постоянных предметов. В предметной деятельности через общение со взрослым создается основа для усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира. Интерес ребенка к

предметам побуждает ребенка к постоянному общению со взрослым, происходит развитие речевого общения.

Совместная деятельность взрослого и ребенка состоит в том, что взрослый руководит действиями младенца, а также в том, что младенец обращается к помощи и содействию взрослого. Тем самым взрослый в ходе общения с детьми способствует освоению ими новых и все более сложных видов действий. Действия, которыми овладевает ребенок под руководством взрослого, создают основу для психического развития.

От шести месяцев до полутора лет ведущей деятельностью служат предметные действия детей, которые постепенно усложняются:

- неспецифические манипуляции (одинаковые действия с любыми предметами);
- специфические манипуляции, учитывающие лишь физические свойства предметов;
- специфические манипуляции, основанные на исторически сложившихся способах употребления предметов.

Соответственно характеру действий ребенка перестраивается и его общение с окружающими людьми. Общение приобретает ситуативно-деловую форму. В этом возрасте общение не является ведущей деятельностью, а обслуживает ее [25; 34].

В раннем и дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. Она широко разветвляется, приобретая множество разнообразных видов и форм. Как показывают наблюдения М. И. Лисиной, в развитии игры можно выделить два больших этапа [25].

На первом этапе (до середины дошкольного возраста) дети интересуются внешним аспектом воспроизводимых ими явлений и отношений. Как правило, ребенок вступает в контакт со взрослым на познавательные темы, то есть для данного этапа характерна внеситуативно-познавательная форма общения. Ребенок ставит перед собой все более

сложные вопросы и пытается ответить на них с помощью общения с окружающими взрослыми [24; 25].

На втором этапе (середина и конец дошкольного детства) детей интересует преимущественно внутренний аспект воспроизводимых событий. Общение приобретает интимный и доверительный характер. Здесь речь идет о такой его форме, как внеситуативно-личностное общение. Взрослый интересует ребенка как личность [24; 25].

Также необходимо отметить, что общение служит для детей постоянным источником тем и образцов для игрового действия, а также контекстом, в котором у ребенка рождается потребность выразить в игре то, что он узнал от окружающих людей и о них [25].

В старшем дошкольном возрасте новым партнером ребенка по общению становится сверстник. В общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослым. Общаясь со сверстником, ребенок спорит с ним, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и пр. Именно в общении со сверстником впервые появляются такие сложные формы поведения как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, нарочито не отвечать партнеру, кокетство, фантазирование и др. Общение сверстников отличается большим разнообразием коммуникативных задач: здесь и управление действиями партнера, и контроль за их выполнениями, и оценка конкретных поведенческих актов, и совместная игра, и навязывание собственных образцов, и постоянное сравнение с собой [50].

Ярким отличием общения сверстников является яркая эмоциональная насыщенность. В этом разница между взаимодействием ребенка со взрослым и со сверстниками [50].

Средства общения между сверстниками нестандартны и не регламентированы. Дошкольники используют неожиданные и

оригинальные движения. Это позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребенку проявить свою оригинальность [50].

В общении дошкольника со сверстниками инициативные действия преобладают над ответными. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения со сверстником, чем со взрослым. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды [50].

Общение со старшими в ходе осуществления ребенком достигнутой им формы ведущей деятельности позволяет ему накапливать новые знания и умения и постепенно подготавливает его переход к новому виду ведущей деятельности, более высокой по своему уровню. Появление же новой ведущей деятельности неизбежно влечет за собой перестройку предыдущей формы общения с окружающими людьми, после чего цикл повторяется сначала, но уже на следующем витке спирали [25].

Итак, в ходе психического развития ведущая деятельность ребенка всегда тесно связана с общением, принимающим форму, адекватную ведущей деятельности. Поэтому при описании каждого периода детства не следует ограничиваться указанием на ведущую деятельность – не менее важно проанализировать и соответствующую ей форму общения. Только в этом случае деятельность ребенка перестанет выглядеть всплеском активности изолированного индивида и предстанет в своем истинном свете как продукт усвоения ребенком опыта окружающих людей, преломляющегося через его собственный опыт и приобретающего свой конечный смысл и значение благодаря сотрудничеству с окружающими людьми [25].

Таким образом, на протяжении детства общение развивается и принимает формы, соответствующие периодам развития ребенка. Благодаря

общению подготавливается переход к следующей ведущей деятельности ребенка. Опора на знание закономерностей развития общения в онтогенезе ребенка от рождения до конца дошкольного возраста позволяет проводить изучение сформированности общения, а также планировать работу по его развитию у детей.

1.3 Характеристика общения слепых детей старшего дошкольного возраста

Следует вновь обратиться к определению понятия «общение». Общение предполагает обмен информацией, взаимодействие людей и их взаимовосприятие [44].

Известно, что наличие нарушений зрения ведет к затруднениям в установлении социальных связей и отношений. Нарушается взаимодействие человека с окружающей средой и окружающими людьми [16; 17; 30; 38].

Для взаимовосприятия и понимания человека человеком визуальный образ является исходным. Обратная связь в общении играет важную роль. При нарушениях зрения в первую очередь страдает зрительное восприятие. То есть нарушается важная составляющая общения – точное и полное визуальное восприятие партнера по общению: его лица, мимических движений, выражения глаз и других признаков, что затрудняет процесс общения [26; 36; 48].

Особенности коммуникативной деятельности, как и других составляющих психофизического развития детей, зависят от степени тяжести зрительного нарушения. При слепоте сложности коммуникативной деятельности ярко выражены [26].

В работах ряда ученых, таких как В.З. Денискина, Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина и др., можно встретить описание характерных особенностей поведения слепых детей в процессе общения. К ним относятся скованность

и амимичность, отсутствие выразительных движений [40; 42; 52]. Слепой ребенок может смотреть не в глаза собеседнику, а в сторону [9].

Если ребенок внутренне спокоен, то окружающие воспринимают его лицо как сосредоточенное, если же он напряжен и возбужден, то он пытается выразить возбуждение, гримасничая. Так он старается самостоятельно, по своему разумению, выразить свои чувства и настроения. Некоторые жесты слепых детей вместо ожидаемого ими понимания вызывают у окружающих в лучшем случае жалость, а в худшем – смех и отвращение. У этих детей жестикуляция скорее мешает общению, чем помогает. Это может быть воспринято окружающими как проявление недоброжелательности, агрессии или же интеллектуальной недостаточности [54; 55; 59].

Слепые дети с остаточным зрением при разговоре часто кажутся зрячим странными, потому что «наступают» на собеседника. Это вызвано желанием разглядеть собеседника и, если он отступает, то дети двигаются за ним [9].

Как отмечает В.А. Феоктистова, наличие навязчивых движений также затрудняет процесс общения таких детей со зрячими [59].

А.Г. Литвак выделяет специфические ситуации процесса общения лиц с нарушениями зрения: «слепой – зрячий» и «слепой – слепой», которые также можно применить к дошкольному возрасту. Для каждой из этих ситуаций характерны свои особенности [26].

Затруднения, которые возникают в первом случае, связаны с тем, что зрячий или слабовидящий ребенок, не учитывая возможности своего слепого сверстника, широко использует в процессе общения неречевые средства (мимика, пантомимика и т. д.). Этим он создает дефицит понимания со стороны незрячего партнера [26]. Зрячего ребенка может напугать поведение слепого во время общения (особенности были рассмотрены выше) [9]. Незнание особенностей общения детей с

нарушениями зрения приводит к формированию у зрячего неадекватного представления о собеседнике, его интеллектуальных способностях [59].

Во втором варианте (общение незрячих детей между собой) особенно ярко проявляются трудности речевой деятельности, безэмоциональность, беднота интонаций [26]. То есть, общение и взаимодействие между незрячими детьми затруднено. Такие дети, даже если и играют со сверстниками, то их взаимодействие можно обозначить, скорее, как игру или деятельность рядом, и попытки совместных действий чаще вызывают конфликты [20].

Описанные выше особенности коммуникативной культуры могут привести к трудностям понимания таких детей.

Чем глубже патология зрительного анализатора, тем сильнее нарушается потребность к объединению с людьми, общению с ними [36; 45]. Можно сделать вывод о том, что при слепоте, потребность в общении с другими людьми снижается.

Однако особенности общения детей зависят не только от глубины поражения зрительного анализатора, но и от ряда других причин.

Среди трудностей общения лиц с нарушениями зрения, которые выделяет Г.В. Никулина, применительно к слепым детям старшего дошкольного возраста можно отметить следующие:

- трудности осуществления обратной связи между партнерами по общению;
- низкий уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения или их несформированность;
- неумение воспринимать партнера по общению на основе деятельности сохранных анализаторов;
- дефицит эмоционально-личностного общения;
- необщительность, уход от общения, трудности установления контактов [36].

Рассмотрим причины, приводящие к трудностям развития общения. В первую очередь это отсутствие зрительных ощущений и восприятия, что приводит к трудностям формирования представлений об облике партнера по общению [36].

Напрямую с этим связаны особенности усвоения и использования слепыми детьми неречевых средств общения. Многие навыки общения, такие, как жест, мимика, пантомимика и т. д. не могут быть приобретены слепыми детьми спонтанно, путем естественного наблюдения и подражания [52]. Важно отметить, что без специального обучения такие дети не могут овладеть невербальными средствами общения [9; 46].

В.З. Денискина и Л.А. Ремезова обращают внимание на то, что при отображении эмоций на своем лице детям трудно выполнять такие действия, как поднять брови, сморщить нос, надуть щеки. Часто наблюдаются синкенезии. Например, ребенок широко раскрывает глаза, при этом открывает рот и откидывает голову назад [9; 46].

Все выразительные движения (мимика, жесты, пантомимика) при слепоте зрения ослаблены или отсутствуют. И, как отмечает В.З. Денискина, даже те движения, которые сопровождают переживание радости, гнева, горя и т.д., проявляются в весьма упрощенном виде [9].

В дополнение к сказанному выше целесообразно обратиться к исследованию В.А. Феоктистовой. Она отмечает, что затруднения или невозможность восприятия мимики, жестов, пантомимики приводят к неадекватному восприятию реальных характеристик и состояний субъекта, а также вызывает трудности формирования речевой функции. По данным ученого, несформированность неречевых средств общения влияет на усвоение учебной программы [59].

Помимо трудностей, связанных с отображением эмоций, у слепых детей наблюдаются особенности в развитии чувств и их окраски. Встречаются частые проявления раздражения, недовольства, повышенной тревожности, разочарования, страха. Причиной этому, по мнению Л.А.

Ремезовой, служит неадекватное воспитание (гиперопека) и отношение к ребенку со зрительной патологией [46].

Как известно, при нарушениях зрения, в частности, при слепоте все психические процессы ребенка развиваются со своей спецификой. В том числе те процессы, которые непосредственно влияют на развитие общения как коммуникативной деятельности.

При слепоте возрастает роль речи в развитии ребенка [26]. Однако речевые средства общения не в полной мере усваиваются ребенком. Как отмечает Л.И. Солнцева, к особенностям формирования речи слепого относятся: изменение темпа развития речи, нарушения словарно-семантической стороны речи, появление «формализма», т.е. накопление слов, не связанных с конкретным содержанием [53]. Эти особенности могут стать одной из причин трудностей общения детей.

Л.И. Солнцева указывает на исследования, которые показывают преобладание у слепых детей запаса слов над запасом представлений. Уровень спонтанной речи у них ниже нормы по многим показателям: с позиций раскрытия темы, содержания. Также отмечается неумение проанализировать главные события в рассказе о своей жизни, трудности в соблюдении логичности связной речи [53].

Также Л.И. Солнцева и другие ученые (В.З. Денискина, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова, В.А. Феоктистова) указывают на недостатки в культуре устной речи при общении «лицом к лицу», недостатки плавности речи, затруднения связи между речевыми и неречевыми средствами общения [9; 26; 39; 46; 59].

В работе А.Н. Смолонской обобщены причины трудностей общения у детей с тяжелыми нарушениями зрения, такими, как слепота:

- отсутствие потребности во взаимодействии с окружающими;
- нарушения целенаправленной деятельности;
- отсутствие необходимых умений, навыков и форм общения;

– нечеткие, малочисленные представления о средствах вербального и невербального взаимодействия и отсутствие владения (или слабое владение) навыками их воспроизведения;

– недостаток социального опыта;

– воздействие неблагоприятных факторов на формирование личности ребенка [51].

Нарушения, приводящие к трудностям развития коммуникативной деятельности, возможно компенсировать и корректировать в ходе специальной коррекционной работы, направленной как на коррекцию первичного дефекта медицинскими средствами, так и вторичных отклонений в ходе специального обучения, основанного на развитии умений получать, понимать и использовать информацию от сохранных анализаторов. Это позволит создать целостное, системное, обобщенное и адекватное представление о мире, о человеке и его взаимоотношениях [20; 49; 53]. Усвоение слепыми детьми невербальных средств общения возможно с помощью компенсаторных способов восприятия [8; 9].

Таким образом, общение слепого ребенка нуждается в изучении и развитии средствами дошкольного образовательного учреждения и семьи. Работа по развитию коммуникативной деятельности и ее компонентов у слепых детей дошкольного возраста должна начинаться как можно раньше и проводится систематически.

Выводы по 1 главе

Проведено изучение процесса общения и особенностей его развития в дошкольном возрасте.

На основе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что большинством исследователей общение понимается как взаимодействие двух и более лиц. В связи с этим в нашем исследовании мы понимаем общение и коммуникативную деятельность как равнозначные понятия. Рассмотрена структура коммуникативной деятельности.

На основе структуры коммуникативной деятельности приведены компоненты уровня развития общения: наличие потребности в общении, умение определять цель общения, адекватное использование средств общения, овладение коммуникативными навыками и т. д.

Были рассмотрены виды общения в зависимости от целей, средств, задач общения и др., представленные в психолого-педагогической литературе.

Под развитием общения понимается последовательное изменение форм, средств, содержания и способов общения с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками).

От рождения до конца дошкольного возраста общение ребенка с окружающими его людьми тесно связано со всеми другими видами его деятельности. На каждом этапе развития ребенка общение подготавливает переход к следующему этапу.

Старший дошкольный возраст характеризуется переходом к внеситуативно-личностной форме общения (взрослый и сверстник начинают интересоваться ребенком как личности). Развиваются мотивы общения, совершенствуется понимание ребенком эмоций собеседника, активно развивается речь как средство общения.

В старшем дошкольном возрасте положение ребенка в коллективе зависит от многих факторов, одним из которых является уровень развития общения (коммуникативной деятельности).

Слепота вызывает значительные затруднения в познании окружающей действительности, сужает общественные контакты, ограничивает ориентировку ребенка, возможности заниматься многими видами деятельности. Все психические процессы ребенка развиваются со своей спецификой.

Отсутствие или значительные недостатки зрительного восприятия ведут к трудностям развития коммуникативной деятельности. Слепота

часто ведет к отсутствию потребности в общении, к установке на избегание других.

В. З. Денискина, А. Г. Литвак, Г. В. Никулина, Л. А. Ремезова, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова и другие исследователи обращают особое внимание на недостаточную сформированность у слепых детей восприятия и использования неречевых и предметно-действенных средств общения. Без специального обучения и воспитания уровень развития коммуникативной деятельности таких детей остается низким.

ГЛАВА 2. РОЛЬ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ОБЩЕНИЯ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Понятие театрализованной деятельности в психолого-педагогической литературе

Дошкольный возраст характеризуется развитием различных видов деятельности [37; 41; 58]. Большое значение приобретает театрализованная деятельность, способствующая развитию личности дошкольника, формированию у него многих важных навыков и умений.

По мнению С.Н. Томчиковой, театрализованная деятельность дошкольников – это специфический вид художественно-творческой деятельности, в ходе которой участники осваивают легко доступные средства театрального искусства, и соответственно выбранной роли (артиста, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т.д.), принимают участие в подготовке и разыгрывании различного вида сценических взглядов, в процессе чего приобщаются к театральной культуре [57].

Авторы выделяют следующие основные функции театрализованной деятельности:

- катарсическая (освобождение от негативных состояний);
- регулятивная (регуляция психосоматических процессов);
- коммуникативно-рефлексивная (формирование адекватного поведения, самооценки, навыков общения) [29; 64].

Как отмечают исследователи, в театрализованную деятельность могут входить такие компоненты, как:

- просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним;
- игры-драматизации;
- разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок;
- упражнения по формированию выразительности исполнения;
- упражнения по социально-эмоциональному развитию детей [1].

В то же время следует учитывать, что театрализованная деятельность является длительным процессом, разворачивающимся в определенной последовательности и включающим в себя: подготовку детей к спектаклю и формирование у них необходимых умений, изготовление и подбор декораций и атрибутов, саму театрализацию, последующие обсуждения постановки спектакля.

Одним из важных структурных компонентов театрализованной деятельности является театрализация. Театрализацию определяют как непосредственную постановку спектакля, драматического действия [2].

При организации театрализованной деятельности используются различные средства, среди которых можно выделить различные виды театра. В широком смысле театр рассматривают как отражение действительности, характеров, событий, конфликтов, их оценку через драматическое действие в процессе игры актера на публику [12; 14; 64]. В более узком смысле можно определить театр как средство театрализации.

Средствами театрализованной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях выступают различные виды театров:

- театр на фланелеграфе;
- настольный;
- кукольный;
- пальчиковый;
- теневой;
- драматизация [2; 37].

В нашем исследовании в рамках театрализованной деятельности мы будем рассматривать такой вид театра, как драматизация.

Анализ литературных источников показал, что единого подхода к определению понятия драматизации не существует. Часть авторов относит драматизацию к разновидностям сюжетно-ролевой игры, другие авторы – к театрализованным играм. В нашем исследовании мы будем рассматривать драматизацию как разновидность театрализованной игры [18; 61].

В дошкольной педагогике театрализованные игры представляют собой разыгрывание литературных произведений (сказки, рассказы, инсценировки) [18]. Как отмечает Л.С. Фурмина, театрализованные игры – это игры-представления, в которых в лицах с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, разыгрывается литературное произведение, то есть воссоздаются определенные образы [61]. Воссоздание заданных образов героев произведения является главным отличием театрализованной игры от сюжетно-ролевой, где ребенку предоставляется свобода выражения выбранного образа.

Театрализованные игры в контексте театрализованной деятельности являются средством всестороннего воспитания, способствуют развитию психических процессов и различных качеств личности дошкольника – самостоятельности, инициативности, отзывчивости, воображения. Этот вид игры оказывает большое влияние на развитие речи. Ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, использует интонации, соответствующие характеру и поступкам героев, учится говорить четко и понятно. В такой игре формируется диалогическая, эмоционально насыщенная речь, активизируется словарь ребенка, что является важным для развития самостоятельного общения [18; 47].

Последовательность работы по организации театрализованной игры, как отмечает Н.С. Карпинская, может строиться по следующему алгоритму:

- 1) ознакомление с текстом;
- 2) игра-беседа с персонажами;
- 3) вторичное прочтение-инсценировка текста;
- 4) беседа по картине или серии картин и драматизация фрагментов текста;
- 5) самостоятельное чтение текста;
- 6) организация работы по подготовке к театральной игре по усвоенному сюжету;

7) игра-спектакль по содержанию сказки [15].

В рамках театрализованной деятельности театрализованная игра обладает теми же структурными элементами, среди которых выделяются подготовка, непосредственно игра и ее последующие обсуждение.

Развитию театрализованной деятельности у детей способствует ряд условий. Согласно данным, представленным в психолого-педагогической литературе, к этим условиям относятся следующие: умение вслушиваться в художественное слово, улавливать интонации, эмоционально откликаться на него; интерес детей к драматизации; знание окружающего мира; хорошо развитая речь ребенка; умение ориентироваться в пространстве; умение создавать декорации; умение владение изобразительными средствами (мимикой, жестами и т.д.); уровень художественно-эстетического развития в целом. Важно умение анализировать поступки героя художественного произведения, представить самого героя и его переживания. Поэтому необходимым условием является личный опыт ребенка, его впечатления об окружающей жизни. В театрализованной деятельности большое значение имеет уровень развития коммуникативных способностей, навыков общения [2; 18].

В свою очередь театрализованная игра в контексте театрализованной деятельности является условием, в котором развиваются коммуникативная деятельность, умение понять своего партнера, опираясь не только на вербальные высказывания, но и на эмоциональность и выразительность его лица, действий и поступков. Принятие ребенком роли персонажа произведения является предпосылкой развития процессов понимания другого человека [29]. Как отмечают Л.Б. Осипова и Т.В. Буцук, в театрализованной деятельности у детей с нарушениями зрения развиваются и совершенствуются формы и средства общения, приобретаются коммуникативные навыки, складываются взаимоотношения детей друг с другом [2]. Как отмечает Т.Н. Доронова, театрализованные игры помогают детям справиться с чувством неуверенности, помогают справиться с

волнением, оказывает психотерапевтическое воздействие на эмоциональную сферу [64].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что средствами театрализованной деятельности можно развивать у детей дошкольного возраста общение. Проблема использования театрализованной деятельности в развитии общения слепых детей старшего дошкольного возраста будет рассмотрена в следующем параграфе.

2.2 Театрализованная деятельность как средство коррекционной работы по развитию общения слепых детей старшего дошкольного возраста

Театрализованная деятельность является важным средством развития дошкольников. Как уже говорилось в предыдущем параграфе, она позволяет развивать у дошкольников различные психические процессы: внимание, восприятие, воображение, мышление, речь. Также театрализованная деятельность оказывает воздействие на эмоциональную сферу – совершенствует навыки понимания и выражения эмоций, развивает качества личности (самостоятельность, отзывчивость и др.), способствует творческой активности детей.

Ученые акцентируют значимость театрализованной деятельности в формировании у детей положительных чувств, эмоций, произвольности экспрессивных средств их выражения, общего равновесия, удовлетворенности от деятельности, установления доброжелательных, конструктивных отношений с окружающими, эмпатии [10; 11].

Как отмечают Т.В. Буцук и Л.Б. Осипова, театрализованные игры помогают сформировать обобщенное чувственное отношение к добру и злу, способность противостоять несправедливым поступкам. Такие игры сплачивают детей, учат их радоваться творческим успехам друзей, помогают более полно раскрыть художественный потенциал своей личности [2].

В театрализации ребенку надо вообразить себя на месте определенного персонажа, проникнуться его чувствами, передать характер персонажа в определенных условиях с помощью средств образной выразительности, таких, как интонация, мимика, жест [64]. Развитие навыков распознавания эмоций другого человека и адекватного проявления своих, развитие речи, средств выразительности, эмоциональной отзывчивости, эмпатии, обогащение опыта и активного словаря детей – необходимые составляющие развития общения детей дошкольного возраста. Можно сделать вывод о том, что, театрализованная деятельность способствует развитию и совершенствованию навыков общения.

У слепых детей старшего дошкольного возраста развитие общения происходит средствами коррекционно-развивающей работы. Для этого авторы предлагают различные методики и разработки.

Важным компонентом содержания работы по развитию общения в детском саду является развитие речи детей. Развитие речи осуществляется как во всех видах деятельности детей, так и на специальных занятиях. Недостаточный сенсорный опыт детей приводит к разрыву между предметным практическим действием и его обозначением в слове. Л.И. Плаксина рекомендует осуществлять работу по преодолению вербализма в играх слепых детей, формировать у них игровые, ролевые и предметные действия [42].

Программы В.З. Денискиной и В.А. Феоктистовой направлены на формирование и развитие у детей невербальных средств общения. Работа по формированию навыков использования неречевых средств общения начинается с развития общей и мелкой моторики, укрепления мышц, участвующих в мимических и жестовых движениях. Также проводится работа по формированию умений адекватно воспринимать и воспроизводить несложные мимические и жестовые движения [9; 59]. Закрепление выразительных движений проводится с помощью разнообразных игр и этюдов [45].

Такие исследователи, как В.З. Денискина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, В.А. Феокистова подчеркивают, что особое место в развитии вербальных и невербальных средств общения занимает игра-драматизация (в том числе по сюжету художественного произведения). Дошкольники побуждаются к использованию, употреблению жестов, поз, мимики. Игра-драматизация дает детям возможность увидеть связь между эталонами неречевых средств общения и своим собственным поведением. Также применение игры-драматизации способствует преодолению или профилактике появления таких особенностей общения, как «наступление» на собеседника, «взгляд в сторону», скованность движений и др. [2; 9; 42].

Так как для успешного участия в театрализациях важно общее укрепление мышц, закрепление мимических и других выразительных движений в играх и этюдах, развитие и обогащение словаря, связной речи, представленные методики могут использоваться в развитии общения слепых детей посредством театрализованной деятельности.

И.Г. Корнилова выделяет креативную игру-драматизацию как отдельную составляющую театрализованной деятельности. Эта игра может использоваться в качестве средства развития коммуникативной деятельности, то есть общения. Основной целью игр-драматизаций по развитию общения является накопление опыта разнообразного общения, развитие коммуникативных навыков, таких, как активность, инициативность, умение выражать свои мысли и т.д.

Сюжет креативной игры-драматизации, как отмечает И.Г. Корнилова, в отличие от театрализации по художественному произведению, придумывается педагогом и дополняется детьми в процессе самой игры. Сюжет основывается на воплощении проблемы конкретного ребенка или группы детей в различные сценарии. Активно вовлекая детей в разыгрывание сюжета, креативная игра-драматизация имеет мощный инструмент эмоционального воздействия на детей и позволяет добиться положительных результатов [19].

Однако, на наш взгляд, такая игра не может использоваться сама по себе, без достаточного опыта участия в традиционных играх-драматизациях, театрализованных играх. В креативной игре-драматизации используется коммуникативный опыт, накопленный в театрализациях, и происходит его расширение новыми ситуациями общения. Такая игра требует знания и активного применения игрового материала, развитого воображения.

Как известно, данные качества не появляются у детей просто так, их необходимо развивать. Поэтому важно участие детей в театрализации с заданным сюжетом как основа накопления коммуникативного опыта, развития и закрепления в опыте основных коммуникативных навыков, средств общения.

На наш взгляд, театрализованная деятельность позволяет комплексно развивать общение слепых детей и корректировать негативные личностные установки и эмоциональные реакции.

В контексте развития общения у детей с нарушениями зрения, в том числе слепых, театрализованная деятельность позволяет решить ряд воспитательно-образовательных и коррекционно-педагогических задач. Л.Б. Осипова и Т.В. Буцук относят к воспитательно-образовательным задачам следующие:

- учить детей умело использовать речевые приемы рассказывания: интонацию, логическое ударение, выразительность, паузы, силу голоса;
- воспитывать коммуникативные навыки: дружеские взаимоотношения, умение уступать товарищу по игре, согласовывать свои действия с партнерами;
- воспитывать культуру поведения в театре.

Коррекционно-педагогические задачи:

- развивать речевые и неречевые средства общения (учить соотносить жест, движение и слово в передаче художественного образа);

– развивать эмоционально-волевою деятельность, выработать адаптацию к новым видам деятельности [2].

Л.А. Дружинина и Л.Б. Осипова выделяют 6 этапов театрализованной деятельности, на каждом из которых решаются коррекционные задачи по развитию эмоциональной сферы как важного условия развития общения у детей с нарушениями зрения.

На первом этапе происходит знакомство с театром. Важными задачами выступают воспитание эстетических чувств детей, мотивация на постановку собственного спектакля.

Задачами второго этапа – знакомства с выбранным литературным произведением – являются формирование у детей представлений о сюжете произведения, об эмоциональном состоянии и настроении героев и т.д.

На третьем этапе реализуется пропедевтическая работа к постановке спектакля. Все специалисты (учитель-дефектолог, логопед, музыкальный руководитель и др.) решают задачи подготовки детей к театрализации.

На этапе разучивания ролей важно развивать у детей умения передавать характеры, чувства героев с помощью различных средств выразительности (мимики, пантомимики, интонации).

Пятый этап – представление спектакля. На этом этапе происходит настрой детей на предстоящее выступление и положительную атмосферу спектакля, и проведение самого спектакля.

На заключительном этапе происходит обсуждение результатов спектакля с детьми [11].

Л.Б. Осипова и Т.В. Буцук считают, что большое значение для развития общения в театрализованной деятельности имеет сам процесс подготовки театрализации. При этом, как отмечают авторы, необходимо взаимодействие всех специалистов дошкольного учреждения, работающих с детьми.

По мнению авторов, важно начать подготовку к театрализации с наполнения предметно-развивающей среды группы, где обучаются слепые

дети. Наполнение может быть следующим: модели, рельефные изображения людей, эмоций, картотека игр-этюдов, атрибуты и маски, музыкальные инструменты. Большое значение в процессе подготовки ребенка к театрализованному спектаклю играет пропедевтическая работа, в процессе которой педагоги и специалисты дошкольного учреждения учат ребенка понимать и воспроизводить различные эмоциональные состояния, чувства и переживания, выстраивать конструктивные коммуникативные контакты со сверстниками.

Л.Б. Осипова и Т.В. Буцук выделяют 6 этапов подготовки к театрализации:

1. Разучивание сказок и потешек. Педагоги разъясняют детям необходимость выразительного обыгрывания каждого произведения.

2. Сюжетно-ролевые игры. На этом этапе происходит формирование у детей точных игровых действий.

3. Изготовление театральных кукол, атрибутов, декораций. Этот этап вызывает у детей эмоциональную заинтересованность в спектакле.

4. Обучение детей ориентировке в большом и малом пространствах. Объяснение детям направлений движения, использование ориентиров на сцене.

5. Постановка театрализованного спектакля по мотивам сказки, которую выбирают сами дети.

6. Показ театрализованного спектакля в детском саду.

Кратко представим роль каждого специалиста сопровождения в подготовке к театрализации. Тифлопедагог на коррекционных занятиях обогащает чувственный опыт слепых детей, формирует представления о героях сказок, средствах выразительности, развивает средства общения и т.д. Воспитатель работает вместе с тифлопедагогом, развивает речь детей, эмоциональную отзывчивость на художественное произведение. Логопед развивает грамматический строй речи детей, мимику, звуковую культуру речи, связную речь, а также помогает подбирать для каждого ребенка,

участвующего в театрализации, подходящий речевой материал. Музыкальный руководитель расширяет представления детей, развивает воображение, используя музыкальные инструменты для передачи характера, настроения героя, а также формирует положительный настрой на театрализацию. Инструктор по физической культуре подбирает упражнения для укрепления мышц детей, использует игры, направленные на формирование выразительных движений.

Авторы также подчеркивают важность привлечения родителей к подготовке театрализации. Родители могут помогать в изготовлении костюмов, масок, украшении сцены и т.д. Вместе с ребенком родители могут посетить театр [2].

Таким образом, на основе практической разработки Л.Б. Осиповой и Т.В. Буцук можно сделать вывод о том, что развитие коммуникативных навыков и общения в целом происходит уже на этапе подготовки театрализации. Подчеркивается роль пропедевтической работы, включающей деятельность всех специалистов.

Важность подготовки к театрализации для развития общения также подчеркивается в исследовании Л.А. Дружининой и др. На занятиях педагоги могут моделировать ситуации общения, требующие разных форм социального поведения, создавать ситуации, позволяющие вербализовать эмоциональные переживания [11].

В связи со спецификой развития слепых детей, на основе рассмотренных этапов театрализованной деятельности, предложенных разными авторами, мы выделили этапы подготовки спектакля для этой категории детей и роль специалистов сопровождения. Разработка будет представлена в следующем параграфе.

Выводы по 2 главе

Проведено изучение понятия театрализованной деятельности в психолого-педагогической литературе.

Театрализованная деятельность определяется как специфический вид художественно-творческой деятельности, в ходе которой участники осваивают легко доступные средства театрального искусства, и соответственно выбранной роли (артиста, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т.д.), принимают участие в подготовке и разыгрывании различного вида сценических взглядов, в процессе чего приобщаются к театральной культуре.

Средствами театрализованной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях выступают различные виды театров: на фланелеграфе, настольный, кукольный, пальчиковый, теневой, драматизация.

Рассмотрена структура театрализованной деятельности. В нее входят такие компоненты, как просмотр кукольных спектаклей, игры-драматизации, театрализованные игры, упражнения по формированию выразительности исполнения, подготовка к театрализации, изготовление атрибутов и декораций. Приведена последовательность работы по организации театрализованной игры в рамках процесса театрализованной деятельности.

Подчеркивается роль театрализованной деятельности в развитии различных психических процессов, в том числе, общения детей. Как отмечают исследователи (Л.Б. Осипова, Т.В. Буцук, Т.Н. Доронова), принятие ребенком роли персонажа произведения является предпосылкой развития процессов понимания другого человека. У детей совершенствуются средства выразительности чувств, эмоций, характера.

Приведены методики развития общения слепых детей старшего дошкольного возраста. Сделан вывод о том, что театрализованная

деятельность позволяет комплексно развивать общение слепых детей и корректировать негативные личностные установки и эмоциональные реакции.

В контексте развития общения у детей с нарушениями зрения, в том числе слепых, театрализованная деятельность позволяет решить ряд воспитательно-образовательных и коррекционно-педагогических задач.

Исследователями (Л.Б. Осипова, Т.В. Буцук) отмечается важность подготовки к театрализации в развитии общения детей с нарушениями зрения. Кратко представлена роль каждого специалиста сопровождения в подготовке детей к театрализации.

ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОБЩЕНИЯ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1 Организация эксперимента и методика изучения особенностей общения слепых детей старшего дошкольного возраста

Для изучения особенностей общения нами был организован эксперимент. Эксперимент проходил на базе дошкольного отделения МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска», а также на базе МАДОУ «ДС № 440 г. Челябинска».

Целью исследования было определение уровня развития общения как коммуникативной деятельности у слепых детей старшего дошкольного возраста.

Методом диагностического изучения особенностей коммуникативной деятельности слепых детей старшего дошкольного возраста в нашем исследовании выступает наблюдение.

В исследовании приняли участие 4 ребенка 5-6 лет.

Нами была составлена программа наблюдения, позволяющая изучить особенности коммуникативной деятельности, определить уровень развития общения у детей. Теоретической основой для ее составления явились работы следующих авторов: Б.Ф. Ломова, Л.Р. Мунировой, Г.В. Никулиной и С.В. Проняевой [27; 33; 36; 43].

Наблюдение проводится за общением ребенка в следующих ситуациях: общение со взрослым и отдельно общение со сверстниками во время самостоятельной деятельности, игры, непосредственной образовательной деятельности. Соответственно, оценка уровня сформированности навыка общения со сверстниками выставляется три раза.

Программа наблюдения включает в себя следующие параметры – группы коммуникативных навыков: мотивационная сторона общения,

информационно-коммуникативные навыки, регуляционно-коммуникативные навыки, аффективно-коммуникативные навыки, средства общения.

Навыки мотивационной стороны общения:

- выражение потребности в общении;
- следование цели общения;
- инициатива в общении.

Информационно-коммуникативные навыки:

- вступление в контакт;
- умение слушать собеседника;
- смотреть на собеседника;
- задавать вопросы;
- отвечать на вопросы;
- держать дистанцию при разговоре;
- выражать просьбу;
- реакция на просьбу.

Регуляционно-коммуникативные навыки:

- решение конфликтов;
- соблюдение очередности в диалоге;
- употребление вежливых слов;
- обращение по имени;
- соблюдение правил поведения;
- внимание к собеседнику.

Аффективно-коммуникативные навыки:

- адекватность выражения эмоций ситуации;
- умение делиться чувствами;
- эмпатические проявления;
- учет интересов собеседника;
- возникновение конфликтов;
- проявление враждебности;

– проявление подозрительности.

Средства общения:

– вербальные;

– невербальные;

– предметно-практические.

Каждый коммуникативный навык, кроме реакции на просьбу, конфликтов, проявлений враждебности и подозрительности, оценивается по уровням развития: высокий, средний, низкий либо же отмечается отсутствие сформированности коммуникативного навыка.

Высокий уровень сформированности коммуникативного навыка: компонент общения наблюдается во всех ситуациях, используется самостоятельно, систематически, без напоминания.

Средний уровень сформированности коммуникативного навыка: наблюдается не во всех ситуациях, необходимы напоминания педагога, после которых ребенок показывает сформированность навыка.

Низкий уровень сформированности коммуникативного навыка: наблюдается не во всех ситуациях, необходимы напоминания и подсказки педагога, после которых сформированность навыка показывается неуверенно.

Очень низкий уровень сформированности коммуникативного навыка: не наблюдается, напоминания и подсказки не приводят к применению компонента общения.

При наблюдении за реакцией ребенка на просьбу отмечаются действия ребенка: выполняет просьбу молча (ВМ); отвечает и выполняет (ОВ); не выполняет (НВ); объясняет, если не может выполнить (ОН).

При наблюдении конфликтных ситуаций, отмечается часто, иногда или редко у ребенка возникают конфликты со взрослыми и сверстниками.

Проявления враждебности и проявления подозрительности отмечаются в протоколе наблюдения наличием или отсутствием.

Помимо уровневой оценки использования ребенком средств общения (вербальных, невербальных, предметно-практических), отмечается преобладание использования тех или иных средств общения ребенком.

При качественном анализе обращается внимание на проявление тех или иных коммуникативных навыков в разных ситуациях общения. Отмечается, по-разному ли ведет себя ребенок, или же в общении наблюдаются стереотипы.

Уровень развития общения у детей определяется по средним оценкам сформированности коммуникативных навыков, полученным в результате наблюдения.

3.2 Состояние общения слепых детей старшего дошкольного возраста

В процессе наблюдения за общением как коммуникативной деятельностью детей в процессе общения со взрослым и со сверстниками были составлены карты наблюдений по группам коммуникативных навыков (Приложение). Особенности коммуникативных навыков в процессе общения ребенка со сверстниками фиксировались в трех ситуациях: самостоятельная деятельность, образовательная деятельность (занятия), игра.

Рассмотрим результаты наблюдения за проявлением коммуникативных навыков мотивационной стороны в общении со взрослым. У половины слепых детей дошкольного возраста наблюдается высокий уровень навыков мотивационной стороны общения со взрослым. Остальные дети показали низкий уровень мотивации к общению. Результаты представлены в таблице 1.

Качественный анализ результатов показал, что все дети, подходя ко взрослому, держатся неуверенно. Андрей привлекает внимание взрослого, дергая его за руку. Если взрослый не реагирует, начинает настойчивее привлекать внимание.

Таблица 1 – Результаты наблюдения за проявлением у детей коммуникативных навыков мотивационной стороны общения в общении со взрослым

Имя ребенка	Мотивационная сторона общения			Уровень
	Выражение потребности в общении	Следование цели общения	Инициатива в общении	
Диана	В	В	С	Высокий
Андрей	Н	О/Н	Н	Низкий
Матвей	С	Н	Н	Низкий
Фотимагул	В	С	В	Высокий

Большинство детей (75%) следует цели общения, если им интересно и необходимо для удовлетворения потребностей. В основном дети редко начинают диалог, ждут, когда взрослый с ними заговорит, не проявляют инициативности. Фотимагул ищет человека, с которым хочет поговорить, идет на голос и привлекает внимание собеседника обращением по имени, когда найдет его. В процессе общения Матвей быстро утомляется, отворачивается от собеседника, поэтому не может достичь цели общения.

Рассмотрим результаты наблюдения за проявлением навыков мотивационной стороны в общении со сверстниками. Дети показали уровни общения от очень низкого до высокого. В самостоятельной деятельности дети в большей степени проявляют мотивацию к общению. Результаты представлены в таблице 2.

Как правило, дети играют одни или с близкими друзьями. Андрей и Матвей почти не интересуются общением со сверстниками. Матвей иногда привлекает внимание сверстников вопросами «в пустоту», не обращаясь к кому-то конкретному. Диана не проявляет инициативы в общении, ждет, когда ее пригласят в игру. Возможно, это связано с чувством застенчивости, стеснением. Фотимагул чаще играет одна, но может присоединиться к сверстникам, свободно входит в игру с ними, может сама предложить игру.

Таблица 2 – Результаты наблюдения за проявлением у детей коммуникативных навыков мотивационной стороны общения в общении со сверстниками

Имя ребенка	Мотивационная сторона общения									Уровень
	Выражение потребности в общении			Следование цели общения			Инициатива в общении			
	сам деят	занятия	игра	сам деят	занятия	игра	сам деят	занятия	игра	
Диана	в	с	с	в	в	в	в	с	с	Средний
Андрей	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	Очень низкий
Матвей	н	н	н	н	н	н	н	н	н	Низкий
Фотимагул	в	в	в	в	в	с	с	в	в	Высокий

Далее рассмотрим результаты наблюдения за проявлением информационно-коммуникативных навыков в общении детей со взрослым и сверстниками. Половина детей в процессе наблюдения за общением со взрослым показала высокий уровень развития навыков, Сформированность информационно-коммуникативных навыков в общении со взрослым у 50 % детей находится на низком уровне. Результаты наблюдения за общением со взрослым представлены в таблице 3.

Обратимся к качественному анализу полученных результатов. Дети часто забывают смотреть на собеседника при разговоре, могут говорить в пустоту. Так, Матвей обычно разговаривает, опустив голову к груди или положив на руки, если сидит за столом, может во время разговора лечь на пол. Если попросить детей повернуть голову к собеседнику, они делают это вяло и неуверенно. Заметно, что удерживать голову по направлению к собеседнику требует для них усилий, часто требуются напоминания взрослого. Можно сказать, дети слушают взрослого внимательно, продолжают слушать, когда не участвуют в диалоге

Таблица 3 – Результаты наблюдения за проявлением у детей информационно-коммуникативных навыков в общении со взрослым

Имя ребенка	Информационно-коммуникативные навыки								Уровень
	Вступление в контакт	Слушать собеседника	Смотр. на собеседника	Задавать вопросы	Отвечать на вопросы	Держать дистанцию	Выраж. просьбы	Реакц. на просьбу	
Диана	В	В	С	В	В	В	В	ОВ ОН	Высокий
Андрей	С	С	С	О/Н	Н	О/Н	Н	ВМ	Низкий
Матвей	С	С	Н	С	Н	Н	С	ВМ	Низкий
Фотимагул	В	В	С	В	В	С	В	ОВ ОН	Высокий

. Один ребенок может задать вопрос, не дожидаясь удачного момента, может перебить разговаривающих. Половина детей развернуто отвечает на вопросы взрослого. Остальные отвечают либо действием, либо односложно.

В общении со сверстниками один ребенок показал высокий уровень развития информационно-коммуникативных навыков. 25 % детей показали средний уровень, 25 % – низкий. Информационно-коммуникативные навыки одного ребенка в общении со сверстниками характеризуются как несформированные. Результаты наблюдения за общением со сверстниками представлены в таблице 4.

Мы можем сказать, что большинство детей достаточно свободно вступает в контакт как со взрослым, так и со сверстниками. У двоих детей наблюдаются трудности удержания дистанции с собеседником (подходят слишком близко, могут навалиться). Остальные дети удерживают дистанцию. 50 % детей выражают просьбу спокойно, остальные прямо говорят о своих потребностях простой фразой. Поскольку дети с сохранным зрением, с которыми общаются слепые дети, не напоминают им смотреть на собеседника, этот навык проявляется реже, чем в общении со взрослым. У детей редко наблюдается ответ на просьбу взрослого или сверстников, но большинство (75 %) выполняет просьбу. Большинство детей редко

интересуется сверстниками, обращаются к ним только с собственными просьбами. Так, Матвей, скорее, высказывает требования, чем задает вопросы.

Таблица 4 – Результаты наблюдения за проявлением у детей информационно-коммуникативных навыков в общении со сверстниками

Имя ребенка	Информационно-коммуникативные навыки																					Уровень	
	Вступление в контакт			Слушать собеседника			Смотр. на собеседника			Задавать вопросы			Отвечать на вопросы			Держать дистанцию			Выраж. просьбы				Реак на прос
Диана	в	в	в	в	в	в	с	н	н	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	о в о н	В
Андрей	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	о / н	в н н в	О / Н
Матвей	н	н	н	н	н	н	о	н	о	о	о	о	н	н	н	о	о	о	н	н	н	в м н в	Н
Фотимагул	в	с	в	с	с	в	н	н	с	н	н	с	с	с	с	с	с	с	с	с	с	о в о н	С

Особенности проявления регуляционно-коммуникативных навыков у слепых детей старшего дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками представлены в таблицах 5 и 6. В общении со взрослым, как видно из таблицы, только 25 % детей показали высокий уровень развития навыков, 25 % детей имеют средний уровень. Остальные дети показали низкий и очень низкий уровни владения регуляционно-коммуникативными навыками. При этом все дети в той или иной степени недостаточно

внимательны к собеседнику в лице взрослого. 25 % детей могут спокойно объяснить свои потребности. Большинство детей (75 %) не владеют или не применяют способы решения конфликта. Самым сформированным навыком из рассматриваемых по этому параметру у детей является соблюдение очередности в диалоге. Данный навык не сформирован только у одного ребенка. 25 % детей постоянно используют вежливые слова по отношению ко взрослому.

Таблица 5 – Результаты наблюдения за проявлением у детей регуляционно-коммуникативных навыков в процессе общения со взрослым.

Имя ребенка	Регуляционно-коммуникативные навыки						Уровень
	Решение конфликтов	Собл. очеред. в диалоге	Вежливые слова	Обращение по имени	Собл. правил поведения	Внимание к собеседнику	
Диана	В	В	В	В	В	С	Высокий
Андрей	О/Н	О/Н	О/Н	О/Н	Н	О/Н	Очень низкий
Матвей	О/Н	Н	О/Н	Н	Н	О/Н	Низкий
Фотимагул	С	С	С	С	С	С	Средний

Следует обратиться к качественному анализу результатов. Внимание к собеседнику в диалоге у детей проявляется слабо. Так, Диана может увлечься собственным рассказом и забыть спросить собеседника. Большинству детей необходимы напоминания в соблюдении очередности в диалоге. Например, Матвей и Фотимагул могут перебить взрослого и начать говорить свои мысли, не дослушав. Навык обращения по имени полностью сформирован только у одного ребенка. Диана тихо спрашивает у других участников разговора имя взрослого, если забывает. Остальные дети могут забывать обращаться по имени, не называть полное имя взрослого и т.д.

В общении со сверстниками 25 % детей показали высокий уровень развития регуляционно-коммуникативных навыков. При соблюдении очередности в диалоге 50 % детей могут перебить, попытаться перекричать

собеседника. У одного ребенка отсутствуют навыки общения со сверстниками.

Таблица 6 – Результаты наблюдения за проявлением у детей регуляционно-коммуникативных навыков в процессе общения со сверстниками

Имя ребенка	Регуляционно-коммуникативные навыки																		Уровень
	Решение конфликтов			Собл. очеред. В диалоге			Вежливые слова			Обращение по имени			Собл. правил поведения			Внимание к собеседнику			
Диана	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	с	в	с	Высокий
Андрей	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	о/н	Очень низкий
Матвей	о	о	о	о	н	о	о	о	о	н	н	н	о	н	н	о	о	о	Низкий
Фотимагул	с	с	с	с	в	с	н	н	н	в	в	в	с	с	с	с	с	с	Средний

Качественный анализ результатов показал, что при решении конфликтов дети чаще всего обращаются за помощью взрослого. Обращение к сверстникам не сформировано у половины детей. Например, Матвей может повторять одну и ту же просьбу или вопрос до тех пор, пока ему не ответят, хотя в это время с ним не разговаривают. Если на его вопрос не отвечают, он начинает говорить громче, что противоречит правилам поведения. Все дети в той или иной степени часто увлекаются собственным рассказом и забывают проявлять внимание к собеседнику. Интересно, что в ситуациях общения со сверстниками Фотимагул почти не использует

вежливых слов, тогда как в общении со взрослым этот навык проявляется чаще.

Рассмотрим результаты наблюдений за проявлением слепыми детьми аффективно-коммуникативных навыков в общении со взрослым и сверстниками (таблицы 7 и 8).

В процессе общения со взрослым дети показали все уровни развития навыков. Самостоятельно использует эти навыки 25 % детей. Один ребенок показал средний уровень владения навыками. 75 % детей редко вступают в конфликты. У большинства детей (75 %) отсутствуют проявления враждебности, однако большая часть проявляет подозрительность в общении.

Таблица 7 – Результаты наблюдения за проявлением у детей аффективно-коммуникативных навыков в общении со взрослым.

Имя ребенка	Аффективно-коммуникативные навыки							Уровень
	Адекватность ситуации	Умение делиться чувствами	Эмпатические проявления	Учет интересов собеседника	Конфликты	Проявления враждебности	Проявления подозрительности	
Диана	В	В	В	С	редко	-	-	Высокий
Андрей	Н	О/Н	О/Н	О/Н	редко	+	-	Очень низкий
Матвей	Н	Н	О/Н	О/Н	иногда	-	+	Низкий
Фотимагул	В	В	С	С	редко	-	+	Средний

Обратимся к качественному анализу результатов. Когда дети общаются, но не участвуют в диалоге, могут забыть, что вокруг люди, засмеяться своим мыслям или начать играть сами с собой или перебивать говорящих совсем по другому вопросу.

В процессе общения со сверстниками уже 50 % детей демонстрируют очень низкий уровень развития аффективно-коммуникативных навыков. Дети показывают снижение частоты и самостоятельности проявления такого навыка, как учет интересов собеседника. В разговоре дети в

основном рассказывают о себе. Исходя из данных наблюдения, конфликты со сверстниками возникают с той же частотой, что и конфликты со взрослыми. Следует обратить внимание, что 50 % детей в общении со взрослым проявляют подозрительность, но не проявляют в общении со сверстниками. Следовательно, можно сделать вывод о том, что применение коммуникативных навыков зависит от ситуации общения.

Таблица 8 – Результаты наблюдения за проявлением у детей аффективно-коммуникативных навыков в общении со сверстниками

Имя ребенка	Аффективно-коммуникативные навыки												Уровень			
	Адекватность ситуации			Умение делиться чувствами			Эмпатические проявления		Учет интересов собеседника			Конфликты		Прояв враждеб	Прояв подозр	
Диана	в	в	в	в	в	в	в	с	в	с	в	с	редк о	-	-	В
Андрей	о/ н	о/ н	о/ н	о/ н	о/ н	о/ н	о/ н	о/ н	о/ н	о/ н	о/ н	о/ н	редк о	+	-	О/ Н
Матвей	н	н	н	о/ н	о/ н	н	о/ н	о/ н	о/ н	о/ н	о/ н	о/ н	инок да	-	-	О/ Н
Фотимагул	в	в	в	с	с	с	н	н	н	н	н	н	редк о	-	-	С

Следует обратиться к качественному анализу результатов наблюдения. Не всегда можно понять, какую эмоцию испытывают дети. Например, Андрей как в общении со взрослым, так и в общении со сверстниками выражает радость, сжимаясь, наклонив голову вперед, при этом издает звуки, похожие на смех. У 50 % детей возникают бурные реакции на несправедливость. Это выражается повышением голоса, иногда криком. Половина детей умеет делиться чувствами, но инициативы в этом не показывают, говорят, когда спрашивают. Дети без напоминания редко проявляют эмпатию, и только по отношению к друзьям.

Обратимся к особенностям использования детьми разнообразных средств общения: вербальных, невербальных и предметно-практических. В процессе наблюдения мы выяснили, что дети используют одни и те же

средства общения в одинаковой степени как при общении со взрослыми, так и при общении со сверстниками в различных ситуациях. Результаты наблюдения за использованием детьми с тяжелыми нарушениями зрения средств общения представлены в таблице 9.

Дети показали средний и низкий уровни навыков использования разнообразных средств общения. У большинства детей (75 %) преобладающим средством общения являются вербальные. То есть, в основном дети пользуются при общении речью. Предметно-практические средства общения у детей характеризуются самым низким уровнем сформированности.

Таблица 9 – Результаты наблюдения за разнообразием использования детьми с тяжелыми нарушениями зрения средств общения

Имя ребенка	Средства общения						Уровень
	Вербальные		Невербальные		Предметно-практические		
	сформированность	преобладание	сформированность	преобладание	сформированность	преобладание	
Диана	В	+	С	-	Н	-	Средний
Андрей	Н	-	О/Н	-	Н	+	Низкий
Матвей	Н	+	О/Н	-	О/Н	-	Очень низкий
Фотимагул	В	+	С	-	Н	-	Средний

При качественном анализе результатов следует обратиться к некоторым особенностям использования детьми средств общения. Двое незрячих детей, хоть и бедно, но используют мимику для выражения эмоций, однако в основном используют интонацию, громкость голоса. Например, Диана без выразительных движений с помощью громкости голоса и интонации выражает сильные эмоции. Невербальные средства общения используются детьми после напоминания, обычно в виде неуверенных движений, мимика бедная. При разговоре Матвей часто хмурит брови, что порой создает впечатление недружелюбности.

Предметно-практические средства не используются большинством детей. Для Андрея эти средства являются наиболее часто используемыми.

Несмотря на то, что у каждого ребенка специфические особенности общения, можно отметить ряд общих особенностей, которые выражены у всех обследованных детей в большей или меньшей степени. Так, у большинства детей снижена инициатива в общении, особенно в ситуациях общения со сверстниками. Дети забывают повернуть голову в сторону собеседника. Также для всех детей характерны трудности в выражении просьбы. Никто из детей не показал высокого уровня сформированности проявления внимания к собеседнику, учета его интересов. Большинство детей испытывает трудности в решении конфликтов. Часто в общении дети проявляют подозрительность. Также для всех детей характерен сниженный уровень владения невербальными и предметно-практическими средствами общения. В то же время вербальные средства у них сформированы достаточно хорошо и преобладают в общении как со взрослыми, так и со сверстниками.

Зависимость проявления коммуникативных навыков от ситуации общения (со взрослым, со сверстниками) прослеживается в некоторых группах навыков. Можно сделать вывод о том, что навыки проявляются детьми в общении со взрослым более часто и самостоятельно. Возможно, дети более сосредоточены в общении с ним. Также взрослый напоминает детям использовать навыки общения. В ситуациях общения со сверстниками (в образовательной, свободной деятельности и в игре) зависимость почти не наблюдается, но навыки общения порой выражены слабее, используются детьми не так часто, как в общении со взрослым.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что причиной нарушений общения как коммуникативной деятельности может быть слепота (трудности анализа, отказ от общения и т.д.).

На наш взгляд, проявление сформированности коммуникативных навыков зависит не только от состояния зрения. Существуют и другие

причины, обуславливающие нарушения общения у данной категории детей. Однако изучение этих причин не входило в цели нашего исследования.

3.3 Развитие общения слепых детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности

Ранее нами был раскрыт вопрос о необходимости проведения коррекционной работы по развитию общения у слепых детей старшего дошкольного возраста. Одним из средств такого развития может стать театрализованная деятельность, которая предполагает мотивацию к взаимодействию, использование всех средств общения, развитие навыков ведения диалога и т.д.

Как отмечают исследователи, полноценная театрализованная деятельность требует определенной подготовки, развития определенных базовых навыков [2; 10; 11].

Нами были определены периоды работы по подготовке театрализации в детском саду: пропедевтический и основной.

Рассмотрим содержание пропедевтического периода. В данный период проводится работа по овладению компетенциями, которые будут необходимы ребенку на всех этапах подготовки театрализации. Среди них можно выделить: умение подражать, умение разучивать небольшие литературные отрывки, умение играть в сюжетно-ролевые игры, брать на себя роль и выполнять ее. Соответственно, можно выделить следующие задачи: развивать у детей умение разучивать небольшие литературные отрывки, потешки; обучать подражанию; развивать сюжетно-ролевую игру детей; обучать точным игровым приемам и движениям. Участие в подготовительной работе принимают все специалисты сопровождения детей с нарушениями зрения: тифлопедагог, воспитатель, логопед, психолог, инструктор по физической культуре. Задачи решаются на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях, в играх. Направления занятий, согласно программе Л.И. Плаксиной, следующие:

развитие речи, ознакомление с окружающим миром, физическое воспитание, игра. Также коррекционные занятия по направлениям: ориентировка в пространстве, социально-бытовая ориентировка, лечебная физкультура. Данная работа является пропедевтической, вводной, однако не прекращается в основной период подготовки театрализации. Она присутствует всегда и способствует расширению сферы компетентности детей, необходимой для реализации различных видов деятельности, в том числе, театрализованной.

Рассмотрим содержание основного периода. Непосредственно театрализованная деятельность в рамках постановки спектакля в детском саду состоит из нескольких этапов. На основе работ Т.В. Буцук, Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, нами выделены этапы, отражающие задачи подготовки к театрализации слепых детей старшего дошкольного возраста [2; 11].

1. Знакомство с театром.

Цель: знакомство с театром в целом; создание мотивации к подготовке театральной постановки в детском саду и участию в ней, взаимодействию с другими ребятами группы.

Задачи по развитию общения: закрепление правил поведения в общественных местах; формирование навыка употребления вежливых слов, сохранения дистанции при разговоре.

Воспитатель и тифлопедагог составляют рекомендации родителям по посещению театра. Тифлопедагог проводит с детьми занятие по социально-бытовой ориентировке на тему «Театр», учит последовательности действий при покупке билета, знакомит с правилами поведения. Воспитатель и тифлопедагог организуют экскурсию в театр, затем проводится занятие по закреплению полученных знаний. Слепым детям важно не просто посмотреть спектакль, но и наглядно последовательно ознакомиться со всеми помещениями театра и их функциональным назначением, сформировать представления о работниках театра. В речевом материале

могут быть диалоги в кассе при покупке билетов и при получении одежды в гардеробе.

2. Знакомство с литературным произведением.

Цель: ознакомление детей с выбранной для постановки сказкой, чтение, прослушивание, возможно, организация театральной постановки по сказке педагогическим коллективом группы.

Задачи по развитию общения: ознакомление с речевыми средствами выразительности в процессе чтения сказки; формирование представлений о характере, настроении, поступках героев сказки; развитие эмоционального отклика на произведение.

Воспитатель выразительно читает и обсуждает с детьми сказку, проводит беседу, задает детям вопросы. Важно обогащать опыт слепых детей, чтобы смысл всех слов и выражений произведения был им понятен. Поэтому тифлопедагог на подгрупповых и индивидуальных занятиях уточняет опыт детей и способствует более полному осмыслению сказки детьми. Возможно использование настольного театра для закрепления представления о героях и сюжете сказки на подгрупповых и индивидуальных занятиях.

3. Обучение средствам выразительности.

Цель: развитие умения передавать настроение героя с помощью речевых средств выразительности.

Задачи по развитию общения: развитие речевого общения детей; формирование представлений о выражении эмоций с помощью речевых средств общения; учить детей произносить фразы с различной эмоциональной окраской.

Для реализации цели этапа необходимо включать в коррекционные занятия с тифлопедагогом (подгрупповые и индивидуальные) игры для развития выразительности мимики, интонации, речевых средств общения и т.д. Логопед работает над речевым дыханием детей, силой голоса и темпо-ритмической стороной речи.

4. Разыгрывание этюдов и репетиции.

Цель: учить использовать выразительные средства общения в процессе передачи образа героя сказки; закрепление полученных навыков.

Задачи по развитию общения: развитие неречевых и предметно-действенных средств общения; учить использовать речевые и неречевые средства общения при передаче образа персонажа; формировать умение соблюдать очередность в диалоге.

На этом этапе педагогам важно следить за правильностью, уточнять сформированные представления слепых детей. На индивидуальных занятиях со слепыми дошкольниками тифлопедагог использует дополнительную наглядность, уточняет и закрепляет выразительные движения детей. Инструктор по адаптивной физической культуре может использовать упражнения на подражание животным, проявления эмоций человека и т.п. Воспитатель, тифлопедагог и логопед принимают участие в организации этюдов и репетиций по выбранной сказке. Включение в проигрывание сценария сказки отработанных средств выразительности и речевых средств.

5. Совместное изготовление атрибутов.

Цель: формирование умения выстраивать диалог в процессе продуктивных видов деятельности.

Задачи по развитию общения: создание ситуаций, мотивирующих слепых детей к общению и взаимодействию со зрячими сверстниками; поощрение активности слепых детей в общей работе группы, закрепление навыков обращения по имени (ко взрослому – по имени и отчеству), соблюдения дистанции при диалоге и т.д.

6. Ориентировка в большом и малом пространстве.

Цель: знакомить детей с местом проведения спектакля; развивать умение ориентироваться в большом и малом пространстве.

Задача по развитию общения: создание ситуаций взаимодействия слепых детей со сверстниками, обращения слепых детей ко взрослым.

Тифлопедагогу следует выносить коррекционно-развивающие занятия по пространственной ориентировке на сцену, где будет разыгрываться спектакль. Педагоги группы готовят ориентиры. Тифлопедагог учит детей передвигаться по сцене, опираясь на осязательные и зрительно-осязательные ориентиры. На этом же этапе происходит обучение детей с сохранным зрением помощи незрячим товарищам в случае необходимости.

7. Постановка сказки.

Целью этого этапа является поощрение активности детей всеми педагогами группы.

Задачи по развитию общения: создание ситуаций взаимодействия слепых детей со сверстниками; закрепление полученных навыков общения.

8. Рефлексия.

Цель: обсуждение спектакля с воспитателем и тифлопедагогом, подведение итогов. Проведение беседы с детьми по обобщению полученного опыта.

Задачи по развитию общения: закрепление полученных представлений и умений; побуждение к выражению эмоционального отношения к спектаклю, поощрение активности.

Как видно из перечисленных этапов, для слепого ребенка подготовка к театрализации имеет определенную специфику, связанную с особенностями и скоростью восприятия, необходимостью поддержки при включении в определенную деятельность.

Рассмотрим данные этапы театрализованной деятельности в подготовке слепых детей старшего дошкольного возраста к спектаклю «Муха-Цокотуха». В работе использовался авторский (Буцук Т.В.) сценарий сказки.

1. Знакомство с театром.

Цель: расширение знаний о театре; знакомство с декорациями к спектаклю по сказке «Муха-Цокотуха».

На этом этапе проходит первичное знакомство детей с местом постановки спектакля, оформлением зала. Также тифлопедагог проводит занятие по социально-бытовой ориентировке на тему «Театр». На этом занятии дети закрепляют знания о театре, в игровой форме покупают билеты, занимают места.

Задача по развитию общения: для слепых детей на занятии может создаваться ситуация, когда слепому ребенку нужно попросить помощи у сверстников в поиске места по билету. Педагог уточняет форму вопроса ребенка, помогает сформулировать.

2. Знакомство со сказкой в стихах К.И. Чуковского «Муха-Цокотуха».

Цель: ознакомление детей со сказкой, знакомство с героями, их характерами и поступками.

На этом этапе воспитатель читает детям сказку и вместе с ними анализирует ее. Для наиболее полного и осознанного понимания событий сказки слепыми детьми рекомендуется проигрывание сказки с помощью настольного театра или использование рельефных иллюстраций к сказке. Также тифлопедагог уточняет опыт детей по речевому материалу сказки, например: «позолоченное брюхо», самовар и т.п. Ведется работа по уточнению представлений слепых детей о насекомых, пауках.

Вопросы для обсуждения сказки могут быть следующими: «О ком эта сказка? Кто главный герой сказки? Кто пришел в гости к Мухе-Цокотухе? Что случилось с Мухой-Цокотухой? Кто ей помог? Почему гости не помогли Мухе? Что вы можете сказать о Пауке? Как вы думаете, что чувствовала Муха (Комар, Паук, гости)? Что чувствовали вы, когда (Паук похитил Муху, гости не помогли Мухе, Комар спас Муху)?»

Задачи этапа по развитию общения: формирование представления о характере, поступках и настроении героев сказки; развитие умения эмоционально откликаться на произведение, понимать свои эмоции и эмоции других.

3. Обучение речевым средствам выразительности.

Целью этапа является развитие умения предавать характер и настроение героя с помощью различных средств общения.

Тифлопедагог и воспитатель включают в свои занятия упражнения по обучению детей произносить предложения и фразы с различной эмоциональной окраской, соотносят ее с эмоциями и настроением персонажей сказки «Муха-Цокотуха». Рассмотрим пример такого упражнения. Дети выбирают карточку с персонажем и изображают его через произнесение реплик с разной интонацией, окраской и т.д. Например, при изображении Паука ребенок должен говорить хитрым, злобным голосом. Если ребенок изображает Комара, то голос должен быть бодрый и высокий и т.д. При затруднении педагог может дать образец.

Логопед использует упражнения для развития просодической стороны речи слепых детей, дыхания и силы голоса.

Задачи по развитию общения: развивать речевые средства общения детей; учить детей использовать речевые приемы рассказывания, такие, как интонация, логическое ударение, выразительность, паузы и т.д.

4. Разыгрывание этюдов и репетиции.

Целью этапа является обучение неречевым средствам выразительности, использованию различных средств общения. Для слепых детей тифлопедагогом на индивидуальных занятиях организуются упражнения по отработке выражения эмоций с помощью мимики и пантомимики.

Используются различные игры на развитие выразительной пантомимики, сочетания пантомимики с мимикой. Например, «Изобрази животное», «Мое настроение», «Волшебное зеркало» и др. В эти игры играют как все дети группы, так и индивидуально педагог с ребенком. Важным условием является предоставление достаточного времени слепому ребенку для ознакомления с мимикой, позой человека. Средствами такого

ознакомления могут быть игры с рельефными изображениями эмоций, ознакомление ребенка с мимикой взрослого на специальных занятиях.

На этом этапе проходит инсценирование определенных отрывков из сказки (отрывки стихотворений) с использованием всех выразительных средств, отработанных детьми. Дети под руководством педагогов разыгрывают такие сценки, как:

- Муха нашла денежку и позвала гостей на чай;
- Паук нападает на Муху-Цокотуху;
- Поединок Паука и Комара и др.

Для обыгрывания разных эмоциональных состояний детям предлагается меняться ролями.

При организации репетиций педагоги следят за правильностью отработанных движений, мимики, интонаций, поощряют активность детей.

Задачи по развитию общения: развитие навыков использования речевых и неречевых средств общения в процессе разыгрывания этюдов и репетиций.

5. Совместное изготовление атрибутов.

Целью этапа является развитие воспитателем и тифлопедагогом у слепых детей умения выстраивать процесс общения в процессе продуктивных видов деятельности. Организуется совместная деятельность слепых детей и детей с сохранным зрением.

При изготовлении атрибутов уточняется их назначение, роль атрибутов в передаче характера героя сказки. Может проводиться игра «Чей предмет?»: монета у Мухи-Цокотухи, паутина у Паука, фонарик и Комара и т.д.

Задачи по развитию общения: создание ситуаций взаимодействия детей со сверстниками в процессе изготовления атрибутов к спектаклю; закрепление навыков обращения ко взрослым и сверстникам по имени, навыка смотреть (поворачивать голову) на собеседника.

Тифлопедагог создает ситуации, в которой слепому ребенку нужно обратиться к сверстнику за помощью или попросить передать нужный инструмент, спросить, где можно что-то взять. В случае необходимости, педагог дает подсказки: «Спроси у Кати. Попроси у Миши».

Еще раз тифлопедагог уточняет представления слепых детей о героях сказки через обследование костюмов, атрибутов и декораций.

6. Ориентировка в большом пространстве.

Цель: развитие навыков ориентировки в пространстве сцены.

Прежде всего педагоги готовят сцену, вместе с декорациями устанавливают зрительные и осязательные ориентиры. Неоднократно слепой ребенок вместе с тифлопедагогом знакомится с пространством сцены, играет в ориентировочные игры по методике ознакомления с замкнутым пространством. Примером такой игры может быть следующая. Ребенку предлагается побыть в роли Мухи-Цокотухи и найти денежку по описанию тифлопедагога, на схеме пространства сцены и т.д. Это необходимо для преодоления чувства неуверенности детей и страха, вызванного незнакомым или малознакомым пространством.

Со всеми детьми группы проводятся занятия по закреплению знаний правил поведения в общественных местах.

Для детей с сохранным зрением проводятся разъяснения о том, что в случае необходимости нужно помогать незрячим сверстникам. Педагоги предупреждают слепых дошкольников, что они могут обратиться за помощью к своим друзьям при возникновении трудностей в ориентировке.

Задача по развитию общения: создание ситуаций, когда слепые дети должны обратиться за помощью при ориентировке на сцене. В случае необходимости тифлопедагог подсказывает: «Попроси Машу помочь тебе».

7. Постановка сказки. На этом этапе происходит постановка сказки «Муха-Цокотуха» в детском саду. В задачи педагогов входит: поощрение активности детей, взаимопомощи и самостоятельности детей.

Задачи по развитию общения: создание ситуаций взаимодействия со сверстниками; закрепление навыков общения.

8. Рефлексия.

Цель: проведение беседы по итогам спектакля.

Задача по развитию общения: закрепление в ответах на вопросы полученных знаний и представлений детей.

Воспитатель задает вопросы детям: «Понравилось участвовать в спектакле? Что не понравилось в спектакле? Что ты чувствуешь после спектакля?».

Также воспитатель может задавать вопросы, касающиеся роли актеров, в которой побывали дети: «Что тебе удалось лучше? Что бы ты хотел услышать после окончания спектакля от зрителей? Что зрители должны сказать актеру? Как они могут это сделать? Как актер может поблагодарить зрителя за аплодисменты? А можно ли сказать это без слов?».

Таким образом, нами предлагаются рекомендации по развитию общения детей в процессе работы над спектаклем «Муха-Цокотуха».

Выводы по 3 главе

Нами была составлена программа наблюдения, позволяющая изучить особенности коммуникативной деятельности, определить уровень развития общения у слепых детей старшего дошкольного возраста.

Программа наблюдения включает в себя изучение следующих групп коммуникативных навыков: мотивационная сторона общения, информационно-коммуникативные навыки, регуляционно-коммуникативные навыки, аффективно-коммуникативные навыки, средства общения.

В процессе изучения общения слепых дошкольников по программе наблюдения нами были выявлены особенности, характерные для большинства обследованных детей.

У детей снижена инициатива в общении, особенно в ситуациях общения со сверстниками. Дети забывают повернуть голову в сторону собеседника. Также характерны трудности в выражении просьбы. Никто из детей не показал высокого уровня сформированности проявления внимания к собеседнику, учета его интересов. Большинство детей испытывает трудности в решении конфликтов. Часто в общении дети проявляют подозрительность. Также для всех детей характерен сниженный уровень владения невербальными и предметно-практическими средствами общения. В то же время вербальные средства у них сформированы достаточно хорошо и преобладают в общении как со взрослыми, так и со сверстниками.

Наличие таких проблем и трудностей в общении как коммуникативной деятельности доказывает необходимость проведения коррекционной работы со слепыми детьми старшего дошкольного возраста.

Нами предлагаются рекомендации по развитию общения слепых детей в процессе работы над спектаклем «Муха-Цокотуха». Подготовка к театрализации делится на периоды: пропедевтический и основной. В свою очередь основной период делится на определенные этапы, для каждого из которых характерно решение своих задач по развитию общения:

1. Знакомство с театром.

Задачи по развитию общения: закрепление правил поведения в общественных местах; формирование навыка употребления вежливых слов, сохранения дистанции при разговоре.

2. Знакомство с литературным произведением.

Задачи по развитию общения: ознакомление с речевыми средствами выразительности в процессе чтения сказки; формирование представлений о характере, настроении, поступках героев сказки; развитие эмоционального отклика на произведение.

3. Обучение средствам выразительности.

Задачи по развитию общения: развитие речевого общения детей; формирование представлений о выражении эмоций с помощью речевых

средств общения; учить детей произносить фразы с различной эмоциональной окраской.

4. Разыгрывание этюдов и репетиции.

Задачи по развитию общения: развитие неречевых и предметно-действенных средств общения; учить использовать речевые и неречевые средства общения при передаче образа персонажа; формировать умение соблюдать очередность в диалоге.

5. Совместное изготовление атрибутов.

Задачи по развитию общения: создание ситуаций, мотивирующих слепых детей к общению и взаимодействию со зрячими сверстниками; поощрение активности слепых детей в общей работе группы, закрепление навыков обращения по имени (ко взрослому – по имени и отчеству), соблюдения дистанции при диалоге и т.д.

6. Ориентировка в большом и малом пространстве.

Задача по развитию общения: создание ситуаций взаимодействия слепых детей со сверстниками, обращения слепых детей ко взрослым.

7. Постановка сказки.

Задачи по развитию общения: создание ситуаций взаимодействия слепых детей со сверстниками; закрепление полученных навыков общения.

8. Рефлексия.

Задачи по развитию общения: закрепление полученных представлений и умений; побуждение к выражению эмоционального отношения к спектаклю, поощрение активности.

Занятия, подгрупповые и индивидуальные, проводятся тифлопедагогом, воспитателем, инструктором по физическому воспитанию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было определено теоретически изучить и практически разработать содержание коррекционно-развивающей работы по развитию общения слепых детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности.

Для достижения цели нами был решен ряд задач.

Для решения первой задачи нами была изучена и проанализирована литература по проблеме исследования. Было выявлено, что большинством исследователей общение понимается как взаимодействие двух и более лиц. В связи с этим в нашем исследовании мы понимаем общение и коммуникативную деятельность как равнозначные понятия. Рассмотрена структура коммуникативной деятельности. Старший дошкольный возраст характеризуется переходом к внеситуативно-личностной форме общения (взрослый и сверстник начинают интересоваться ребенка как личности). Было определено, что отсутствие или значительные недостатки зрительного восприятия ведут к трудностям развития коммуникативной деятельности. Слепота часто ведет к отсутствию потребности в общении, к установке на избегание других. Проведено изучение понятия театрализованной деятельности в психолого-педагогической литературе. Исследователями подчеркивается роль театрализованной деятельности в развитии различных психических процессов, в том числе, общения детей. В контексте развития общения у детей с нарушениями зрения, в том числе слепых, театрализованная деятельность позволяет решить ряд воспитательно-образовательных и коррекционно-педагогических задач.

Для решения второй задачи был организован и проведен эксперимент по изучению общения слепых детей старшего дошкольного возраста. Эксперимент основывался на работах следующих авторов: следующих авторов: Б.Ф. Ломова, Л.Р. Мунировой, Г.В. Никулиной и С.В. Проняевой. Изучались следующие параметры: мотивационная сторона общения, информационно-коммуникативные навыки, регуляционно-

коммуникативные навыки, аффективно-коммуникативные навыки, средства общения. По результатам анализа нами определены следующие особенности общения слепых детей старшего дошкольного возраста: снижена инициатива в общении, имеются трудности в выражении просьбы, дети забывают повернуть голову в сторону собеседника, не внимательны к собеседнику, не учитывают его интересы, присутствуют трудности в решении конфликтов, проявление подозрительности в общении, снижен уровень владения невербальными и предметно-практическими средствами общения, преобладают вербальные средства общения.

Для решения третьей задачи нами было определено содержание работы по развитию общения в процессе подготовки к театрализации в детском саду. Нами предложены рекомендации, отражающие этапы подготовки к спектаклю «Муха-Цокотуха»:

1. Знакомство с театром.
2. Знакомство с литературным произведением.
3. Обучение средствам выразительности.
4. Разыгрывание этюдов и репетиции.
5. Совместное изготовление атрибутов.
6. Ориентировка в большом и малом пространстве.
7. Постановка сказки.
8. Рефлексия.

На каждом из выделенных этапов решаются задачи развития общения слепых дошкольников. Также рекомендации содержат направления работы тифлопедагога, воспитателя, логопеда, инструктора по физической культуре по подготовке к спектаклю и развитию коммуникативных навыков.

Систематическая работа в данном направлении – эффективное средство социально-адаптивного развития незрячего ребенка и воспитания у него культуры общения.

Таким образом, задачи решены, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белоусова, И.И. Театральная деятельность в детском саду / И.И. Белоусова, О.А. Арышева // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – № 22. – С. 61–65.
2. Буцук, Т.В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения [Текст]: практическое пособие для педагогов / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 55 с.
3. Вержинская, Е. А. «Коммуникация» и «Общение»: соотношение понятий [Текст] / Е. А. Вержинская // Весник Оренбургского Государственного Педагогического Университета. – 2010. – № 2. (55) – С. 58–61.
4. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст]: учебник для вузов / Л. С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст]: в 6-и т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 6. – 400 с.
6. Гончарова, Е. Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии [Электронный ресурс] / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2000. – Альманах №1 – (<https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/reabilitacija-sredstvami-obrazovanija-osobyje-obrazovatelnye>) (дата обращения: 13.02.2022)
7. Григорович, Л. А. Педагогика и психология [Текст]: учеб. пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.
8. Денискина, В. З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения и вторичных отклонений в их развитии [Текст] / В. З. Денискина // сборник «Всероссийские педагогические чтения». – 2007. – М: МГГУ им. М. А. Шолохова. – 17 с.

9. Денискина, В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения [Текст]: методические рекомендации / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма: [б. и.], 1997. – 22 с.
10. Дружинина Л. А. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности [Электронный ресурс] / Дружинина Л. А., Коробинцева М. С., Лапшина Л. М., Цилицкий В. С., Осипова Л. Б., Лысова А.А // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1 (55). – С. 358-376. doi: 10.32744/pse.2022.1.23
11. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5(90). – С. 38–42.
12. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст]: учебно-методич. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с.
13. Запорожец, А. В. Развитие общения у дошкольников: характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет [Текст] / А. В. Запорожец, М. И. Лисина. – М.: Педагогика. – 1974. – 288 с.
14. Карелина, И. О. Содержание дидактических игр по развитию понимания эмоций человека у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / И. О. Карелина // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2016. – №3. – С. 15–18.
15. Карпинская, Н. С. Игра-драматизация детей дошкольного возраста [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1999. – №12. – С. 17–22.

16. Катаргина, Л. А. Ретинопатия недоношенных, современное состояние проблемы и задачи организации офтальмологической помощи недоношенным детям в РФ [Текст] / Л. А. Катаргина // Российская педиатрическая офтальмология. – 2012. – №1. – С. 5–7.
17. Ковалевский, Е. И. Офтальмология [Текст]: учебник / Е. И. Ковалевский. – М.: Медицина, 1995. – 496 с.
18. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 416 с.
19. Корнилова, И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация Для воспитателей дошко. учреждений и родителей [Текст] / И.Г. Корнилова. М.: Экзамен, 2004. – 159 с.
20. Левина, А. А. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / А. А. Левина, М. В. Бут-Гусаим // Инновационная наука. – 2016. – С. 214–216.
21. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
22. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
23. Лето, Я. В. Понятия «общение» и «коммуникация» в психологии [Электронный ресурс] / Я. В. Лето // Молодой ученый. – 2016. – № 12. – С. 770–772. – (<https://moluch.ru/archive/116/31756/>) (дата обращения: 18.01.2022).
24. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
25. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
26. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст]: учеб. пособие / А. Г. Литвак. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.

27. Ломов, Б. Ф. Проблемы общения в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М: Владос, 2001. –
28. Ломов, Б. Ф. Психическая регуляция деятельности : избранные труды [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 624 с.
29. Марковская, Т.В. Развитие коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в театрализованной деятельности [Текст] / Т.В. Марковская // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1. – С. 50–55.
30. Международная классификация болезней 10-го пересмотра: Нарушение зрения, включая слепоту (бинокулярную и монокулярную) [Электронный ресурс] – (<https://mkb-10.com/>) (дата обращения 12.02.2022)
31. Мещерякова, С.Ю. К вопросу о природе комплекса оживления [Текст] / С.Ю. Мещерякова // Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии: сб. науч. тр. – М.: Научно-исследоват. ин-т общей и педагогической психологии, 1975. – С. 57–66.
32. Минаева, М. С. Особенности общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / М. С. Минаева // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – С. 81–83.
33. Мунирова, Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры [Текст]: автореф. дис. на соиск. степени канд. пед. наук / Л. Р. Мунирова. – М: Моск. пед. ун-т, 1992. – 17 с.
34. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2011. – 655 с.
35. Немов, Р. С. Психология [Текст]: в 3-х т.: учеб. для студ высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – Т. 1. – 688 с.

36. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения [Текст]: дис. д-ра пед. наук: 13.00.03: утв. 18.02.05 / Г. В. Никулина. – СПб: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, 2004. – 499 с.
37. Осипова, Л. Б. Развиваем в деятельности: В помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушением зрения [Текст]: методические рекомендации / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. – Челябинск: РЕПКОЛ, 2011. – 218 с.
38. Офтальмология [Текст]: учебник для вузов / Е. А. Егоров [и др.]. – ГэотарМедиа, 2010. – 242 с.
39. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст]: учебное пособие / Л. И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 54 с.
40. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. – М.: ГороД, 1998. – 263 с.
41. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слепых детей. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. Протокол №6/17 [Электронный ресурс] – (<https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-slepyh-detej>)
42. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / под ред. Л. И. Плаксиной. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 173 с.
43. Проняева, С. В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. на соиск. степени канд. пед. наук / С. В. Проняева. – Екатеринбург, 1999. – 23 с.

44. Психология общения [Текст]: энциклопедический словарь / М. М. Абдуллаева, В. В. Абраменкова, С. М. Аврамченко [и др.] ; под редакцией А. А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2019. – 600 с.
45. Ратникова, Л. В. Особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения [Текст] / Л. В. Ратникова, Т. В. Слюсарская // Наука среди нас. – 2019. – С. 270–279.
46. Ремезова, Л. А. Развитие восприятия эмоций у дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. А. Ремезова [и др.]. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2012. – 166 с.
47. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст]: учебное пособие / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
48. Самаль, И. Н. Анатомия, физиология и патология органа зрения [Текст]: учебное пособие / И. Н. Самаль. – Псков, 2004. – 164 с.
49. Самсонова, Т. А. Комплексная социально-педагогическая помощь детям с тяжелыми нарушениями зрения в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / Т. А. Самсонова // Наука и образование: Новое время. – 2014. – № 4. – С. 779–782.
50. Смирнова, Е. О. Детская психология [Текст]: учебник / Е. О. Смирнова. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2017. – 278 с.
51. Смолонская, А. Н. Особенности развития и формирования коммуникативных компетенций у детей [Текст] / А. Н. Смолонская // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – С. 45–50.
52. Солнцева, Л. И. Психология воспитания детей с нарушениями зрения [Текст] / Л. И. Солнцева, В. З. Денискина. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
53. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л. И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 243 с.

54. Специальная педагогика [Текст]: учебник / Н. М. Назарова [и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. – М: Издательский центр «Академия», 2013 г. – 384 с.

55. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др.]. – 3-е изд., стер. – М: Академия, 2006. – 464 с.

56. Терещенко, А. В. Инновационные цифровые технологии скрининга и мониторинга детей с ретинопатией недоношенных в отделениях выхаживания недоношенных [Текст] / А. В. Терещенко, Ю. А. Белый, И. Г. Трифаненкова, П. Л. Володин, М. С. Терещенкова // Рефракционная хирургия и офтальмология. – 2009. – №3. – С. 27–32.

57. Томчикова, С.Н. У истоков театра: Программа творческого развития детей шестого года жизни в театрализованной деятельности / С.Н. Томчикова. Магнитогорск: МаГУ, 2002. 69 с. 6.

58. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]. – (<https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>)

59. Феокистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей [Текст] / В. А. Феокистова. – СПб: Речь, 2005. – 128 с.

60. Фигурин, Н.Л. Этапы развития и поведения детей от рождения до одного года [Текст] / Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова – М.: изд. и тип. Медгиза, 1949. – 104 с.

61. Фурмина, Я. С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театральных играх: Художественное творчество и ребенок / Я.С. Фурмина – М.: Педагогика, 1972. – С. 87–99.

62. Хьюбел, Д. Глаз, мозг, зрение [Текст] / Д. Хьюбел. – М.: Мир, 2003. – 240 с.

63. Чернова, Г. Р. Состояние зрительно-пространственной ориентировки дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения [Текст] / А. Г. Арбузова, Г. Р. Чернова // Специальное образование. – 2019. – С. 319–325.

64. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Дубровская, Т.Г. Казакова, Н.Н. Юрина и др.; под ред. Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. – М: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Рекомендации по развитию общения слепых детей старшего дошкольного возраста в рамках подготовки к спектаклю «Муха-Цокотуха»

Сценарий театрализованной сказки «Муха-Цокотуха» (Т.В. Буцук)

Действующие лица: Муха-Цокотуха, Бабочка, Пчела, Божья коровка, Комар, Паук.

Ведущий:

Жила Муха-Цокотуха
Позолоченное брюхо.
Муха по полю пошла.
Муха денежку нашла.

Муха:

Денежку я подниму.
Что же делать – не пойму?
Ах, пойду я на базар
И куплю там самовар.

Декорация – накрытый стол.

Стол накрыла славный я.
Приходите все, друзья.
Приходите! Приглашаю!
Чаем сладким угощаю!

Раздается стук.

Кто стучится? Тук-тук-тук.
Может это майский жук?

Открывает дверь.

Здравствуй, божья коровка.

Божья коровка:

Извините, мне неловко.
Принесла я вам в подарок
Ярких красочных фиалок.

Муха:
Ах! Цветы чудесные!
Милые, прелестные.
Вы, коровка, проходите.

Раздается стук.

Вновь стучат, вы извините.

Пчела:
Здравствуй, Муха-Цокотуха,
Внученька моя.
Я тебе в подарок
Меду принесла.

Муха:
Вот спасибо, добрая,
Бабушка Пчела!
И тебе гостинцев
Я тоже припасла.
Проходи за столик,
Чай мы будем пить.

Раздается стук.

Слышу тихий-тихий стук.
Проходи, мой милый друг.

Бабочка:
Здравствуй, Муха, дорогая.
Я зашла на чашку чая.
Знаю, будет славный пир.
Принесла тебе зефир.

Муха:
Бабочка-красавица,
Кушайте варенье.
Или вам не нравится наше угощение?

Бабочка:
Не волнуйся, Муха,
Рядышком садись.
Праздник отмечаю,

С нами веселись.

Исполняется песенка, посвященная дню рождения.

Ведущий:

Вдруг в один короткий миг
К мухе в дом паук проник.
Жутковатый паучок,
Хитроватый старичок.

Гости наши испугались.
По углам, по щелям разбежались.
Стоит наша муха, дрожит,
На паука глядит.

Паук:

Что меня ты на веселье не зовешь?
Или для тебя я не хорош?
Что качаешь головой?

Муха:

Уходи, паук, домой!
Не пугай моих гостей.
Убирайся, поскорей.

Паук:

Мне перечишь ты, девица.
Я запру тебя в темницу.
Буду зорко охранять –
По ночам не буду спать.

Обидела сейчас ты зря.
Жить ты будешь у меня.

Ведущий:

И вот этот старичок - паучок.
Нашу Муху в темноту поволок.
Гости наши появились
И за голову схватились.

Бабочка: Жутко испугалась я!

Божья коровка: Что же делать нам, друзья?

Пчела: Муху надо выручать,
Из темницы вызволять.

Ведущий:

Вдруг откуда-то летит
Маленький комарик.
И в руках его горит
Маленький фонарик.

Комар:

Что случилось? Где злодей?
Что с подружкой моей?
Полечу в темницу я.
Скоро будем здесь, друзья!

Декорация – темница.

Муха:

Страшно в темнице сидеть под замком.
На звезды из окон смотреть вечерком.
Друг мой, комарик, скорее приди!
Злую беду от меня отведи!

Комар: Ничего не вижу я.
Темнота кругом, друзья.

Паук: Что, комар, ты здесь пищал?
Я тебя сюда не звал!

Комар: Муху отпусти, паук –
Будешь нам ты лучший друг.

Паук: Нет. Меня боятся все!
И не нужен я нигде.

Комар:

Просто стань, чуть по добрей.
Сразу станет веселей.
И появятся друзья:
Жуки, бабочки и я...

Паук:

Что ж, поверю я тебе.
Муха, выйди-ка ко мне.

Муха:

Спасибо, паук,
За твою доброту.
На чай приглашаю
Всех вместе к столу!

Декорация – накрытый стол.

Ведущий:

Веселиться народ!
Праздник снова идет.
Слева друг и справа друг,
Улыбается паук.

1 ЭТАП: ЗНАКОМСТВО С ТЕАТРОМ.

Цель: расширение знаний о театре; знакомство с декорациями к спектаклю по сказке «Муха-Цокотуха».

Содержание этапа. Знакомство детей с местом постановки спектакля. Закрепление знаний и представлений о театре на занятиях по социально-бытовой ориентировке.

Задача по развитию общения: для слепых детей на занятии может создаваться ситуация, когда слепому ребенку нужно попросить помощи у сверстников в поиске места по билету. Педагог уточняет форму вопроса ребенка, помогает сформулировать.

Темы занятий тифлопедагога: «Знакомство с театром», «Правила поведения в театре», «Профессии театра» и т.п.

Конспект занятия «Путешествие в театр»

КО: учить детей правилам поведения в театре, познакомить с профессиями людей, работающих в театре.

КР: развивать тактильное восприятие детей, логическое мышление через игру «Чей предмет».

КВ: воспитывать навыки правильного поведения в общественных местах.

Задачи по развитию общения: развивать диалогическую речь детей; стимулировать речевую активность детей.

Оборудование: компьютер; проектор; оборудование для сюжетной игры «Покупаем билеты»; картинки для стульев; наглядный материал для ознакомления с правилами поведения в театре; шаблоны лица человека и макеты частей лица с выразительной мимикой на каждого ребенка (для слепых объемные макеты).

Словарная работа: театр, касса, билет, актер, сценарист, осветитель, декоратор, гример, радость, злость, удивление, грусть.

Ход занятия:

1. Дидактическая игра «Покупка билетов», задание «Поиск своего места в зале». Цель: формировать представления детей о покупке билетов в театр.
2. Беседа с детьми о правилах поведения в театре, показ иллюстраций.
3. Рассказ о профессиях театра с презентацией и показом предметов. Цель: ознакомить детей с профессиями людей, работающих в театре.
4. Физкультминутка.
1, 2, 3, 4, 5 – идем в спектакле мы играть (марш на месте).
В театр идут зрители билеты покупать (хлопки в ладоши).
Улыбнулись тут и там (улыбка на лице, повороты направо и налево).
Поклонились зрителям (наклон вперед).
5. Дидактическая игра «Чей предмет». Цель: закрепление полученных знаний о профессиях театра.
6. Игра «Выложи эмоцию». Цель: уточнить знание детей об эмоциях, объяснить связь эмоции с выражением лица человека (мимикой).

2 ЭТАП: ЗНАКОМСТВО СО СКАЗКОЙ В СТИХАХ К.И. ЧУКОВСКОГО «МУХА-ЦОКОТУХА».

Цель: ознакомление детей со сказкой, знакомство с героями, их характерами и поступками.

Задачи по развитию общения: формирование представления о характере, поступках и настроении героев сказки; развитие умения эмоционально откликаться на произведение, понимать свои эмоции и эмоции других.

Вопросы для обсуждения сказки: «О ком эта сказка? Кто главный герой сказки? Кто пришел в гости к Мухе-Цокотухе? Что случилось с Мухой-Цокотухой? Кто ей помог? Почему гости не помогли Мухе? Что вы можете сказать о Пауке? Как вы думаете, что чувствовала Муха (Комар, Паук, гости)? Что чувствовали вы, когда (Паук похитил Муху, гости не помогли Мухе, Комар спас Муху)?» и т.п.

3 ЭТАП: ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВЫМ СРЕДСТВАМ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ.

Целью этапа является развитие умения передавать характер и настроение героя с помощью различных средств общения.

Задачи по развитию общения: развивать речевые средства общения детей; учить детей использовать речевые приемы рассказывания, такие, как интонация, логическое ударение, выразительность, паузы и т.д.

Задания для включения в занятия тифлопедагога и воспитателя:

– Выразительное чтение детьми наизусть маленьких отрывков из сказки «Муха-Цокотуха».

– Произнесение детьми фраз с различной эмоциональной окраской (в тематике сказки). Дети выбирают карточку с персонажем и изображают его через произнесение реплик с разной интонацией, окраской и т.д. Например, при изображении Паука ребенок должен говорить хитрым, злобным голосом. Если ребенок изображает Комара, то голос должен быть бодрый и высокий и т.д. При затруднении педагог может дать образец.

Деятельность логопеда: включение заданий для развития просодической стороны речи, дыхания, силы голоса.

4 ЭТАП: РАЗЫГРЫВАНИЕ ЭТЮДОВ И РЕПЕТИЦИИ.

Целью этапа является обучение неречевым средствам выразительности, использованию различных средств общения.

Задачи по развитию общения: развитие навыков использования речевых и неречевых средств общения в процессе разыгрывания этюдов и репетиций.

Игры, используемые педагогами на данном этапе:

Игра «Изобрази животное».

Дети по очереди задумывают образ любого животного и пантомимой показывают его повадки. Дети-зрители должны догадаться, какое животное изображает ребенок и что оно делает. Примечание: для проведения этого этюда можно пользоваться карточками с изображением животных, для слепых детей – рельефные изображения, игрушки. В этом случае дети выбирают карточку животного, которое они хотят изобразить, переворачивают ее картинкой вниз.

Упражнение «Мое настроение».

Дети выполняют этюд «Что я делаю». При этом задумывают настроение, с которым выполняется данное действие и пытаются выразить это настроение мимикой. Например: «Я мою руки, и мне грустно / мне скучно / я злюсь / я удивлен / я радуюсь» и др.

Игра «Волшебное зеркало».

Дети выбирают карточки, на которых изображены зверушки в разных ситуациях и с различной мимикой. Дети пытаются воспроизвести на своем лице то же настроение, что и на карточке. Для слепых детей данную игру следует адаптировать следующим образом: использовать рельефные изображения зверушек, игрушки.

Отрывки из сказки для разыгрывания:

- Муха нашла денежку и позвала гостей на чай;
- Паук нападает на Муху-Цокотуху;
- Поединок Паука и Комара и др.

5 ЭТАП: СОВМЕСТНОЕ ИЗГОТОВЛЕНИЕ АТТРИБУТОВ.

Целью этапа является развитие воспитателем и тифлопедагогом у слепых детей умения выстраивать процесс общения в процессе продуктивных видов деятельности. Организуется совместная деятельность слепых детей и детей с сохранным зрением.

Задачи по развитию общения: создание ситуаций взаимодействия детей со сверстниками в процессе изготовления атрибутов к спектаклю; закрепление навыков обращения ко взрослым и сверстникам по имени, навыка смотреть (поворачивать голову) на собеседника.

6 ЭТАП: ОРИЕНТИРОВКА В БОЛЬШОМ ПРОСТРАНСТВЕ.

Цель: развитие навыков ориентировки в пространстве сцены.

Задача по развитию общения: создание ситуаций, когда слепые дети должны обратиться за помощью при ориентировке на сцене. В случае необходимости тифлопедагог подсказывает: «Попроси Машу помочь тебе».

Пример ориентировочной игры в изученном пространстве. Педагог прячет игрушку на сцене и просит найти ее, дает инструкцию, например: «Игрушка находится слева от стола Мухи-Цокотухи».

7 ЭТАП: ПОСТАНОВКА СКАЗКИ.

В задачи педагогов входит: поощрение активности детей, взаимопомощи и самостоятельности детей.

Задачи по развитию общения: создание ситуаций взаимодействия со сверстниками; закрепление навыков общения.

8 ЭТАП: РЕФЛЕКСИЯ.

Цель: проведение беседы по итогам спектакля.

Задача по развитию общения: закрепление в ответах на вопросы полученных знаний и представлений детей.

Вопросы детям: «Понравилось участвовать в спектакле? Что не понравилось в спектакле? Что ты чувствуешь после спектакля?».

Вопросы, касающиеся роли актеров, в которой побывали дети: «Что тебе удалось лучше? Что бы ты хотел услышать после окончания спектакля от зрителей? Что зрители должны сказать актеру? Как они могут это

сделать? Как актер может поблагодарить зрителя за аплодисменты? А можно ли сказать это без слов?».