



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)
Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

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

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

Проверка на объем заимствований:
66,24 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
« 1 » 03 2025 г. *стр. 8*
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила студентка
Деревянных Дарья Фанисовна
факультета инклюзивного и
коррекционного образования
гр. ЗФ-506-102-5-2
Научный руководитель:
к.п.н., доцент каф. СПиПМ
Лысова Анна Анатольевна

Челябинск 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	6
1.1 Проблема формирования коммуникативных умений в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Закономерности формирования коммуникативных умений у детей на этапе дошкольного возраста.....	9
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	22
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	23
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.....	23
2.2 Своеобразие коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения.....	32
2.3 Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	35
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	41
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	43
3.1 Методика изучения состояния коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	43
3.2 Состояние коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	47
3.3. Коррекционная работа по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры.....	51
ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ.....	54

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	59
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Одним из условий успешной адаптации и социализации детей с нарушениями зрения является сформированность у них коммуникативной деятельности. Коммуникативная деятельность является одним из важнейших способов получения информации о внешнем мире и способом формирования личности ребенка, ее познавательной и эмоциональной сфер.

Многими учёными отмечаются нарушения в сфере общения у слепых и слабовидящих детей (Л.С. Волкова, Г.В. Григорьева, М. Заорска, М.И. Земцова, И.Г. Корнилова, Л.И. Солнцева, Н.А. Яковлева и др.). Нарушение или ограничение общения, в свою очередь, несет за собой целый ряд осложнений в формировании личности. У детей дефект зрения приводит к сдерживанию активной позиции, снижению уровня самостоятельности, появлению замкнутости, необщительности, способствует появлению отрицательных черт характера: эгоизма, нерешительности, упрямства, снижения внимания к окружающим. В этой связи актуальным и практически значимым является решение проблемы формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрениями,

Цель исследования: теоретически изучить и практически разработать содержание работы по коррекции особенностей формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры.

Объект исследования: формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры

Задачи исследования:

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

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

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

Методы исследования: теоретические – изучение и анализ научной и методической литературы по теме исследования; эмпирические – констатирующий и формирующий эксперименты, количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 127 г. Челябинска» (дошкольное отделение).

В эксперименте участвовало 15 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Проблема формирования коммуникативных умений в психолого-педагогической литературе

Коммуникативные умения тесно связаны с понятием «коммуникация» и «общение». Изучением общения занимались такие отечественные ученые как Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.А. Карпенко, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов и др.

По мнению Г.М. Андреевой, в структуру общения входят три взаимосвязанные стороны: коммуникативная, интерактивная и перцептивная. Рассмотрев процесс общения в единстве трех его сторон, ученый признает такое соотношение понятий «общение» и «коммуникация», в котором коммуникация выступает как один из видов общения или как его составная часть. А.В. Соколов рассматривает коммуникацию как социо-коммуникативный процесс. Б.Ф. Ломов, рассматривая проблему общения, также выделяет три функции общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную [23].

Принято выделять два вида коммуникации, в зависимости от используемых знаковых систем: вербальная и невербальная. Вербальная коммуникация в качестве знаковой системы использует речь и предполагает усвоение языка. В психолого-педагогической литературе выделены следующие виды вербальной коммуникации: устная, письменная речь, слушание. Вербальная коммуникация, чаще всего, осуществляется в форме диалога, диалогической речи. Невербальная коммуникация не предполагает использование звуковой речи в качестве средства общения. Невербальная коммуникация – это общение при помощи мимики, жестов, пантомимики, через прямые сенсорные или телесные контакты. Невербальная коммуникация

выполняет функции дополнения и замещения речи, характеризует эмоциональные состояния партнеров в процесс коммуникации [29].

М.И. Лисина определяет общение как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Общение всегда тесно связано с деятельностью, и само может рассматриваться как особый вид коммуникативной деятельности. Общение выполняет многообразные функции в жизни людей, среди которых основными являются следующие функции: организации совместной деятельности, формирования развития межличностных отношений и познания людьми друг друга.

Таким образом, общение – важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на оценку и познание самого себя через посредство других людей. Но процесс общения осуществляется эффективно, если человек обладает определенными знаниями и умениями.

О.В. Солодянкина отмечает, что коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Под коммуникативными умениями, с одной стороны, понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения [2, с.24].

Анализ научной литературы позволил выявить, что авторы предлагают различные классификации коммуникативных умений.

По Г.М. Андреевой, каждая группа умений соответствует одной из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной). Группа умений, соответствующая коммуникативной стороне общения: цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать мысли, аргументировать,

анализировать высказывания. Другая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает понятия эмпатии, рефлексии, умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты. Третья группа – интерактивная сторона общения: понятие о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, организация общения, умение проводить беседу, собрание, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях [1, с.194].

По мнению Л.В. Чернецкой, эффективность общения определяется совокупностью следующих умений: способностью понимать и использовать телодвижения в процессе коммуникативной ситуации (язык тела, мимика и т.д.); способностью понимать и умением использовать жесты в соответствии с их значением; наличием коммуникативной помощи, включающей объекты, о которых идет речь; фотографии, картинки с изображениями различных объектов, событий; символы и т.д., которая определяется в зависимости от уровня когнитивного развития ребенка; умением слушать собеседника; умением использовать речь и вокализации для выражения различных интенций в разнообразных коммуникативных ситуациях [58].

В.А. Лабунская выделяет следующие базовые коммуникативные умения:

1) умения межличностной коммуникации, которые, в свою очередь, включают в себя умение передавать информацию; умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации; умение организовывать и поддерживать диалог; умение активно слушать собеседника;

2) перцептивные умения: умение ориентироваться в коммуникативной ситуации; умение распознавать скрытые мотивы; умение понимать эмоциональное состояние говорящего [21].

И.Н. Агафонова выделяет такие базовые коммуникативные умения и навыки: приветствие и прощание, обращение, просьба о поддержке, помощи,

услуге, оказание поддержки, помощи, услуги, благодарность, отказ. Также существуют процессуальные коммуникативные умения: говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять (командовать); подчиняться.

Таким образом, общение – важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на оценку и познание самого себя через посредство других людей. Общение осуществляется через коммуникативные умения, под которыми мы понимаем осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Чаще всего в структуру коммуникативных умений ученые включают информационно-коммуникативные умения, которые состоят из умений передавать и получать информацию; регуляционно-коммуникативные умения, которые состоят из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению; аффективно-коммуникативные умения, которые включают в себя умения делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению.

1.2 Закономерности формирования коммуникативных умений у детей на этапе дошкольного возраста

В процессе общения формируются определенные умения и навыки. М.М. Алексеева и В.Н. Яшина выделяют следующие умения дошкольника, проявляемые в общении и обеспечивающие сотрудничество:

1) собственно речевые умения: умение вступать в общение; поддерживать и завершать общение (слушать и слышать собеседника, доказывать свою точку зрения, высказываться логично и связно); говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога;

2) умения речевого этикета (обращение, знакомство, приветствие, просьба, извинение, поздравление, прощание и др.);

- 3) умение общаться в паре, группе из 3-5 человек;
- 4) умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы;
- 5) неречевые умения (невербальные) – уместное использование мимики и жестов [1].

Рассмотрим, как формируются коммуникативные умения на этапе дошкольного возраста. Их формирование происходит в процессе общения ребенка со взрослым и сверстниками.

М.И. Лисина отмечает, что в период от рождения до семи лет последовательно сменяют друг друга четыре формы общения ребенка с взрослым: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно - познавательная, внеситуативно - личностная.

Ситуативно-личностная форма общения – характерна для младенчества. Общение в это время зависит от особенностей сиюминутного взаимодействия ребенка и взрослого, оно ограничено узкими рамками ситуации, в которой удовлетворяются потребности ребенка. Это связано с развитием познавательных интересов и интеллекта ребенка. Взрослый уже не только помогает ребенку удовлетворить его непосредственные потребности и впечатления, но и стимулирует его познавательную активность. Взрослый отвечает на вопросы ребенка, объясняет ему, что происходит вокруг и как работает мир, помогает ему осваивать новые знания и навыки. Ребенок становится более самостоятельным и активным в общении, проявляет интерес к окружающей действительности и учится анализировать ее. Таким образом, ситуативно-личностная форма общения является первичной для ребенка и непременно сменяется развитием познавательных интересов и активности. Взрослый играет важную роль в этом процессе, помогая ребенку осваивать мир и развиваться как личность.

Ситуативно-деловая форма общения детей со взрослыми (6 месяцев – 2 года). Главной особенностью этой второй в онтогенезе формы коммуникации

следует считать протекание общения на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого и связь коммуникативной деятельности с таким взаимодействием. Исследования показали, что помимо внимания и доброжелательности ребенок раннего возраста начинает испытывать нужду еще и в сотрудничестве взрослого. Такое сотрудничество не сводится к простой помощи. Детям требуется соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность рядом с ними. Только такого рода сотрудничество обеспечивает ребенку достижение практического результата при тех ограниченных возможностях, которыми он пока располагает. В ходе подобного сотрудничества ребенок одновременно получает внимание взрослого и испытывает его доброжелательность. Сочетание внимания, доброжелательности и сотрудничества – соучастия взрослого и характеризует сущность новой потребности ребенка в общении. Ведущими становятся в раннем возрасте деловые мотивы общения, которые тесно сочетаются с мотивами познавательными и личностными. Основными средствами общения являются предметно-действенные операции: функционально-преобразованные предметные действия, позы и локомоции.

Важнейшим приобретением детей раннего возраста следует считать понимание речи окружающих людей и овладение активной речью. Исследования показали, что возникновение речи тесно связано с деятельностью общения: будучи наиболее совершенным средством общения, она появляется для целей общения и в его контексте.

Значение ситуативно-делового общения в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого мы видим, главным образом в том, что оно приводит к дальнейшему развитию и качественному преобразованию предметной деятельности детей (от отдельных действий к процессуальным играм), к возникновению и развитию речи. Но овладение речью позволяет детям преодолевать ограниченность ситуативного общения и перейти от чисто практического сотрудничества со взрослым к сотрудничеству, так сказать, «теоретическому». Таким образом, снова рамки общения становятся тесными

и разламываются, а дети переходят к более высокой форме коммуникативной деятельности.

Внеситуативно-познавательная форма общения (3-5 лет). Третья форма общения ребенка со взрослым разворачивается на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно не воспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. Полученные факты показали, что с расширением своих возможностей дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослым, сменяющему сотрудничество практические и состоящему в совместном обсуждении событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире. Несомненным признаком третьей формы общения может служить появление первых вопросов ребенка о предметах и их разнообразных взаимосвязях. Наиболее типичной эту форму общения можно считать для младших и средних дошкольников. У многих детей она остается высшим достижением до самого конца дошкольного детства. Потребность ребенка в уважении со стороны взрослого обуславливает особую чувствительность детей младшего и среднего дошкольного возраста к той оценке, которую дают им взрослые. Чувствительность детей к оценке проявляется ярче всего в их повышенной обидчивости, в нарушении и даже полном прекращении деятельности после замечаний или порицаний, а также в возбуждении и восторге детей после похвал. Важнейшим средством коммуникации на уровне третьей формы общения становится речь, потому что только она одна открывает возможность выйти за пределы одной частной ситуации и осуществить то «теоретическое» сотрудничество, которое составляет суть описываемой формы общения. Значение третьей формы общения детей со взрослыми состоит, на наш взгляд, в том, что она помогает детям неизмеримо расширить рамки мира, доступного для их познания, позволяет им приоткрыть взаимосвязь явлений. Вместе с тем познание мира предметов и физических явлений перестает вскоре исчерпывать интересы детей, их все больше привлекают события, происходящие в социальной сфере. Развитие мышления и познавательных

интересов дошкольников выходит за рамки третьей генетической формы общения, где оно получало опору и стимул, и преобразует общую жизнедеятельность детей, перестраивая и деятельность общения со взрослыми.

Внеситуативно-личностная форма общения детей со взрослыми (6-7 лет). Высшей формой коммуникативной деятельности, наблюдаемой в дошкольном детстве, является внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослыми. В отличие от предыдущей, она служит целям познания социального, а не предметного, мира, мира людей, а не вещей. Поэтому внеситуативно-личностное общение существует самостоятельно и представляет собой коммуникативную деятельность, так сказать, в «чистом виде». Эта последняя черта сближает внеситуативно-личностное общение с тем примитивным личностным (но ситуативным) общением, которое составляет первую генетическую форму этой деятельности и наблюдается у младенцев первого полугодия жизни. Именно это обстоятельство и заставило нас именовать первую и четвертую формы общения личностными. Внеситуативно-личностное общение формируется на основе личностных мотивов, побуждающих детей к коммуникации, и на фоне разнообразной деятельности: игровой, трудовой, познавательной. Но теперь оно имеет самостоятельное значение для ребенка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым. Такое общение имеет для детей дошкольного возраста большое жизненное значение, так как позволяет им удовлетворить нужду в познании себя, других людей и взаимоотношений между людьми. Старший партнёр ребёнка служит для него источником знаний о социальных явлениях и одновременно сам становится объектом познания как член общества, как особая личность со всеми ее свойствами и взаимосвязями. В этом процессе взрослый выступает как высший компетентный судья. Наконец, взрослые служат для ребенка эталоном, образцом того, что и как надлежит делать в разных условиях. В отличие от того, что имело место в рамках предыдущих форм общения, ребенок стремится обязательно добиться

взаимопонимания со взрослым и сопереживания как эмоционального эквивалента взаимопонимания. Ведущими мотивами на уровне четвертой формы общения являются личностные мотивы. Взрослый человек как особая человеческая личность — вот то основное, что побуждает ребенка искать с ним контакты. Разнообразие и сложность отношений, складывающихся у дошкольников с разными взрослыми, приводят к иерархизации социального мира ребенка и к дифференцированному представлению о разных свойствах одного, отдельно взятого человека. Такое отношение к взрослому благоприятствует запоминанию и усвоению информации, получаемой от педагога, и, по-видимому, служит важным условием психологической подготовки детей к школьному обучению. Среди разнообразных средств общения на четвертом уровне, как и на третьем, основное место занимают речевые. Благодаря успехам детей в рамках внеситуативно-личностного общения они достигают состояния готовности к школьному обучению, важной частью которой является умение ребенка воспринимать взрослого как учителя и занять по отношению к нему позицию ученика со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Содержание психической деятельности перестает соответствовать старой форме, и это приводит к возникновению новой, более совершенной формы общения. Важную роль в этом процессе играют взрослые, которые стимулируют деятельность ребенка и помогают ему переходить на новый уровень развития. Они создают так называемую зону ближайшего развития, в которой ребенок может развиваться быстрее, чем самостоятельно. Взрослые могут использовать игровые ситуации для стимулирования развития ребенка. Организуемая взрослыми практика взаимодействия с детьми способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей, формированию умений и навыков общения, а также развитию способности к самоопределению. Она может помочь детям стать более уверенными и коммуникабельными, что в будущем может оказаться очень важным для успешного общения в различных ситуациях. В целом, взаимодействие с

взрослыми и игры могут помочь детям переходить от низших форм общения к высшим, развивать социально-коммуникативные навыки и умения, а также стать более уверенными и успешными в различных сферах жизни.

По мнению М.И. Лисиной, в социальной ситуации развития ребенка в дошкольном возрасте все большую роль начинают играть сверстники. Коммуникация со сверстниками становится не менее значимой для ребенка, чем его взаимоотношения со старшими [22]. Форма общения со сверстниками на протяжении дошкольного возраста меняется.

А. Г. Рузская выделяет следующие формы общения дошкольника со сверстниками: эмоционально-практическая, ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая [38].

Первая форма – *эмоционально-практическое общение со сверстниками* (второй-четвертый годы жизни). Особое место в таком взаимодействии занимает подражание. Дети как бы заражают друг друга общими движениями, общим настроением и через это чувствуют взаимную общность. Эмоционально-практическое общение крайне ситуативно как по своему содержанию, так и по средствам. Оно полностью зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнера. Характерно, что введение в ситуацию привлекательного предмета может разрушить взаимодействие детей; они переключают внимание со сверстника на предмет или же дерутся из-за него. На данном этапе общение детей еще не связано с их предметными действиями и отделено от них. Основные средства общения - локомоции или экспрессивно-выразительные движения. После трех лет общение все больше опосредуется речью, однако речь пока крайне ситуативна и может быть средством общения только при наличии зрительного контакта и выразительных движений.

Следующая форма общения сверстников – *ситуативно-деловая*. Она складывается примерно к четырем годам и до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей (особенно у тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее

место в жизни. Напомним, что этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра становится коллективной - дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. Общение в ролевой игре разворачивается как бы на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений (т.е. от лица взятых ролей – врач-больной, продавец-покупатель, мама-дочка) и на уровне реальных отношений, т.е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других). Дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем эти реальные отношения направлены на общее для них дело – игру. Кроме того, у детей начинает выделяться потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других и уважения к себе, чутко ловит в их мимике и взглядах признаки отношения к себе. Одним из важных аспектов этой стадии развития является сравнение себя с другими детьми. Дошкольник начинает относиться к себе через другого ребенка. Сверстник становится для него предметом постоянного сравнения. Ребенок пытается выяснить, какие умения и навыки ребенок может оценить и утвердить себя как обладателя определенных качеств, которые важны не сами по себе, а только в сравнении с другими и в глазах другого. Ребенок начинает смотреть на себя «глазами сверстника».

Итак, в ситуативно-деловом общении появляется *конкурендное, соревновательное начало*. Среди средств общения на этом этапе начинают преобладать речевые. Дети много разговаривают друг с другом (примерно в полтора раза больше, чем со взрослыми), но их речь продолжает оставаться ситуативной. Если в общении со взрослым в этот период уже возникают внеситуативные контакты, то общение со сверстниками остается преимущественно ситуативным: дети взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий или впечатлений, представленных в наличной ситуации.

В конце дошкольного возраста у многих (но не у всех) детей складывается новая форма общения, которая была названа *внеситуативно-*

деловой. К шести-семи годам возрастает число внеситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте опять становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий. Конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Однако наряду с этим между старшими дошкольниками появляются первые ростки дружбы, умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его существования - его желания, предпочтения, настроения. К шести годам значительно возрастает способность дошкольников к сопереживанию сверстнику, стремление помочь другому ребенку или поделиться с ним. Формируется личностное отношение.

Внеситуативно – деловая форма общения – это своего рода перелом, который внешне проявляется в появлении избирательных привязанностей, дружбы и возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми. Обращения к сверстнику в этом возрасте все больше приобретает внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о событиях своей жизни, обсуждают планы совместной деятельности, свои и чужие поступки. В играх на первый план выступают правила игры. Конфликты чаще возникают из за несоблюдения правил. Все больше контактов осуществляется на уровне реальных отношений и все меньше – на уровне ролевых. Образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от ситуации, обстоятельств взаимодействия.

В.С. Мухина писала о том, что общение в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. От стиля общения, от положения среди сверстников зависит, насколько ребенок чувствует себя спокойным, удовлетворенным, в какой мере он усваивает нормы отношений

со сверстниками. В общении детей весьма быстро складываются отношения, в которых появляются предпочитаемые и отвергаемые сверстники. Общение со сверстниками – школа социальных отношений. Именно общение со сверстниками требует высокого эмоционального напряжения [40].

Проявления сотрудничества в общении детей со сверстниками выражаются по-разному, и связаны с особенностями самораскрытия и самореализации ребенка. Наблюдения за сотрудничеством дошкольников в подгруппах позволит выделить детей, отличающихся активностью, инициативой, в целом отношением к процессу.

Возможно, что в сотрудничестве некоторые дети будут проявлять себя как «организаторы-координаторы». Их деловые предложения в большей степени влияют на процесс решения учебно-познавательной задачи в атмосфере сотрудничества. Они ориентированы на то, чтобы, адресовать инициативы и предложения партнерам, аргументировать их, предлагать варианты, связанные с организацией совместной деятельности, использованием определенной модели. Для них характерен положительный эмоциональный настрой, открытость в общении со сверстниками, стремление к деловитости и справедливости, постоянная готовность дать совет, оказать реальную помощь сверстнику. По ходу взаимодействия их интересует организованный путь к результату и его качество. В оценках итогового результата дети отмечают именно качественные характеристики партнеров, участвующих в его достижении.

Дети, активно взаимодействующие, в большей степени оказывают поддержку «организаторам». Они составляли основную команду детей качественно и квалифицированно реализующих цель совместной деятельности. Они доброжелательны по отношению к сверстникам, умеют наладить контакт, основанный на умении договориться, согласовывать действия с партнерами при необходимости уступить, прийти на помощь. Их участие в сотрудничестве характеризуется организованностью на основе добровольной ответственности и равенства в достижении общих целей и

результатов деятельности. После принятия цели совместной деятельности в большей степени детей данной группы интересует сам процесс.

Дети, отличающиеся меньшей деловитостью и активностью, лучше понимающие сверстников, создающие положительный эмоциональный фон взаимодействия. Они умело действуют в общем русле, принимают инициативы партнеров, отличаются открытостью и уступчивостью. Их привлекает и беспокоит именно то, чтобы сотрудничество было наполнено доброжелательностью, дружелюбием. В оценках результата совместной деятельности отмечают наличие дружеской атмосферы, подчеркивают особенности отношений между участниками [17].

Дети, тяготеющие к исполнительской позиции, чаще принимают инициативы партнеров, и действуют под их руководством. Для них характерно, что они недостаточно уверены в своих действиях, часто переспрашивают сверстников, обращаются с тем, чтобы им показали, как выполнять задание, постоянно ждут помощи от партнеров. Оценка ими итогового результата не отличается конкретностью, имеет обобщенный характер, чаще они акцентируют внимание на факте оказанной им помощи со стороны партнеров. Им нравится участвовать в сотрудничестве, они получают удовлетворение от взаимодействия, но их деловые качества нуждаются в дальнейшем развитии. Взаимодействие и сотрудничество детей осуществляется в процессе игры, совместного труда, праздников, развлечений. Эти формы совместной деятельности позволяют реализовать потребность детей в общении и взаимодействии, способствуя формированию всех групп коммуникативных умений.

По мнению Л.В. Чернецкой, в старшем дошкольном возрасте происходит формирование различных компонентов общения:

– когнитивный (наличие представлений о роли человека в окружающем мире, в системе взаимоотношений с другими людьми, о вербальных и невербальных средствах общения, об эмотивной сфере человека; наличие знаний о нормах и правилах поведения в различных жизненных ситуациях);

- мотивационно-потребностный (наличие потребности использовать социально одобряемые формы общения, устанавливать эмоциональный контакт в процессе общения; наличие социально- и личностно-позитивной мотивации вступления в контакт с окружающим миром);
- деятельностный (способность к эмпатии, эмоциональной идентификации; адекватность поведения в конфликтных ситуациях; владение вербальными и невербальными средствами коммуникации);
- оценочный (адекватная самооценка; адекватное восприятие действий партнера по общению) [64].

Резюмируя все выше сказанное, можно сказать, что именно в процессе общения развиваются умения пользоваться речью, использовать слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, употреблять его синонимичные конструкции в соответствии с нормами литературного языка и в итоге – овладеть богатством языка как условием успешной речевой деятельности. Так формируются информационно-коммуникативные умения.

В процессе общения со взрослыми и сверстниками ребенок учится подстраивать свои коммуникативные действия под потребности собеседника, оценивать себя и других критически, с учетом личного вклада каждого в общение, принимать правильное решение, выражать согласие или несогласие, одобрение или неодобрение, оценивать соответствие вербального поведения невербальному, что ведет к формированию регуляционно-коммуникативных умений.

В процессе общения формируются также аффективно-коммуникативные умения, суть которых заключается умение проявить отзывчивость к товарищу по общению, чуткость, оценивание настроения и эмоционального поведения друг друга.

Таким образом, дошкольный возраст – это период усвоения и социально-культурного опыта, необходимого для включения ребенка в систему общественных отношений, формирования социальных качеств,

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

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Таким образом, проанализировав теоретические аспекты проблемы формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, общение осуществляется через коммуникативные умения, под которыми мы понимаем осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Чаще всего в структуру коммуникативных умений ученые включают информационно-коммуникативные умения, которые состоят из умений передавать и получать информацию; регуляционно-коммуникативные умения, которые состоят из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению; аффективно-коммуникативные умения, которые включают в себя умения делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению.

Во-вторых, дошкольный возраст – это период усвоения и социально-культурного опыта, необходимого для включения ребенка в систему общественных отношений, формирования социальных качеств, навыков общения и сотрудничества. На этапе дошкольного возраста ребёнок меняет 4 формы общения со взрослым (ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную), а также 3 формы общения со сверстниками (эмоционально-практическую, ситуативно-деловую и внеситуативно-деловую). В данном процессе происходит не только смена форм общения ребенка со взрослыми и сверстниками, но и развитие речевых и неречевых средств общения, а также формирование коммуникативных умений.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения

В современное время выделяют три основные категории детей с нарушениями зрения: слепые, слабовидящие и дети с косоглазием и амблиопией.

1. Слепые (острота зрения составляет от 0 до 0,04 с коррекцией на лучше видящем глазу). Среди них есть тотально слепые и частично слепые, которые имеют светоощущение или форменное зрение. Остановимся на описании первичного дефекта при слепоте. В большой медицинской энциклопедии слепоте дают следующее определение: это значительное снижение зрения, при абсолютной слепоте отсутствует светоощущение и человек не отличает свет от темноты; при относительной сохраняется остаточное зрение. Слепота бывает врожденной и приобретенной. Врожденная слепота связана с нарушением развития некоторых отделов головного мозга, зрительных нервов, сетчатки глаза. Приобретенная слепота развивается после перенесенных глазных болезней (атрофия зрительного нерва, катаракта, глаукома, заболевания роговицы, сетчатки, сосудистого тракта). Также слепота может быть при заболеваниях ЦНС (опухоли мозга, менингита, менингоэнцефалита и др.), перенесенных инфекционных заболеваний (корь, скарлатина, грипп), полученных травм глаза.

2. Слабовидящие. К этой категории относят детей с остротой зрения на лучше видящем глазу от 0,05 до 0,2 с коррекцией на лучше видящем глазу. Если у ребенка отмечается нарушение зрительных функций, чаще поля зрения, например резкое его сужение (при этом острота зрения может быть высокой) его также относят к слабовидящим. Слабовидение бывает

прогрессирующим и стационарным. К первому относят первичную или вторичную глаукому, незаконченные атрофии зрительных нервов, пигментную дегенерацию сетчатки, отслойку сетчатки, злокачественные формы высокой близорукости. К стационарному относятся микрофтальм, альбинизм, дальновзоркость, астигматизм высоких степеней (это пороки развития), стойкие помутнения роговицы, катаракта, послеоперационная афакия. Слабовидение наступает вследствие аномалий развития или болезней глаз, может быть проявлением общего заболевания организма, чаще является следствием аномалий рефракции глаза.

Одной из самых распространенных глазных патологий является косоглазие и амблиопия по данным Э.С. Аветисова и Е.И. Ковалевского от 1,5 до 3% от всей популяции нормальнозрящих детей. Дети с косоглазием и амблиопией – неоднородная группа детей с функциональными расстройствами зрения. Среди них есть дети, у которых косоглазие возникает на фоне органических поражений зрения, например: астигматизма, нистагма, мышечного пареза глаза и другие. По данным неофициальной статистики в г. Челябинске только 15% детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией посещают общеобразовательные дошкольные учреждения. Происходит это по разным причинам. Одни родители не хотят отдавать ребенка в специализированный детский сад, других родителей не устраивает месторасположение вышеназванного учреждения, третьи родители не знают о существовании специализированных групп и детских садов.

Косоглазие – заболевание с нарушением бинокулярного зрения, в результате отклонения одного из глаз от общей точки фиксации. Косоглазие – это не только косметический дефект, а тяжелый функциональный недостаток. При несогласованности работы мышц глаза развивается косоглазие. Чаще всего это начинается в 2-3 года, когда наиболее активно формируется совместная деятельность обоих глаз. Причиной нарушения взаимодействия глаз могут быть заболевания и травмы центральной

нервной системы и органа зрения [22]. Анализируя состояние зрения детей с косоглазием и амблиопией, Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Е.И. Ковалевский выделили следующие клинические виды косоглазия: содружественное косоглазие, сходящееся косоглазие и амблиопия различной степени, расходящееся косоглазие с разной структурой дефекта (при нормальной остроте зрения, при гиперметропии с дальнорезким астигматизмом, при миопии (близорукости), при амблиопии различной степени).

Сходящееся косоглазие развивается в раннем детстве и часто бывает не постоянным, а периодическим. Со временем косоглазие приобретает стойкий характер, так как зрительная система ребенка перестраивается и приспособляется к ассиметричному положению глаз, нарушается бинокулярное зрение. Расходящееся косоглазие постепенно усиливается с возрастом или остается неизменным, а возникает оно в более позднем возрасте. Исследования показывают, что у 70 % детей со сходящимся косоглазием наблюдается гиперметропия (дальнорезкость), а у 60 % при расходящемся косоглазии миопия (близорукость) (В.Т. Абрамов). При косоглазии косящий глаз практически бездействует, в зрении участвует только один глаз. Постепенно это приводит к стойкому понижению зрения косящего глаза – амблиопии.

Под амблиопией понимают понижение остроты зрения, обусловленное функциональными расстройствами зрительного анализатора, не сопровождающиеся видимыми анатомическими изменениями (Л.А. Григорян). Различают следующие виды амблиопии: рефракционная, дисбинокулярная, обскурационная и истерическая. Причиной возникновения рефракционной амблиопии является длительное и постоянное проецирование на сетчатку глаза неясного изображения предметов внешнего мира при высокой дальнорезкости и астигматизме. Данный вид амблиопии возникает вследствие аномалии рефракции, которая в данный момент не поддается коррекции. При ношении правильно

подобранных очков острота зрения постепенно может повыситься вплоть до нормального. Причиной возникновения дисбинокулярной амблиопии является расстройство бинокулярного зрения. Понижение центрального зрения ведет к расстройству зрительной фиксации и появлению нецентральной фиксации. Точная оценка местоположения видимого предмета затруднена. Причиной возникновения обскурационной амблиопии является врожденное или раноприобретенное помутнение хрусталика. Понижение зрения при данном виде амблиопии обусловлено не только функциональными, но и анатомическими причинами, поэтому на значительное улучшение зрения нельзя рассчитывать. Истерическая форма амблиопии встречается редко и может возникнуть после психической травмы. Происходит понижение остроты центрального зрения, сужение поля зрения, наблюдается спазм аккомодации и конвергенции. Ведущую роль в лечении данного вида амблиопии занимает психотерапевт.

Говоря о зрительной патологии, необходимо остановиться на описании нарушений зрительных функций. Острота центрального зрения является главной функцией зрительной системы, обеспечивающей четкость видения. Желтое пятно, особенно его центральная ямка, состоящая только из колбочек – место наиболее четкого, так называемого центрального зрения. Другие отделы сетчатки обуславливают боковое, или периферическое, зрение, при котором форма предметов воспринимается менее четко. Способность глаза различать отдельно две точки при минимальном расстоянии между ними называется остротой зрения.

Под световой чувствительностью понимается способность сетчатки глаза воспринимать минимальное пороговое световое раздражение. Световая чувствительность меняется в зависимости от степени освещения. Нормально видящие глаза обладают способностью приспосабливаться к разным условиям освещения. Различают световую и темновую адаптацию. При нарушенном зрении процесс адаптации снижается. Светоощущение развивается параллельно развитию центрального зрения, отмечают

врожденные и приобретенные нарушения цветового зрения. Приобретенные возникают при заболеваниях сетчатки, зрительного нерва.

Цветоразличение – это способность глаза восприятию цвета разной яркости и насыщенности. Цветоощущение развивается параллельно развитию центрального зрения. Восприятие цветового многообразия окружающего мира осуществляется колбочками – клетками сетчатой оболочкой глаза. В них заложены три типа цветовоспринимающих элементов. Каждый воспринимает только один из трех основных цветов – красный, зеленый, фиолетовый. Расстройства цветового зрения могут быть вызваны врожденными или приобретенными нарушениями функции зрительного аппарата или центральной нервной системы. Врожденное нарушение цветового зрения принято называть дальтонизмом. Характеризуется снижением или отсутствием чувствительности к красному и зеленому цветам, что вызывает искаженное восприятие цветовой картины окружающего мира. Полное отсутствие цветового зрения называется цветовой слепотой или монохромазией. При ней все окружающие предметы воспринимаются в черно-белых тонах (А.Н. Гнеушева, Л.А. Григорян, А. Дюбуа-Пульсен, А.И. Каплан, Е.И. Лосева, Н.В. Шубина и др.). Среди слабовидящих детей нарушения цветоразличения встречаются часто из-за снижения остроты зрения, особенно осложнено восприятие цветовых оттенков (Е.М. Украинская и др.).

У детей с монокулярным характером зрения затруднен процесс восприятия объемных предметов из-за отсутствия стереоскопического видения. Периферическое зрение позволяет ориентироваться в пространстве. Состояние периферического зрения обусловлено снижением остроты зрения, состоянием сетчатки при глаукоме, катаракте, ретинопатии, атрофии зрительного нерва. Периферическое зрение выполняет функцию различения местоположения и движения объектов. При нарушении глазодвигательных функций, например при косоглазии, прослеживание

движущихся объектов затруднено, из-за чего определение глубины удаленности, протяженности, объемности значительно страдает.

Одной из важнейших функций является поле зрения. При нормальном поле зрения человек способен в известных пределах обозревать предметы и процессы целостно, одновременно, во взаимных связях, пространственных и временных отношениях. Сужение поля зрения затрудняет целостность, одновременность и динамичность восприятия. Ограниченные дефекты поля зрения получили название скотомы сетчатки и различаются по месту выпадения отдельных участков сетчатки. Нормальное бинокулярное зрение предполагает высокую остроту зрения на обоих глазах на основе согласованной работе аккомодационного аппарата, обеспечивающего корреспонденцию изображения на центральную ямку сетчаток обоих глаз. В этих условиях возбуждается и происходит слияние двух изображений в единое. Клиническая характеристика нарушений зрения служит основой для изучения психолого-педагогической характеристики дошкольников с нарушениями зрения [15].

Зрение имеет большое значение при ориентации человека в окружающем мире и реализации многих сторон его жизнедеятельности. Нарушение зрения определяет все течение психофизического развития детей с нарушением зрения. Зрительная патология, как и любой другой первичный дефект, провоцирует возникновение вторичных отклонений в развитии. В данном контексте таким отклонением будет социальная депривация, то есть лишение возможности полноценного взаимодействия с окружающей действительностью. Помимо этого, в качестве вторичных отклонений в развитии будут выступать и специфические особенности познавательной, эмоциональной и личностной сфер [23].

А.Г. Литвак отмечает, что восприятие – это психический процесс отражения предметов или явлений действительности, непосредственно воздействующих на органы чувств, в совокупности их свойств и качеств, в результате чего в сознании возникает целостный образ объекта. Нарушения

функций зрения приводят к сокращению и ослаблению зрительных ощущений у слабовидящих. Изменение в сфере ощущений неизменно должны отразиться на восприятии. Исследования восприятия слабовидящих показывают, что формирование представлений у них осуществляется более медленно и информативно беднее, чем у нормально видящих детей. При зрительной ориентации в окружающей действительности процессы анализа и синтеза протекают у слабовидящих детей так же, как и у детей при нормальном зрении. Сначала они определяют отдельные признаки и свойства, характеризующие предмет, пытаются анализировать, сравнивать их, а затем делают вывод, но на этом и кончается сходство. Дело в том, что при глубоком нарушении зрения у них значительно меньше информации о сенсорных эталонах формы, цвета, величины и пространственных признаках. Из-за низкой остроты зрения они тратят больше времени на рассматривание [11]. Очевидно, что недостатки восприятия сказываются не только на формировании представлений о «мире предметов», но и «мире людей» [34].

В исследовании Л.П. Григорьевой показано, что существует прямая зависимость мнемических процессов от степени сформированности качеств зрительного восприятия [7]. Современные исследования показали, что при недостатках зрения не имеется какого-либо «изощрения» процессов памяти (В.А. Лони́на и другие). Эти исследования говорят о том, что слепые и слабовидящие испытывают проблемы в процессе запоминания, сохранения и воспроизведения, а также о том, что все эти процессы проходят у них своеобразно. Вместе с тем было установлено, что формирование памяти происходит по одним и тем же закономерностям с нормой [22].

Развитие речи у зрячих и лиц с нарушениями зрения происходит идентично, однако отсутствие зрения или его глубокое нарушение меняет взаимодействие между анализаторами, благодаря чему происходит перестройка связей и при становлении речи она вступает в иную систему связей, чем у зрячих. Речь слабовидящего развивается и усваивается в ходе

общения с людьми и предметами окружающего мира, но имеет свою специфику формирования – меняется темп развития, происходит нарушение словарносемантической стороны речи, появляется «формализм накопление значительного количества слов, не связанных с определенным содержанием. Многими тифлопсихологами и тифлопедагогами отмечается замедленность формирования речи на начальном этапе ее развития (Л.С. Волкова, З.Г. Ермолович, С.Л. Жильцова, М.И. Земцова, П.С. Костючек, Н.А. Крылова, Л.И. Солнцева), что связано с недостаточно активным взаимодействием с окружающей действительностью [29].

А.Г. Литвак высказывает мысль о том, что мышление, являющееся обобщенным и опосредованным отражением существенных признаков, связей и отношений объективного мира, высшей ступенью познавательной деятельности, возникает и развивается на основе чувственного отражения. Мышление влияет на процессы чувственного познания, проявляющиеся в осознанности и обобщенности образов. Абсолютная или же частичная потеря функций зрения ведет к снижению полноты, точности и дифференцированности чувственного отображения окружающего мира, что в свою очередь в той или другой степени воздействует на процесс умственного развития [22].

А.Г. Литвак писал, что под вниманием понимается «направленность и сосредоточенность психической деятельности человека, выражающая активность его личности в данный момент и при данных условиях» и как организация психической деятельности. Качества внимания, к примеру: активность, направленность, широта, переключение, интенсивность, сосредоточенность, устойчивость, всё же способны к достаточно высокому развитию, достигая и превышая уровень его развития у нормально видящих. Недостаточное количество внешних впечатлений оказывает негативное влияние на формирование внимания [29].

Исследования показывают, что нарушения зрения не влияют на общее качество эмоциональной сферы, но могут повлиять на демонстрацию

конкретных эмоций и их внешнее выражение [30]. Нарушения зрения также являются причиной изменения в определенных чертах характера и индивидуальных потребностях, вызывая у детей эмоциональные переживания, появляющиеся при их удовлетворении или неудовлетворении. Эмоции и чувства имеют одну локализацию и тесно взаимосвязаны между собой, хотя отличаются по характеру отношения уровней психической деятельности [22].

Выразительность эмоций осуществляется посредством мимики, интонации и тембра голоса. Коммуникативная функция эмоций играет важную роль в познании другого человека. Исследования Г.В. Григорьевой показали, что дети дошкольного возраста с патологией зрения воспринимают и понимают эмоциональные состояния значительно хуже, чем зрячие дети, и это отличие наблюдается как при восприятии эмоций, так и при их воспроизведении. Как утверждает Л.И. Солнцева, это доказывает необходимость специальной коррекционно-развивающей работы с детьми, направленное на обучение способам выражения своих эмоций и умений воспринимать и понимать выразительные движения, как тела, так и лица своих партнеров по игре, продуктивной деятельности и в общении [16].

Таким образом, развитие высших познавательных процессов (внимание, логическая память, мышление, речь) протекает согласно общим законам психического развития. В сфере психической деятельности наблюдается своеобразие словесно-логического мышления и речи: замедленность развития основных мыслительных операций, трудности понимания и использования абстрактных понятий, недостаточное развитие активного и пассивного словарного запаса. Нарушения зрения негативно сказываются и на формировании личности ребенка: повышается риск возникновения негативных характерологических особенностей (неадекватная самооценка, тревожность, агрессивность). В эмоциональной сфере одной из ярких специфических особенностей являются трудности использования мимических и пантомимических средств [42]. Все это

осложняет формирование коммуникативной деятельности данной категории детей [19].

2.2 Своеобразие коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения

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

А.М. Виленская говорила о том, что у детей с нарушениями зрения наблюдается значительное отставание развития коммуникативных умений. Дети не способны к пониманию показанных им вербальных комплексов и к их воспроизведению. Нарушен период созревания предметно-действенных средств коммуникации, что выражается в неестественных позах, в неадекватном поведении, в нарушениях эмоционального фона и др. Для таких детей характерно наличие скованности поз и движений, стереотипность эмоциональных проявлений, нечеткость знаний о соотношении жестов, мимики, поз с ситуациями и формами общения. Наличие отклонений зрительного восприятия не позволяет ребенку получать информацию образа партнера по общению, его средств выразительности для понимания направления беседы, структурирования своего отношения к собеседнику [33].

В.З. Денискина отмечает, что дети не способны различать эмоциональную сторону беседы, у них наблюдается несоответствие представлений об окружающих предметах, как следствие, в разговоре используются неверные названия. Смысловая сторона речи значительно нарушена [33].

Согласно мнению Л.С. Волковой, нарушения речи детей при отклонениях зрения зависят также от микросоциальной среды (в частности, семьи) и от речевых привычек, наблюдаемых в ней. В большинстве случаев,

для ложного облегчения общения, члены данной среды стараются пользоваться элементами неречевой коммуникации, которые, как правило, употребляются неточно или неверно. Это негативно сказывается на развитии речи ребенка. Его речь становится невыразительной. Понимание речи взрослого усложняется. Это отрицательно сказывается на развитии коммуникативных умений, а также на межличностном уровне общения, особенно со сверстниками [7].

М.И Земцова высказывает мнение о том, что следствиями нарушения зрения является ограничение способности к восприятию и различению окружающих людей и пространства, т.е. расхождение между реальным миром и миром в сознании ребенка. Именно по этой причине дошкольники не могут перейти на более высокий уровень развития общения [13].

Г.В. Григорьевой было проведено экспериментальное исследование, согласно которому развитие процессов коммуникации у детей с нарушениями зрения проходит значительно медленнее, чем у детей без отклонений. Также в их общении преобладает внеситуативно-познавательная форма общения. Данная форма позволяет детям в большей степени получить данные качественного характера об окружающем мире. Переход к внеситуативно-личностной форме невозможен по причине недостаточного развития познавательной сферы. Также автор говорит о том, что у таких детей в процессе общения со взрослыми недостаточно развит или вовсе отсутствует перцептивный компонент, т.е. взаимовосприятие [19].

Проблемой развития коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения занимался также Р.А. Курбанов [42]. Он считает, что дети дошкольного возраста нуждаются в помощи при установлении контакта, при выполнении совместной деятельности, которая требует согласованности в действиях участников. При этом между детьми нередко возникают конфликтные ситуации, которые требуют разрешения. Также при выполнении совместной деятельности необходимо контролировать

процесс и оценивать полученные результаты. Эти факторы способствуют активному речевому взаимодействию между детьми, что в свою очередь влечет к усовершенствованию коммуникативных умений. Также автор указывал, что наиболее специфической особенностью являются специфические трудности в формировании невербальных средств общения, являющаяся следствием нарушения в восприятии образа собеседника. При нормальном зрении образ человека позволяет дошкольнику определить его состояние, отношение к теме разговора, понять настроение и цели собеседника. Также дошкольники не понимают обращенные к ним невербальные формы коммуникации и сами не пользуются ими [12].

Г.В. Никулиной было отмечено, что нарушения зрения неоднозначно влияют на развитие коммуникативной сферы дошкольника. В одном случае формирование коммуникативных способностей не затрагивается как вторичный дефект, а в другом случае зрительный недостаток может вызывать значительные отклонения развития коммуникативных навыков, минимизировать потребности в общении и т.д. Чем серьезнее нарушение зрения, тем агрессивнее поведение ребенка, тем менее заметно у него проявление сопереживания по отношению к окружающим, тем более разборчивым и требовательным он становится [52].

Зрение является путем обратной связи ребенка и его собеседника. Оно также дает представление о реакции окружающих на действия ребенка и позволяет перенимать средства общения благодаря подражанию. При наличии нарушений зрения у ребенка резко сокращается количество проявлений невербального общения, а также изменяется число и качество эмоциональных реакций. Агрессивность такого дошкольника возникает вследствие нарушенного восприятия мимики и пантомимики собеседника, что в свою очередь мешает установлению контакта. Представления о мимических и пантомимических средствах серьезно ограничены, для их развития необходимо проведение целенаправленной коррекционной

работы. Трудности при выстраивании контактов зависят и от замедленного восприятия этических норм [32].

Помимо этих недостатков у детей с нарушениями зрения имеются нарушения и словесной речи, что в еще большей степени ограждает их от общения. Процесс диалогического общения вызывает у них значительные трудности и требует работы по его коррекции [7].

Таким образом, дефект зрения, затрудняя чувственное познание ребенка, вызывает особенности формирования как речевых, так и неречевых средств общения. Основными особенностями речи у детей с нарушениями зрения являются: вербальное употребление слов, частые ошибки при звуковом анализе слова и его произношении, косноязычие разного характера, нарушения звуковой последовательности при написании слов, пропуски букв, замены или перестановки, устная речь детей с нарушением зрения часто бывает, сбивчива, отрывочна, непоследовательна. Помимо этого имеются трудности усвоения и использования неязыковых средств общения - мимики, жестов, интонации. Это вызывает трудности формирования коммуникативных умений у данной категории детей, снижение познавательных возможностей вследствие зрительного дефекта обуславливает ограничение объема представлений об окружающем мире, и негативно отражается на механизме и динамике оперирования его образами в воображаемом плане.

2.3 Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Ведущим видом деятельности в старшем дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра. В отечественной науке сформировался взгляд на игру как на важнейшую и чрезвычайно эффективную в детском возрасте форму социализации ребенка, обеспечивающую освоение мира человеческих отношений (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Она содержит

образец будущей взрослой жизни в понятной и доступной для подражания ребенка форме. Игра не разъединяет, а, напротив, объединяет мир взрослых и мир детей, обеспечивая создание условий для психического развития и взросления, подготовки ребенка к будущей жизни.

По мнению Л.С. Выготского, в игре у ребенка появляется возможность приобрести универсальные психологические качества (символическая функция мышления, знаковое абстрактное мышление, умение «думать в уме» и др.). Игра – источник развития, она создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития [4]. В различных видах совместной деятельности – игровой, продуктивной, трудовой – формируются навыки социального взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками, развиваются коммуникативные умения. Многие известные исследователи (М.И. Лисина [34], В.А. Петровский [45], Т.А. Репина [50], А.Г. Рузская [52], Е.О. Смирнова [56]) отмечали, что именно в игровой деятельности начинают активно формироваться коммуникативные умения и навыки.

Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игры ребенка дошкольного возраста. Характеризуя её, С. Л. Рубинштейн подчеркнул, что эта игра есть наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строится на взаимодействие ребенка со взрослым. Сюжетно-ролевая игра по своему характеру – деятельность отражательная. Основным источником, питающим игру ребенка – это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников. Характерными чертами сюжетно-ролевой игры являются : эмоциональная насыщенность, активность, самостоятельность, творчество, коллективный характер. В творческой сюжетно-ролевой игре ребенок активно воссоздает, моделирует явления реальной жизни, переживает их, и это наполняет его жизнь богатым содержанием, оставляет след на долгие годы.

Говоря об особенностях сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, следует отметить работы Л.С. Волковой, М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, Д.М. Маллаева, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, С.М. Хорош и др., посвященные изучению игровой деятельности детей данной категории. Исследования тифлопедагогов М.И. Земцовой, Т.П. Свиридюк, Л.И. Солнцевой показали, что развитие сюжетно-ролевой игры слабовидящих детей осуществляется по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся дошкольников, но имеет свои специфические особенности и сложности, зависящие от состояния и степени зрительных нарушений и уровня зрительного восприятия детей. Это проявляется в недостаточности зрительно-сенсорного опыта, неточных, фрагментарных представлениях о предметах и действиях с ними, что может привести к сдерживанию хода развития предметно-игровых действий, обедненности сюжета игры и снижению уровня совместных действий детей в игре.

Замедленный ход развития предметно-игровых действий оказывает влияние на содержательно-смысловую сторону игры, так как в процессе выполнения той или иной роли обедненность образных представлений и снижение уровня предметных действий скажется на сюжете игры.

У дошкольников в старшем возрасте главное значение приобретает роль и ролевые действия, которые они стремятся выполнить, используя для этого предметы-заместители. У слабовидящих детей действия с игрушками остаются ведущими даже в старшем дошкольном возрасте. И именно из-за этого, в ситуации, где нет таких предметов, слабовидящие дети часто легко выходят из взятой на себя роли, требуя конкретную игрушку. И когда они пытаются использовать предмет-заместитель, их действия характеризуются более подробной детализацией действия, в отличие от нормально видящих детей, действия которых с предметами-заместителями носят свернутый, обобщенный характер. Слабовидящие дети при этом стремятся к подробностям предметно-игровых действий. Это свидетельствует о том, что

для слабовидящих детей старшего дошкольного возраста роль еще не становится основным мотивом игры, так как еще не сложились все необходимые предметно-игровые и ролевые действия. Недостаточность конкретно-предметного содержания в действиях с игрушками сказывается и на мотивах игры слабовидящих детей. Процесс овладения предметно-игровыми действиями у детей с развитием в норме сформировывается в основном к четырем годам, а на пятом году жизни для них притягательной становится роль в игре. У слабовидящих детей этот процесс продолжает формироваться на пятом-шестом годах жизни. Интерес к действиям с игрушками у слабовидящих детей продолжается и в период возникновения ролевых мотивов. Но так как предметно-игровые действия еще не сложились, игра по содержанию ролевых действий еще представляется упрощенной и значительно менее содержательной, чем у нормально видящих детей [14].

Игру слабовидящих детей нельзя рассматривать как стихийно формирующийся процесс. В работе со слабовидящими детьми необходим специальный этап, направленный на формирование реальных представлений о предметах и явлениях окружающей жизни, формирование предметно-игровых действий с игрушками и умений строить сюжет игры. С.М. Хорош показала, что процесс формирования действий с игрушками у слабовидящих детей без обучения практически не складывается, и подчеркнула ведущую роль педагога в развитии игры детей. Л.И. Солнцева считает, что в игре слабовидящие дети без особого труда могут научиться различать предметы по форме, объему, запаху, вкусу, звуку и практическому назначению [31].

Опираясь на выявленные особенности развития ролевой игры слабовидящих дошкольников, можно наметить основные пути коррекционно-воспитательной работы:

- формирование реальных представлений об окружающей действительности, признаках и функциональных свойствах предметов;

- обучение слабовидящих детей совместным действиям, умениям планировать их с учетом требований роли и правилам игры;
- формирование предметных, конструктивных, игровых и ролевых действий, адекватных деятельности взрослых людей в быту и доступных детям трудовых занятиях;
- создание условий для развертывания детьми сюжета игры и оптимизацию взаимовлияния детей в ходе их общения в игре;
- активизацию имеющихся у детей представлений для обогащения сюжета и роли в игре.

Совместные ролевые и игровые действия слабовидящих детей являются, как правило, однообразными и неразвернутыми. Слабовидящие дети крайне редко играют в больших группах, объединенных одним сюжетом игры. У таких детей, как правило, нет стойкого и продолжительного интереса к одной и той же игре. Несмотря на это сюжетно-ролевая игра имеет большой потенциал для преодоления недостатков общения данной группы детей. Для того чтобы обогащать ролевую игру слабовидящих детей, необходимо использовать специальные методы и технологии. Одна из таких технологий – это метод «моделирования социальных ситуаций». Этот метод помогает детям понимать социальные ожидания и поведение в различных ситуациях. Педагог использует игрушки и другие средства для создания моделей социальных ситуаций. Дети играют и учатся в этих моделях, а затем переносят полученные знания в реальную жизнь. Важно поддерживать и мотивировать детей в их игровых усилиях, а также ценить их достижения. Педагог должен стремиться создавать дружественную и позитивную атмосферу, в которой дети будут чувствовать себя комфортно и заинтересованно в игре.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра имеет большое значение для физического и психического развития детей с нарушениями зрения, становления их индивидуальности и формирования коммуникативных

умений. В игре дети с нарушением зрения приобретают опыт общественного поведения в среде сверстников, практически овладевают нормами и правилами поведения, приобщаются к жизни окружающих взрослых, имеют возможность проявить большую, чем в какой-либо другой деятельности, самостоятельность. Велика роль игры в воспитании нравственных чувств и привычек, в развитии черт общности, формировании положительного отношения к труду людей, событиям общественно-трудовой жизни [5].

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Итак, проанализировав особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, вся совокупность отклонений психического развития ребенка с нарушенным зрением приводит к нарушениям эмоционально-волевой сферы, проявляющиеся в неуверенности, скованности, снижении познавательного интереса, замкнутости, проявлении беспомощности в различных видах деятельности, социальных коммуникациях, снижении различных желаний. Неудачи и трудности, с которыми ребенок сталкивается в общении, обучении, игре, в овладении двигательными навыками, пространственной ориентировке, вызывают сложные переживания и негативные реакции, проявляющиеся в неуверенности, пассивности, самоизоляции, неадекватном поведении и даже агрессивности. Все это сказывается на формировании коммуникативных умениях данной категории людей.

Во-вторых, среди особенностей формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями зрения можно отметить следующие: низкий уровень инициативности в общении с окружающими, предпочтение в общении сверстников, имеющих зрительную патологию, своеобразное использование мимических и пантомимических средств общения.

В третьих, сюжетно-ролевая игра — это основной вид игры ребёнка дошкольного возраста. Сюжетно-ролевая игра имеет огромное значение в развитии коммуникативных умений детей дошкольного возраста. Именно в процессе игры дети учатся общаться, действовать в соответствии с определённой ролью, озвучивать эту роль, выражать своё мнение в ходе игры. Совместные ролевые и игровые действия слабовидящих детей являются, как правило, однообразными и неразвернутыми. Слабовидящие

дети чаще играют в небольших группах и сюжет их игры обеднён. Несмотря на это сюжетно-ролевая игра имеет большой потенциал для преодоления недостатков общения данной группы детей.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

3.1 Методика изучения состояния коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Экспериментальная работа по изучению состояния коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения проводилась на базе Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 127 г. Челябинска» (дошкольное отделение).

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в количестве 15 человек.

Таблица 1 – Состояние зрения участников эксперимента

№	Обучающийся	Офтальмологический диагноз	Острота зрения
1	2	3	4
1	Вова	Сходящееся содружественное непостоянное косоглазие. Гиперметропия высокой степени OU.	OD 0,5 OS 0,6
2	Артемий	Субтотальная отслойка сетчатки OD. Вторичное сходящееся монолатеральное косоглазие OD. Гиперметропия средней степени OS.	OD 0,4 OS 0,5
3	Сафия	Гиперметропия высокой степени OU, сложный гиперметропический астигматизм OU.	OD 0,4 OS 0,4
4	Ева	Простой миопический астигматизм OU. Миопия сложной степени OU	OD 0,1 OS 0,8
5	Андрей	Смешанный астигматизм OU.	OD 0,5 OS 0,5
6	Семён	Сходящееся содружественное непостоянное косоглазие. Гиперметропия высокой степени OU.	OD 0,5 OS 0,6
7	Дима	Врожденный горизонтальный нистагм, гиперметропия средней степени OU.	OD 0,3 OS 0,3
8	Лея	Простой миопический астигматизм OU.	OD 0,7 OS 0,7

9	Зоя	Смешанный астигматизм OU.	OD 0,5 OS 0,5
---	-----	---------------------------	------------------

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
10	Ксения	Сходящееся содружественное альтертирующее OS косоглазие. Сложный гиперметропический астигматизм OU. Гиперметропия средней степени	OD 0,4 OS 0,4
11	Архип	Простой миопический астигматизм OU.	OD 0,7 OS 0,7
12	Александр	Сходящееся содружественное непостоянное косоглазие. Гиперметропия высокой степени OU.	OD 0,5 OS 0,6
13	Вова	Простой гиперметропический астигматизм OU. Гиперметропия слабой степени.	CD 0,2 OS 0,4
14	Саша	Косоглазие сходящееся содружественное альтертирующее, чаще OS.	OD 0,3 OS 0,1
15	Стас	Сходящееся содружественное альтертирующее OS косоглазие. Сложный гиперметропический астигматизм OU. Гиперметропия средней степени	OD 0,4 OS 0,4

Цель констатирующего эксперимента – изучение состояния коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

1 серия. Для исследования информационно-коммуникативных умений мы использовали методику «Интервью» (О. В. Дыбиной). Цель – способность получать и передавать информацию в процессе общения, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

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

Обработка результатов.

3 балла (высокий уровень) – ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3-5 развернутых вопросов. В целом его «интервью» носит логичный, последовательный характер.

2 балла (средний уровень) – ребенок формулирует 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняет логику интервью.

1 балл (низкий уровень) – ребенок затрудняется в выполнении задания даже с педагогом.

2 серия. Диагностика проводится при взаимодействии ребенка в паре со сверстником (ребенок – ребенок). Для проведения диагностики на данном этапе была выбрана методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман). Диагностику необходимо проводить в знакомой детям обстановке. В кабинете в процессе проведения методики находятся только два учащихся и педагог-диагност, чтобы взаимодействие детей можно было тщательно изучить и результаты диагностики были наиболее достоверны.

Цель методики – изучить сформированность коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, выявить уровень сформированности действий по согласию усилий в процессе организации совместной деятельности и осуществления сотрудничества. Прежде чем приступить к проведению диагностики, необходимо подготовить раздаточный материал (силуэтные изображения рукавичек, составляющих пару, 2 набора по 6 цветных карандашей), поприветствовать обучающихся и дать им небольшое количество времени для адаптации. Организация самой методики описана выше. При проведении методики педагог наблюдает и свои наблюдения фиксирует в протокол (приложение 4). После проведения методики необходимо поинтересоваться у детей понравилось ли им задание, поблагодарить за работу и попрощаться с обучающимися. Обработка и интерпретация результатов проходит без участия детей. Проводится анализ протокола, который заполнял педагог в процессе проведения методики. Результаты соотносятся с уровнями и в

заключение пишется уровень продуктивности совместной деятельности, определяемые по степени сходства узоров на рукавичках:

1. Низкий уровень – в узорах явно видны различия или вообще нет сходства. В процессе взаимодействия дети не могли договориться и прийти к общему мнению, каждый настаивал на своем.

2. Средний уровень – наблюдается частичное сходство: отдельные признаки (цвет и форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия. Взаимодействие детей протекает спокойно, общение ограничивается несколькими фразами.

3. Высокий уровень – рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети в процессе рисования активно обсуждали возможный вариант узора, согласовывали друг с другом способ раскрашивания рукавичек; сравнивали и координировали способы действия; следили за реализацией совместно принятого замысла.

3 серия исследования была направлена на изучение умения понимать эмоциональное состояние сверстников с помощью методики «Отражение чувств» О. В. Дыбиной.

Исследование проводилось индивидуально (приложение 3). Дошкольникам предлагается рассмотреть сюжетные картинки (приложение 4) и ответить на вопросы:

- Кто изображен на картинке?
- Что они делают?
- Как они себя чувствуют? Какое у них настроение?
- Как ты догадался(ась) об этом?
- Как ты думаешь, что произойдет дальше?

Оценка результатов:

– 3 балла – высокий уровень. Ребенок самостоятельно и правильно определяет эмоциональные состояния сверстников, объясняет их причину и делает прогнозы дальнейшего развития ситуации;

– 2 балла – средний уровень. Ребенку требуется помощь взрослого, чтобы справиться с заданием;

– 1 балл – низкий уровень. Ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний изображенных на картинках людей, не может объяснить их причину и предположить дальнейшее развитие ситуации.

3.2 Состояние коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Представим результаты, полученные в ходе проведения констатирующего этапа экспериментальной работы по каждой серии.

В 1 серии при исследовании информационно-коммуникативных умений с использованием методики «Интервью» (О. В. Дыбиной) мы имели цель: определить умение участников эксперимента получать и передавать информацию в процессе общения, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

Были получены результаты, представленные в таблице 2 и на рисунке 1.

Таблица 2 – Результаты исследования вести простой диалог со взрослыми и сверстниками (%)

	Характер выполнения заданий			Выстраивание Диалога		Характер построения общения	
	Задания выполняются с охотой, интересом	Затрудняется в выполнении	Отказывается от выполнения	Самостоятельно	С помощью взрослого	Логичный, последовательный	Не сохраняет Логику
Кол-во Детей	4	8	3	3	9	3	9
% соотношение	26,7	53,3	20,0	20,0	60,0	20,0	60,0

Графические результаты по данной методике представлены на рисунке 1.

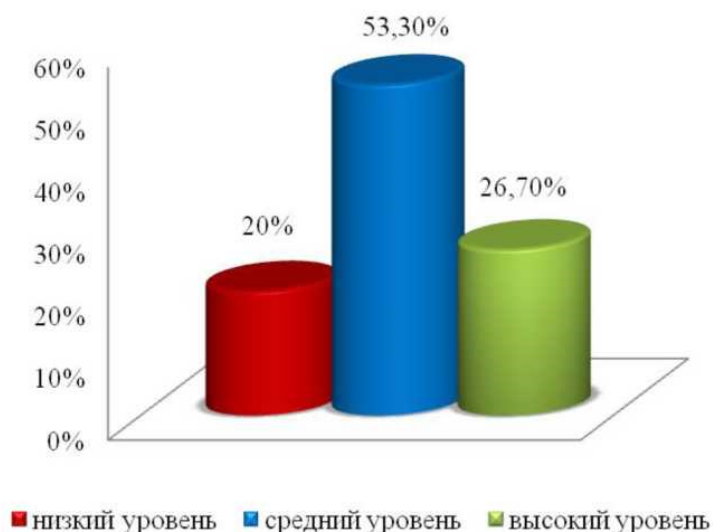


Рисунок 1 – Результаты исследования вести простой диалог со взрослыми и сверстниками

Результаты свидетельствуют о том, 53,3% (8 человек) дошкольников имеют средний уровень. Эти дети затруднялись в выполнении заданий, выстраивали диалог только с помощью взрослого и не сохраняли логику построения общения; 26,7 % (4 человека) показали высокий уровень. Эти дети выполняли задание с охотой, самостоятельно выстраивали вопросы, их общение было логично и последовательно. 20% детей отказались выполнять задание.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у обследуемой группы старших дошкольников с нарушениями зрения выражены затруднения в выстраивании собственных высказываний, диалога, а также в построении логически-последовательной и правильной речи.

2 серия была направлена на исследование умений взаимодействовать в общении. При проведении диагностики присутствовали 10 обучающихся, отсутствовало 5 учеников по уважительной причине.

Были получены результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования умение взаимодействовать в общении (%)

Уровни оценивания	

№ пары	Ф.И. учащихся	Высокий	Средний	Низкий
Первая пара	Вова	+		
	Артемий	+		
Вторая пара	Саша			-
	Архип			-
Третья пара	Семён			-
	Дима			-
Четвертая пара	Стас		+	
	Лея		+	
Пятая пара	Зоя		+	
	Ксения		+	

По выполненной работе учащихся видно, что высокий уровень показали 1 пара – 2 учащихся, средний уровень 2 пары – 4 учащихся, низкий уровень 2 пары- 4 учащихся.

Пара по номером 1 показали высокий уровень совместной деятельности. Это выразалось в их умении договариваться друг с другом, делать общие выводы. Учащиеся обсуждали возможный вариант украшения рукавичек, постоянно следили за реализацией задуманного, работали спокойно, дружно. У всех ребят наблюдалось позитивное эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Четвертая и пятая пары показали средний уровень результативности. У данных пар сходство узоров на рукавичках частичное. В начале работы долго обсуждали возможный вариант украшения. Потом все же пришли к общему мнению и выполнили работу.

Вторая и третья пары показали низкий уровень результативности. Берутся за работу не договариваясь, если даже обговорили рисунок, рисуют так как им хочется; карандаш не дают пока не закончат работу, с помощью взрослого либо отказывается от выполнения.

По результатам проведенной диагностики по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман высокий уровень коммуникативных действий показали 2 учащихся, что составляет 20%, средний уровень у 4 учащихся, что составляет 40%, низкий уровень у 4 учащихся, что составляет 40%.

3 серия исследования была направлена на изучение умения понимать эмоциональное состояние с помощью методики «Отражение чувств» (О.В. Дыбина), результаты которой представлены в таблице 3 и рисунке 2.

Таблица 4 – Результаты исследования умения понимать эмоциональное состояние по методике «Отражение чувств» (в %)

Уровни	Количество детей	%
Низкий	4	20
Средний	9	60
Высокий	2	20

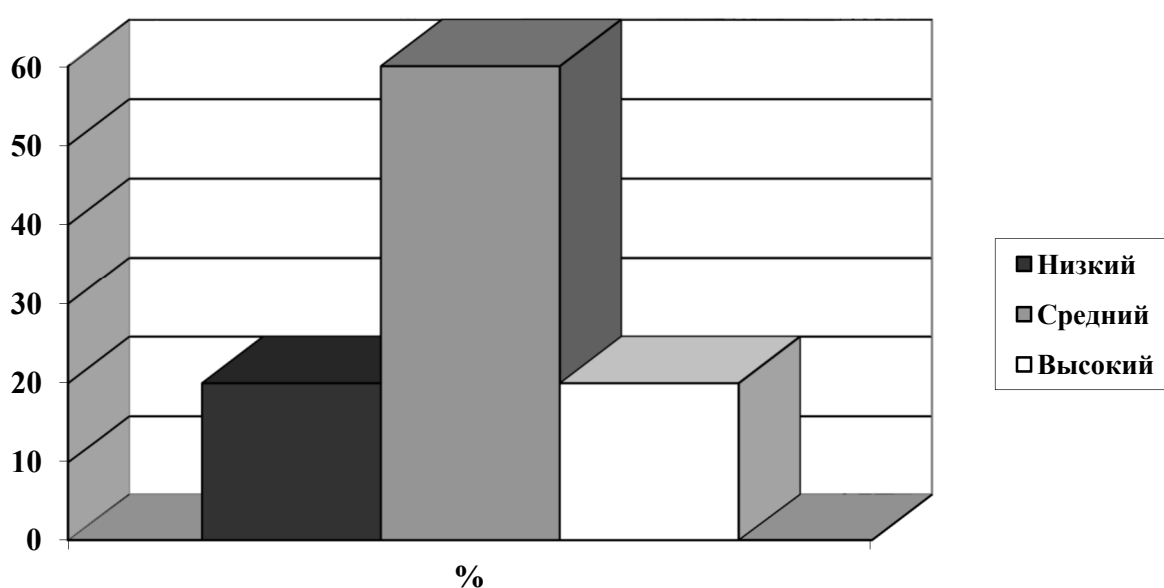


Рисунок 2 – Результаты исследования умения понимать эмоциональное состояние

В ходе исследования было выявлено, что большинство исследуемых детей имеют средний уровень сформированности способности понимать эмоциональное состояние сверстников (60 %), низкий уровень показали также 20 % участников и только 20 % – высокий уровень.

Дети с высоким уровнем способны дать название либо самой эмоции, либо её описания. Они не только правильно называли эмоциональное состояние людей на картинке, но и могли интерпретировать их, пользуясь личным опытом.

Дети со средним уровнем делали это с трудом и при помощи наводящих вопросов взрослого.

Дети с низким уровнем не могли развернуто провести анализ ситуации. Их высказывания носили односложный характер. Эти дети не склонны рассуждать и прогнозировать дальнейшие события.

Полученные результаты позволили определить направления и содержание коррекционной работы.

3.3. Коррекционная работа по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры

Проведенный анализ показал недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Результаты эксперимента показали необходимость проведения коррекционной работы по формированию коммуникативных умений с детьми, принявшими участие в диагностическом обследовании.

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

В соответствии с проведенной диагностикой мы определили задачи коррекционной работы:

1. Способствовать формированию навыков понимания и интерпретации невербальных сигналов и жестов, присутствующих в коммуникации.
2. Развивать речь и навыки речевой коммуникации, включая выражение своих мыслей и чувств, а также восприятие и понимание речи других людей.
3. Обучать правилам этикета и вежливости в общении, повышать

уровень культуры поведения и уважения к другим людям.

4. Расширять социальный кругозор и интересы детей, способствуя развитию их социальных навыков.

На основе поставленных задач нами были определены следующие направления коррекционной работы:

1. Формирование у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения доброжелательного отношения к сверстникам, а также навыков общения в детском коллективе.

2. Формирование у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения умения понимать эмоции других людей и помогать им.

Наиболее эффективным средством для этого является сюжетно-ролевая игра. При этом важно учитывать определенные педагогические условия.

Во-первых, необходимо воспроизводить жизненные ситуации и детские впечатления повседневной жизни.

Во-вторых, каждый ребенок должен проявлять личную заинтересованность и понимать социальную значимость сюжетно-ролевой игры.

В-третьих, важно стимулировать активность детей, способствовать планированию и обсуждению различных вариантов участия, а также повысить уровень ответственности, самоконтроля и оценки.

В-четвертых, необходимо стимулировать взаимопомощь, вызывать потребность в сотрудничестве. Приведенные принципы и условия являются целесообразными для организации и построения сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями зрения.

По результатам констатирующего эксперимента мы выяснили, что у детей, принявших участие в эксперименте, недостаточно развиты коммуникативные умения, что у детей с нарушениями зрения недостаточно знаний и представлений о том, как надо общаться, как нужно себя вести в процессе общения и как действовать.

Комплекс сюжетно-ролевых игр, подобранный нами, является очень разнообразным и интересным. Он позволяет детям играть в различные сюжеты, которые нацелены на развитие различных умений и навыков. Все игры мы разделили на 4 блока.

Сюжетно-ролевые игры первого блока помогают детям развивать представления о бытовых ситуациях и научиться решать различные бытовые проблемы в процессе общения. Игры такого рода могут быть полезны как для социализации детей, так и для развития личных качеств, таких как самостоятельность, ответственность и т.д.

Сюжетно-ролевые игры второго блока направлены на знакомство детей с производственными и общественными процессами и помогают им понимать, как устроен мир взрослых людей. Игры из этого блока также способствуют формированию у детей социальных и коммуникативных навыков.

Сюжетно-ролевые игры третьего блока развивают у детей воображение и творческую мысль, а также помогают им узнать и полюбить различные литературные произведения.

Сюжетно-ролевые игры четвертого блока ориентированы на развитие навыков общения. Они позволяют детям учитывать чувства других людей, быть внимательными и заботливыми, а также учиться решать конфликты и находить компромиссы.

В целом, комплекс сюжетно-ролевых игр, которые мы разработали, могут эффективно помочь детям развивать различные умения и навыки, необходимые для успешного общения и адаптации в окружающем мире. (Приложение 1)

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

С целью изучения особенностей коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения проводилась экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 127 г. Челябинска» (дошкольное отделение). В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в количестве 15 человек. На констатирующем этапе мы изучали особенности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией по трем основным сериям: 1. Умение детей передавать информацию и вести диалог (методика «Интервью», автор О. В. Дыбина); 2. Умение взаимодействовать (методика «Рукавички», (Г.А. Цукерман); 3. Умения воспринимать и понимать эмоции человека. (Методика «Отражение чувств Дыбиной)

При обследовании мы выявили у детей экспериментальной группы затруднения в выстраивании собственных высказываний, диалога, в построении логически-последовательной и правильной речи, пассивную позицию по отношению к собеседнику, неумение использовать организаторские действия и умения, а также недостаточно развитую эмпатийность и доброжелательность. Дети в большинстве случаев непосредственны и искренни в общении со взрослыми и сверстниками, но им не хватает открытости в общении и умения отстаивать свою позицию бесконфликтно. Таким образом, мы выяснили, что у детей с нарушением зрения не достаточно знаний и представлений о том, как нужно общаться, о том, как нужно вести себя в процессе общения и как действовать. Это помогло нам выявить направления и содержание коррекционной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проанализировав теоретические аспекты изучения коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, под коммуникативными умениями понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего коммуникативного поведения: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение сопереживать собеседнику, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения. Коммуникативные умения – это комплекс действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих ей творчески использовать коммуникативные знания. Коммуникативные умения определяют такие характеристики межличностного взаимодействия, как умение устанавливать эмоциональный контакт, воспринимать собеседника, поддерживать и развивать динамику общения, контролировать социальный компонент собственного поведения.

Во-вторых, дошкольный возраст – это период усвоения и социально-культурного опыта, необходимого для включения ребенка в систему общественных отношений, формирования социальных качеств, навыков общения и сотрудничества. На этапе дошкольного возраста ребёнок меняет 4 формы общения со взрослым (ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную), а также 3 формы общения со сверстниками (эмоционально-практическую, ситуативно-деловую и внеситуативно-деловую). В данном процессе происходит не только смена форм общения ребенка со взрослыми и сверстниками, но и формирование коммуникативных умений.

Дефект зрения приводит к нарушениям эмоционально-волевой сферы, проявляющиеся в неуверенности, скованности, снижении познавательного интереса, замкнутости, проявлении беспомощности в различных видах деятельности, социальных коммуникациях, снижении различных желаний. Неудачи и трудности, с которыми ребенок сталкивается в обучении, в игре, в овладении двигательными навыками, пространственной ориентировке, вызывают сложные переживания и негативные реакции, проявляющиеся в неуверенности, пассивности, самоизоляции, неадекватном поведении и даже агрессивности. Это сказывается на формировании у них коммуникативных умений. Среди их особенностей можно отметить следующие: низкий уровень инициативности в общении с окружающими, предпочтение в общении сверстников, имеющих зрительную патологию, своеобразное использование мимических и пантомимических средств общения. У таких детей наблюдается отсутствие стимула и желания к общению. Данные особенности развития общения негативно влияют на общее состояние дошкольника. Поэтому они должны быть своевременно выявлены, а в дальнейшем стать объектом коррекционной работы.

С целью изучения состояния коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения проводилась экспериментальная работа на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 127 г. Челябинска» (дошкольное отделение). В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 15 человек. На констатирующем этапе мы изучали особенности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией по трем основным сериям:

1. Умение детей передавать информацию и вести диалог (методика «Интервью» О.В. Дыбиной).
2. Умение взаимодействовать (методика «Рукавички»).

3. Умение воспринимать и понимать эмоции человека (методика «Отражение чувств О.В. Дыбиной).

Были выявлены затруднения в выстраивании собственных высказываний, диалога, в построении логически-последовательной и правильной речи, пассивная позиция во взаимодействии, неумение использовать организаторские действия и умения, а также недостаточно развитую способность воспринимать и понимать эмоциональное состояние человека. Дети в большинстве случаев непосредственны и искренни в общении со взрослыми и сверстниками, но им не хватает открытости в общении и умения отстаивать свою позицию бесконфликтно. Это помогло нам выявить направления и содержание коррекционной работы. Комплекс сюжетно-ролевых игр, подобранный нами, является очень разнообразным и интересным. Он позволяет детям играть в различные сюжеты, которые нацелены на развитие различных умений и навыков. Все игры мы разделили на 4 блока.

Сюжетно-ролевые игры первого блока помогают детям развить представления о бытовых ситуациях и научиться решать различные бытовые проблемы в процессе общения.

Сюжетно-ролевые игры второго блока направлены на знакомство детей с производственными и общественными процессами и помогают им понимать, как устроен мир взрослых людей.

Сюжетно-ролевые игры третьего блока развивают у детей воображение и творческую мысль, а также помогают им узнать и полюбить различные литературные произведения.

Сюжетно-ролевые игры четвертого блока ориентированы на развитие навыков общения. Они позволяют детям учитывать чувства других людей, быть внимательными и заботливыми, а также учиться решать конфликты и находить компромиссы.

В целом, комплекс сюжетно-ролевых игр, которые мы разработали, могут эффективно помочь детям развивать различные умения и навыки, необходимые для успешного общения и адаптации в окружающем мире.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи – решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алабужева, С. В. Риторика для старших дошкольников и младших школьников [Текст] / С. В.Алабужева. – Ижевск : Изд. Дом «Удмурт, ун-т», 2003. – 445 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / М. М.Алексеева, В. И. Яшина. – Москва, 2009. – 246 с.
3. Богдан, Н. Н. Специальная психология [Текст] : учебное пособие / Н. Н. Богдан. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. – 220 с.
4. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. – Москва : Академия, 2002. – 203 с.
5. Бориснев, С. В. Социология коммуникации [Текст] : учеб. пособ. для вузов / С. В. Бориснев. – Москва : Юнити-Дана, 2003. – 270 с.
6. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студ-в пед. института [Текст] / под ред. А. В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1979. – 288 с.
7. Волкова, Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения [Текст] : автореф. диссертации на соискание уч. степ. доктора педагогических наук: 13.00.03 / Л. С. Волкова. – Москва, 1983. – 34 с.
8. Гавра, Д. П. Основы теории коммуникации [Текст] : учеб. пособие. стандарт третьего поколения / Д. П. Гавра. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 288 с.
9. Гаврилова, Н. В. Проблемы адаптации лиц с ОВЗ [Текст] / Н. В. Гаврилова // Профессиональное образование. Столица №1. – 2013. – С. 42-43.
10. Гайдукевич, С. Е. Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушением зрения [Текст] : учебно-метод. комплекс по уч.

дисциплине, для спец-ти «Тифлопедагогика. Дошкольное образование» / С. Е. Гайдукевич, В. В. Гордейко. – Беларусь : БГПУ им. М. Танка, 2015. – 111 с.

11. Головина, Т. П. Особенности восприятия действий и эмоций человека дошкольниками с нарушениями зрения [Текст] / Т. П. Головина // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими / под ред. А. Г. Литвака. – Ленинград, 1988.

12. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникаций [Текст] / И. Н. Горелов. – Москва : Наука, 1980. – 123 с.

13. Григорьева, Л. П. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения [Текст] : автореф. дис. канд. психол. наук / Л. П. Григорьева. – Москва, 2000. – 32 с.

14. Денискина, В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение [Текст] / В. З. Денискина // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 56-64.

15. Дети с глубокими нарушениями зрения [Текст] / Под ред. М. И. Земцовой, А. И. Каплан, М. С. Певзнер. – Москва, 2007. – Гл. V. – С. 193-221.

16. Елифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Т. Б. Елифанцева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 486 с.

17. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогике: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва : Владос, 2000. – 240 с.

18. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогике [Текст] / В. П. Ермаков. – Москва : Владос, 2000.

19. Земцова, М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова. – Москва : Просвещение, 1978. – 160 с.

20. Зорина, С. С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения [Текст] / С. С. Зорина // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 20-26.

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

22. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя [Текст] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Москва : Просвещение, 1988. – 190 с.

23. Комова, Н. С. Элементы комплексной коррекционно - компенсаторной технологии успешности обучения и адаптации детей с нарушением зрения [Текст] / Н. С. Комова // Сб. материалов V Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: опыт и перспективы». 14-15 октября 2011 г. Г.Баку – Республика Азербайджан.

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

25. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебник пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург : Наука, 2006. – 241 с.

26. Литвак, А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих [Текст] / А.Г. Литвак. – Санкт-Петербург, 2002. – 280 с.

27. Муратов, Р. С. Технические средства обучения слепых и слабовидящих школьников [Текст] / Р. С. Муратов. – Москва, 2008. – 252 с.

28. Назарова, Н. М. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. И. Назарова, Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.

29. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения. Теоретико-экспериментальное исследование [Текст] / Г. В. Никулина. – Санкт-Петербург, 2006. – 452 с.
30. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста [Текст] / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – Москва, 2008. – 368 с.
31. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении [Текст] / Под ред. Л. И. Солнцевой. – Москва, 2001. – 320 с.
32. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст] : учебное пособие / Л. И. Плаксина. – Москва : РАОИКП, 1999. – 54 с.
33. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст] : учебное пособие / Л. И. Плаксина. – Москва : РАОИКП, 1999. – с. 55.
34. Подколзина, Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2001. – №2. – С.88-92.
35. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Москва, 1989. – 468 с.
36. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Москва : Владос, 2003. – 158 с.
37. Солнцева, Л. И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях [Текст] / Л. И. Солнцева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С.3-8.
38. Солнцева, Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста [Текст] / Л. И. Солнцева. – Москва, 2005. – 352 с.

39. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / Под редакцией Н. М. Назаровой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 400 с.

40. Специальная психология [Текст] / Под ред. В. И. Лубовского. – Москва, 2003 – С. 338-344.

41. Сурдопедагогика [Текст] : учебник для студентов высших пед. учеб. заведений под ред. Е. Г. Речицкой – Москва, «ВЛАДОС», 2004. – 655 с.

42. Усик, В. А. Специальные средства коррекции для лиц с пониженным зрением [Текст] / В. А. Усик. – Москва, 2001. – 256 с.

43. Феоктистова, В. А. Формирование навыков общения у слабовидящих детей [Текст] / В. А. Феоктистова. – Санкт-Петербург, 2005. – 428 с.

44. Фомичева, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учебно-методическое пособие [Текст] / Л. В. Фомичева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 256 с.

45. Формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушенным зрением [Текст] / К. Е. Бутузова, Л. В. Андреева // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект / XIII Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и магистрантов с международным участием. Министерство образования и науки РФ. – Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. – 2016. – С. 181-183.

П

Р

Комплекс сюжетно-ролевых игр для формирования коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения

О

Блок 1. Сюжетно-ролевые игры, основанные на бытовых сюжетах

Е

Игра № 1 «Дом»

Цели: побуждать детей творчески воспроизводить в играх быт семьи; совершенствовать умение самостоятельно создавать для задуманного сюжета игровую обстановку; раскрывать нравственную сущность деятельности взрослых людей: ответственное отношение к своим обязанностям, взаимопомощь и коллективный характер труда; воспитывать уважение, вежливое обращение друг к другу.

Роли: мама, папа, дети, бабушка, дедушка.

Игровые проблемные ситуации: «Когда мамы и папы нет дома» (забота о младших, выполнение посильной домашней работы), «Мы готовимся к празднику» (совместные дела с семьей), «Встречаем гостей» (правила приема гостей, поведение в гостях), «Наш выходной день» и др. Вносить в игру элементы труда: стирка кукольного белья, починка одежды, уборка помещения. По ходу игры подбирать, менять игрушки, предметы, конструировать игровую обстановку с помощью разнообразного подсобного материала, использовать собственные поделки, применять природный материал.

Предварительная работа: Чтение рассказа В. Осеевой «Волшебное слово» и последующая беседа. Задание детям: узнать дома о труде родителей. Беседа о труде родителей. Рассматривание семейных фотографий.

Игровой материал: предметы домашнего обихода, куклы.

Игра №2 «Семья»

Цель: обогащение социально-игрового опыта между детьми; развитие игровых умений по **сюжету «Семья»**.

Задачи:

- Учить детей действовать согласно принятой на себя роли, развивать **сюжет**;

- Учить действовать в воображаемых ситуациях, использовать различные предметы-заместители;

- Развивать интерес к игре;

Закреплять представления детей о **семье**, об обязанностях членов **семьи**;

- Побуждать детей к творческому воспроизведению в игре быта **семьи**;

- Способствовать установлению в игре ролевых взаимодействий и взаимоотношений между **играющими**;

- Воспитывать любовь и уважение к членам **семьи и их труду**.

Оборудование: мебель, посуда, сумки, игровой уголок «*Кухня*» с посудой, конструктор деревянный, игрушечный телефон, фартуки, платок, корзина, шапочки, панамки, корзина большая, предметы-заместители.

Структура занятия.

1. Вступительная беседа.

2. Распределение ролей.

3. Совместная с воспитателем **игра**.

4. Сюрпризный момент: «*Приход соседки*», «*Приход полиции*».

Игровые роли: мама, папа, бабушка, дедушка, тетя, дети, водитель.

Примерный ход игры:

Дети в группе садятся на коврик перед воспитателем.

- Ребята, недавно мы с вами беседовали о **семье**, рассматривали иллюстрации. А скажите: что такое **семья**?

- Расскажите о своей **семье** : сколько человек в ней живет, кто, чем занимается.

- А вы хотите **поиграть в игру «Семья»**? Чтобы у нас получилась интересная **игра** – нужно сначала решить: «*Сколько членов семьи у нас будет*», «*Что они будут делать*», «*Кто какие роли будет играть*».

- Кто может быть в **семье**?

- Какие роли могут еще быть?

- А какой бывает мама?

- А кто из наших девочек может быть мамой?

- А каким папа? (серьезным, любить своих детей, защищать свою **семью**, трудолюбивым).

Выбор папы.

- А кто еще может быть в **семье**? Что делают бабушка и дедушка? А иногда бабушки и дедушки живут далеко.

- А сколько детей будет в **семье**?

А теперь подумаем **сюжет**. Когда семья собирается вместе? (*в выходные дни*).

- А чем можно заниматься в выходной день все вместе?

- А мы куда поедем?

Давайте все вместе отправимся на дачу.

- Чем можно заниматься на даче? (Если лето, то поливать цветы, поливать грядки, садить цветы. Зимой – расчищать от снега двор, жарить шашлыки.).

- Где будем проводить основное время?

Хорошо, выбрали, куда поедем, чем будем заниматься. А теперь подумаем на чем можно доехать до дачи?

- У нас семья большая, поэтому нужно выбрать большую машину. Какую?

Выбираем водителя.

А что нужно с собой взять?

Дети сооружают автобус из стульев. Едут. Доезжают. Всех родственников встречают бабушка с дедушкой. Они все рады видеть друг друга, обнимаются, здороваются. Разбирают привезенные гостинца. Дочери и тети начинают убираться дома, моют полы, подметают. Бабушка и мама начинают накрывать на стол. Папа и дедушка начинают разводить огонь, для того, чтобы пожарить шашлыки. Дедушка может расчищать от снега двор или налаживать машину.

Накрывают на стол и приглашают к столу всех, сопровождая словами:
- Садитесь, пожалуйста; - Угощайтесь, пожалуйста; - Принесите, пожалуйста; - Спасибо.

Во время угощения неожиданно заходит соседка. Здоровается, общается с членами **семьи**. Соседку приглашают за стол, угощают. Соседка, прощается, уходит.

После, заходит милиционер. Проверяет все ли в порядке, потушен ли костер, присмотрены ли дети? Прощается, уходит.

Дети **играют**, за ними присматривают тети.

- Ой, ребятки, что- то темнеть стало. Пора возвращаться домой.

Окончание игры:

Садятся в автобус. Едут. Неожиданно на дороге лопается колесо автобуса. Папа и водитель накачивают колесо насосом. И автобус едет дальше до дома.

Итог игры: Дети снова садятся на коврик.

Понравилась ли вам **игра**? Какие роли вы выполняли в игре? Что больше всего понравилось?

- Молодцы, ребята! У вас получилась интересная **игра**, спасибо вам!

Игра № 3 «День Рождение»

Цель: Продолжать формировать положительное отношение к событиям жизни людей, нормам и правилам поведения в обществе.

Развивать игровые действия по **сюжету**, обогащать социально-игровой опыт между детьми.

Задачи: (воспитательные, образовательные, развивающие)

- Закрепление первичных представлений о себе, семье, обществе. Способствовать формированию качеств личности детей: активность, отзывчивость, сотрудничество, самостоятельность, доброжелательное отношение друг к другу, дружеское взаимопонимание.

- Создание условий для формирования умения действовать согласно принятой на себя роли в воображаемых условиях. Совершенствование умения объединяться в игре, действовать в соответствии с общим игровым замыслом.

- Развитие диалогической речи. Развитие умения подбирать предметы и атрибуты для **игры**.

Формы работы: игровая, беседа, отгадывание загадок, обсуждение.

Предварительная работа:

1. Празднование дней **рождения детей в группе**.
2. Беседы на темы: «*День рождения*», «*Ждем гостей*».
3. **Сюжетно-ролевые игры** : «*Семья*», «*Магазин*», «*Салон красоты*», «*Кафе*».
4. Дидактическая игра: «*Накроем стол к празднику*».
5. Рассматривание иллюстраций по теме.
6. Изготовление родителями и детьми угощений из различных материалов.
7. Разучивание поздравительных стихотворений.
8. Чтение художественных произведений по теме.

Материал:

Скатерти, салфетки, тарелки, стаканы, вилки, ложки, ножи, угощения, воздушные шары, колпачки, плакат «*С днем рождения!*», бейджики, одежда для повара, официанток, аниматора, атрибуты

для «Магазина», «Салона красоты», подарки, пакеты, сумки, кошельки, **деньги и другое.**

Словарь: именинник, **продавец-консультант**, стилист, сервировка, аниматор.

Роли: именинник, **продавец-консультант**, кассир, водитель, официантки, аниматор, гости, повар.

Ход игры:

В: Ребята, все вы очень любите праздник «**День рождения**». А где можно отметить этот праздник?

Д: Дома, в кафе.

В: Давайте сегодня поиграем в игру «**День рождения**». Отметить этот праздник я предлагаю в кафе. Согласны?

Д: Да.

В: Каким образом мы можем добраться до кафе?

Д: На заказном автобусе.

В: Молодцы. А какие заведения нужно посетить для того, чтобы наш **день рождения прошел успешно?**

Д: Салон красоты, магазин.

В: Хорошо. А кто нам понадобится для того, чтобы на празднике нам было весело?

Д: Аниматор.

В: Отлично. А кто нам понадобится чтобы на празднике был накрыт вкусный и красивый стол?

Д: Повар и официанты.

В: Умнички. Ну что готовы начать игру?

Мы сегодня в этот **день**,

Позовем своих друзей,

Ведь сегодня праздник личный

Отмечать будем отлично!

День рождения справлять и гостей принимать.

Именинник: Ребята, у меня сегодня **день рождения**. Я хотел бы вас всех пригласить на этот праздник в кафе «Весеннее». Автобус будет вас ждать на остановке д/с «Солнышко» в два часа дня. Не опаздывайте!

Все ребята расходятся по своим местам: кассир, **продавец-консультант**, повар, официанты, посетители магазина и салона красоты, стилист, аниматор.

К 2 часам гости подходят к автобусу, занимают свои места.

Водитель: Все заняли свои места. Осторожно, двери закрываются!

Остановка: Кафе «Весеннее».

В кафе гостей встречают именинник и аниматор.

Именинник: Здравствуйте! Я очень рад вас всех видеть.

Аниматор: Дорогие гости сейчас вы можете поздравить нашего именинника.

Гости:

1. С днем **рождения поздравляю!**

Счастья, радости желаю!

И желаю я друзей.

Чтобы было веселей!

2. Сегодня лучший **день в году**,

И в этом нет сомненья!

Пусть чудеса, как в сказке, ждут

Тебя в твой **день рождения!**

3. Самый лучший ты мальчишка!

Поздравления принимай

Иногда ты – шалунишка,

Иногда ты – мальчик-пай.

3. 4. С днем **рождения поздравляем**

Ты расти и расцветай!

В жизни радости желаем

Ну, и нас не забывай!

4. Ждут тебя в твой **день рождения**

Чудеса и приключения,

Исполнение мечты!

Всех счастливей будешь ты!

5. Сегодня, в **день рождения твой,**

Желаем сердцем и душой:

Здоровья, бодрости и смеха,

Во всех делах твоих успеха!

6. С **днем рождения поздравляем**

Счастья, радости желаем

Торт большой, улыбок воз

И подарков паровоз!

7. Поздравляем с **днем рождения**

С днем варения, объедения,

С днем подарков получения

И, конечно, с днем веселья!

После аниматор заводит хоровод «*Каравай*».

Аниматор: Пока столы наши не до конца накрыты, я хочу вас немного
развлечь.

Прошу всех пройти за стол.

Аниматор: А теперь я загадаю вам загадки. Послушайте внимательно.

- Говорить друзьям не лень,

Улыбаясь (*добрый день*)

- Друг другу на прощание

Мы скажем (*до свидания*)

- Растает даже ледяная глыба

От слова теплого (*спасибо*)

- Когда виноваты, сказать спешите

Прошу вас, пожалуйста (*извините*)

- Мальчик вежливый и развитый

Говорит, встречаясь (*здравствуйте*)

- Мама с папою сидят

Торт с конфетами едят.

Скажет вежливая дочь:

Разрешите (*вам помочь*)

- Девочка Рита возле дорожки

Стол накрывает собаке и кошке.

Плошки расставив, скажет им Рита:

«Ешьте! Приятного вам (*аппетита*)»

Аниматор: А сейчас я предлагаю немного потанцевать. Выходите из-за стола, вставайте в круг и повторяйте за мной.

Наш праздник подошел к концу. Вы можете пройти к автобусу. Он отвезет вас обратно.

Игра №4 «Праздник»

Сюжетно-ролевая игра «Семейные праздники»

Цель – познакомить детей с вариантом **сюжетно-ролевой игры «Семья»**

Задачи: 1. Формировать навыки ролевого общения.

2. Развивать культуру общения.

3. Закрепить знания о **семейных традициях**.

4. Воспитывать доброжелательное и уважительное отношение к старшим.

Место – зона для игр «Домик»

Время – от 15 минут.

Количество детей – от 5 человек.

Материал – посудка, корзинка с фруктами, коробки в подарочной упаковке, нарядно одетая кукла, искусственные цветы; материал для творчества.

Ход занятия.

1 часть.

Ребята, посмотрите, как красиво одета кукла Машенька. Как вы думаете с чем это связано?

А как красиво накрыт стол в доме, почему?

А мы поздравим Машу? (*да*). Но нам нужно стать семьёй для Маши. Договоритесь, кто какую роль на себя возьмёт

А как поздравляют?

Мама, тётя и сестра останутся готовить **праздничный** обед и позовут вас когда всё будет готово, а вы подумаем о подарке.

Где нам взять подарок?

2 часть.

Изготавливаем открытку из разных материалов, на усмотрение детей.

Воспитатель помогает сервировать стол, красиво выложить фрукты, украсить комнату плакатами и цветами.

Просим всех за **праздничный стол** (рассадить детей, посадить куклу во главе стола, включить негромко музыку).

Уважаемые гости, по случаю дня рождения нашей Машеньки угощаем вас чаем.

Отведайте фруктов, вам добавить чая?

А сейчас настал момент поздравления! Маша, принимай подарки.

А сейчас можно потанцевать. Спасибо вам, ребята, было очень вкусно и весело.

Затем предложить детям убрать со стола, вымыть посуду, уложить Машу спать.

3 часть.

Ребята, какой **праздник мы с вами отметили?**

А какие **праздники ещё отмечают дома?**

Все перечисленные **праздники – семейные**. Почему их так называют? А какие дарят подарки на эти **праздники?** (на масленицу – блины, стряпню; на пасху – яйца, на рождество – сувениры).

А какой **праздник скоро наступит?**

Какие подарки вы подарите вашим близким? А какие подарки хотите получить сами?

Ребята, никогда не забывайте поздравлять своих родственников с **праздниками**, говорите больше комплиментов в день рождения имениннику, обнимайте чаще своих бабушек и дедушек, в **праздничные** дни ведите себя воспитанно и культурно, тогда ваши **семейные праздники** будут запоминаться надолго.

Блок 2 - Сюжетно-ролевые игры, касающиеся производственных и общественных тем, отражающих труд людей

Игра № 5 «Школа»

Цель: обогащение социально-игрового опыта между детьми; развитие игровых умений по **сюжету «Школа»**

Задачи:

Уточнить знания **детей о профессии учителя**.

Развивать умение переносить знакомые действия в игровые ситуации, действовать в соответствии с ролью, поощрять умение придумывать новые события;

Способствовать развитию связной речи, зрительного восприятия, внимания, памяти, мышления, обогащение словарного запаса.

Формировать позитивное отношение к обучению в **школе**, уважительное, дружеское отношение **детей друг к другу**. Формировать мотивационную готовность к **школе**.

Оборудование: колокольчик для подачи звонка, **школьные принадлежности**, интерактивная доска, презентация «*Найди цифру*», предметные картинки для устного счёта.

Игровые роли: директор, учитель – 3 чел., ученики, повара – 2 чел.

Ход игры:

Мотивационный момент.

Ребята к нам в **группу** пришла **посылка**, вам интересно узнать что там?

Дети достают от туда **школьные** принадлежности – ручки, карандаши, тетрадки, краски.

- Какими словами можно объединить все эти предметы? (**школьные принадлежности**)

- А вы знаете чем детский сад отличается от **школы**?

Я буду называть, что есть в детском саду, а вы **будете называть**, что есть вместо этого в **школе**.

Заведующая-директор

Воспитатель-учитель

Группы-классы

Столы-парты

Занятия – уроки

Игрушки-портфель

Спят-не спят

Играют-учатся

Нет звонка- есть звонок

Не ставят оценки-ставят оценки

- А для чего в **школе** используют **звонок**?

- Ребята, а вы хотите пойти в **школу**?

- Вы действительно, умные, сообразительные, добрые и отзывчивые дети. Много знаете о **школе**, с вами очень интересно. Ребята, а вы хотите **поиграть в школу**?

- А кто нам нужен для игры?

Распределение ролей с помощью считалки

Воспитатель с помощью вопросов уточняет знания **детей** о профессии учителя и директора **школы**,

А что делает учитель? Каким должен быть учитель?

Как вы думаете, что делает директор в школе? Какой он? Я буду директором.

Давайте подготовим свои рабочие места. Выбирайте, кому что нужно (директор берёт записную книжку, учитель – журнал и указку, ученики – дневник и рюкзаки со **школьными принадлежностями**)

-Все готово? Начинаем **играть!**

Звенит звонок. Первый урок – математика.

Учитель даёт задание «*Посчитайте героев*» Презентация №1, дети самостоятельно считают и соответствующее число героев обозначают цифрой с помощью веера цифр. Затем идёт проверочная работа у доски, дети по очереди выходят и нажимают на соответствующую цифру (*идёт проверочная работа*)

Воспитатель в роли «директора», поощряет инициативу «учителя». Учитель проверяет правильность выполнения игрового задания, ставит оценки, хвалит за хорошую работу.

Перемена. Проводится музыкальная пауза.

Звенит звонок. Второй урок «*Литературное чтение*»

(*Детям было дано домашнее задание: выучить стихи о весне.*)

Учитель спрашивает: - какое сейчас время года? (*весна*)

-Какие признаки весны вы знаете? (ярче светит солнышко, расцветают первые цветы, появляются насекомые, распускаются почки на деревьях)

- И так, проверяем домашнее задание. Вам было дано задание выучить стихотворения. Стихи читаем стоя с места, громко и выразительно.

Милая певунья,

Ласточка родная,

К нам домой вернулась

Из чужого края.

Под окошком вьется

С песенкой живою:

«Я весну и солнце

Принесла с собою...»
Уж верба вся пушистая
Раскинулась кругом;
Опять весна душистая
Повеяла крылом.
По весне набухли почки
И проклюнулись листочки.
Посмотри на ветки клена –
Сколько носиков зеленых!
Кап да кап, и не до сна,
Постучалась к нам весна.
Зазвенел ручей игриво.
Вышел ежик: Что за диво!
Хватит звери нам скучать,
Уж весну пора встречать!
Чудо-чудо-чудеса -
У лесной проталинки
Раскрываются глаза
У цветочков маленьких.
Есть у них и имя нежное -
Называются - Подснежники.
Вылезли в овражки
Первые букашки.
Крылья расправляют,
Лапки потирают,
Усиками водят,
В хороводах ходят.
Рыхлый снег темнеет в марте,
Тают льдинки на окне.
Зайчик бежит по парте

И по карте на стене.

Ах, весна, весна, весна!

Всё очнулось ото сна.

Птицы весело снуют.

А о чём они поют? -

Солнце светит так светло!

Наконец-то всем тепло

Звенит звонок. Перемена, ученики с дневниками подходят к учителю, выставляются оценки.

Звенит звонок. Третий урок – рисование. Предлагает нарисовать детям звёздное небо на интерактивной доске.

(Дети выходят и по очереди дорисовывают картину «Звёздное небо»)

-Ребята, вам понравилось **играть в школу**?

-Правда, все получилось интересно?

-Как вы думаете, почему было **играть интересно**?

-Какой урок вам запомнился?

-Что было самым запоминающимся?

Обобщает ответы детей. Это потому, что мы **играли дружно**, без ссор обо всем договаривались. Вы просто молодцы. Мы еще обязательно **поиграем в школу**.

Игра №6 «Больница»

Цель: формировать навыки игровой деятельности при отражении труда взрослых.

Задачи:

-дать элементарные знания о работе врача, мед. работника, о культуре поведения "больных", "лечащихся" в **больнице**.

-учить детей придумывать и изображать разные действия в игровой ситуации.

-развивать интерес во время **игры**.

-развивать умение играть в коллективе.

-расширять знания детей о "**больнице**".

-воспитывать уважение к медицинским профессиям, к труду взрослых.

Предварительная работа:

1. Экскурсия в мед. кабинет при д/с.

2. Беседы о мед. профессиях.

3. Чтение худ. литературы.

4. Изготовление атрибутов для **игры своими руками**, руками детей, привлечение родителей к оснащению развивающей среды.

5. Показать обучающее видео о мед. профессии.

Ход игры.

Орг. момент:

Дети, к нам в **группу** сегодня почтальон принес посылку. Что же в этой посылке, давайте посмотрим.

-Что это за чемоданчик, кто знает?

-Да, все верно, это медицинский чемоданчик.

-А как вы догадались?

-А для чего он нужен?

(Ответы)

-Ребята, давайте посмотрим, что внутри этого чемоданчика. Какие предметы там, называйте?

-А для чего нужны мел. инструменты, лекарства?

Давайте поиграем в игру "**детская больница**"?

-Кто для этого нам нужен?

(Распределение ролей). Врач, мед. сестра, **больной** и тд.

Игровая задача: "дом", "**больница**", "скорая помощь".

-А я буду заведующей поликлиники и буду наблюдать за работой врачей, и как проходит лечение **больных**.

Сюжет игры :из дома на скорой помощи привозят маму с дочкой, хотят положить в **больницу**.

Врач-слушает, смотрит горло, трогает живот, спрашивает что болит, ставит диагноз, выписывает лекарство, ставит укол.

Мед. сестра-раскладывает лекарство, приносит и раздает его **больным**, ставит капельницы, градусники.

Водитель скорой помощи-принимает заявки, привозит **больных в больницу**.

Итог **игры** :

-Ребята, в какую игру мы играли?

-Какие мед. инструменты вы знаете?

-Кем вы сегодня были?

-Вам понравилось играть?

Можно поменяться ролями и поиграть еще.

Игра № 7 «Почта»

1. Задачи:

- Познакомить воспитанников с организацией «**Почта**», профессией «**Почтальон**», работниками **почтовой службы**.

-Формировать представления о том, как происходит работа **почтовой службы**, как письма и посылки попадают в другие города.

- Дать представление об услугах, предоставляемых **почтовой службой**.

-Воспитывать уважительное отношение к людям данной профессии, разъяснить важность и полезность деятельности работников **почты**.

-Создать условия для совместной игры, развивать умение детей разворачивать **сюжет**.

- Активизировать словарь за счёт существительных (**почта, почтальон, посылка, телеграмма, бандероль**) и глаголов (*послать, передать, отослать, отправить, написать*).

2. Подготовка к игре:

Изготовление атрибутов

Оформление **почтового отделения**

Изготовление **почтового** ящика из картонной коробки.

Оформление сумки **почтальона**.

Изготовление конвертов.

Изготовление открыток из цветного картона.

Обогащение впечатлениями

Презентация «*Для чего нужна нам **почта***».

Предложить родителям совершить экскурсию на **почтовое отделение**, к газетному киоску.

Рассматривание иллюстраций о профессии «**Почтальон**».

Рассмотреть **почтовые конверты и марки**, коллекцию открыток, собранную с детьми.

Обучение **игровым приемам**

Разносить корреспонденцию по адресам, опускать в **почтовый ящик**.

Вежливо обращаться к оператору для покупки газет, журналов.

Продавать конверты, открытки

Сортировать письма.

3. Перспективный план подготовки к игре «**Почта**»

Сюжет 1. Почтальон приходит на работу, берёт **почту**, идёт разносить по адресам. Начальник **почты проверяет**, все ли работники на месте.

Роли: **почтальон**, начальник **почты**.

Атрибуты: сумка **почтальона**, открытки, журналы, газеты.

Игровые действия : берёт на **почте письма**, газеты, журналы, открытки; разносит их по домам; опускает корреспонденцию в **почтовый ящик**.

Речевые обороты: «Доброе утро! Для вас письмо (*извещение на посылку*)»

Сюжет 2. Оператор принимает у посетителей для отправки бандероли, посылки, телеграммы. Продаёт журналы, открытки, газеты.

Роли: оператор, посетители.

Атрибуты: письма, бандероли, посылки для отправки. Журналы, газеты, открытки для продажи.

Игровые действия : оператор оформляет посылки, бандероли, письма. Продаёт газеты и журналы. Посетители отправляют посылки; покупают конверты, газеты и открытки. Соблюдают правила поведения в общественном месте.

Речевые обороты: «Здравствуйте! Что бы вы хотели отправить?», «Какой журнал (газету) вы хотите купить?», «У нас есть интересный журнал (газета)», «Мы получили много поздравительных открыток», «На ваше письмо нужно наклеить марку», «Я хотел бы отправить в другой город письмо», «Я хочу поздравить друга с днём рождения. Какую открытку вы можете мне предложить?»

Сюжет 3. Оператор обращается к начальнику **почты** с просьбой заказать свежую прессу, поздравительные открытки. Начальник **почты** делает заказ по телефону. Даёт лист-задание шофёру и отправляет его на **главпочтамт**.

Роли: оператор, начальник **почты**, шофёр, **почтальон**.

Атрибуты: телефон, бланки для путёвки или листа-задания, грузовик, письма, газеты. **Игровые действия :** начальник **почты** звонит и заказывает свежие газеты, журналы, новые открытки. Выдаёт шофёру путёвку или лист-задание. Шофёр подвозит на **почту новые газеты**, журналы, открытки; привозит посылки и бандероли; забирает посылки и бандероли, отвозит их на главный **почтамт**.

Речевые обороты: «Мария Ивановна, у нас закончились поздравительные открытки. Нужно заказать ещё», «Здравствуйте! Я хочу сделать заказ. Мне нужно заказать открытки», «Владимир Иванович, вот

ваша путёвка на получение груза. Нужно получить груз на вокзале (в аэропорту)»

Сюжет 4. Машина едет на вокзал (в аэропорт) за **почтовой продукцией**. Подъезжает с **почтовой продукцией** к **почтовому отделению**, выгружает её.

Роли: шофёр, сортировщик, начальник **почты**.

Атрибуты: грузовик, коробочки (бандероли, посылки, журналы, газеты, письма, открытки.

Игровые действия : шофёр привозит **почтовый груз**, разгружается. Начальник **почты** **принимает груз**. Сортировщик сортирует письма, газеты, журналы и т. д.

Речевые обороты: «Здравствуйте! Мне нужно получить груз», «Мы получили новую продукцию. Нужно рассортировать её», «Молодцы, спасибо за работу»

Сопутствующие **сюжеты**

Семья

Роли: мама, **почтальон**.

Атрибуты: сумка **почтальона**, конверт с письмом, канцелярский планшет, ручка.

Игровые действия : **почтальон** приносит заказное письмо в квартиру №...

Речевые обороты: «Здравствуйте, вам заказное письмо! Получите и распишитесь, пожалуйста»

Парикмахерская

Роли: заведующая, **почтальон**.

Атрибуты: сумка **почтальона**, канцелярский планшет, ручка, извещение на бандероль.

Игровые действия : **почтальон** приносит извещение на бандероль в парикмахерскую.

Речевые обороты: «Здравствуйте, вам извещение! Получите и распишитесь, пожалуйста. Бандероль можете получить в нашем **почтовом отделении**. До свидания!»

4. Ход игры.

Воспитатель показывает воспитанникам презентацию «*Для чего нужна нам почта*». В ней он рассказывает о том, что **почта** помогает людям общаться друг с другом, получать информацию о новостях и событиях, происходящих в мире. Люди читают журналы и газеты, пишут друг другу письма, шлют подарки людям, живущим в другом городе. И во всём этом людям помогает **почта**.

Перечисляет профессии людей, работающих на **почте**, рассказывает об их работе.

Затем педагог предлагает воспитанникам создать у себя в **группе почтовое отделение**. Спрашивает у них, какие атрибуты понадобятся им для этого.

Совместно с педагогом, на занятиях, воспитанники изготавливают необходимую атрибутику. Они вырезают и склеивают конверты, нарезают марки из цветной бумаги, приклеивают их на конверты, помогают воспитателю склеить **почтовый** ящик и повесить на стену, сделать сумку для **почтальона** и т. д. Для игры педагог и родители помогают обустроить и обогатить помещение **почты** : вносят **детские журналы**, газеты, открытки, марки.

В ходе игры воспитатель следит за тем, как воспитанники распределяют роли. Предлагает воспитанникам различные **сюжеты** : разнести полученную **почту по адресам**; получить **почту и привезти её в почтовое отделение**; рассортировать полученные письма, журналы, газеты; написать письмо (*приготовить посылку*) и отправить другу.

- Ребята, посмотрите, что я обнаружила сегодня у себя в **почтовом ящике**. Вы знаете, что это? (*Ответы детей*)

Правильно - это письмо. Оно от моей подруги, которая живёт в другом городе. Давайте рассмотрим его.

Рассматривают конверт, что на нём написано, марку.

- Скажите, пожалуйста, кто мог положить в мой ящик этот конверт? Верно, ребята, это **почтальон**.

А где он работает? Что нужно знать, уметь, чтобы работать на **почте**? Кто ещё работает на **почте**?

Давайте представим, что мы работаем на **почте**. Тогда для игры нам надо выбрать **почтальона**, оператора, шофёра, начальника **почты сортировщика**. Остальные будут посетителями.

- Ребятки, куда опускают люди готовые письма? (*Люди опускают письма в почтовый ящик.*) На стене на видном месте висит синий ящик. В щелку ящика люди опускают письма. Каждый день письма вынимают. Потом мешки писем,

посылки и бандероли отправляют в самолетах, в **почтовых вагонах**, на парходах в другие города и села. Весь рассортированный **почтовый** груз на машинах отправляют на **почтовые отделения города**. Газеты, журналы, письма привозят на **почту на машине**, на которой большими буквами написано «**Почта**». Кто будет шофёром такой машины? Давайте посчитаемся и выберем шофёра.

- Раз, два, три, четыре, пять,

Выходи скорей играть.

А что нужно шофёру, чтобы ездить за **почтовым грузом**? (машина с надписью «**Почта**», кепка с надписью «**Почта**»)

- После того, как **почтовый груз** попадает на **почтовое отделение**, его начинают рассортировывать – раскладывают по стопочкам письма, газеты и т. д. Раскладывают письма в специальные ячейки по участкам для **почтальонов**. Для этого нужны сортировщики. Сейчас мы узнаем, кто будет сортировщиком.

В чём будут работать наши сортировщики? (бейджики с надписью «[Почта России](#)»)

- Теперь нам нужен **почтальон**. Ребятки, а что делает **почтальон**? Пачки писем, журналы и газеты укладывает в специальную **почтовую сумку**. Рано утром **почтальон** выходит на свой участок и раскладывает **почту в почтовые ящики**.

Почтальону мы дадим большую сумку и кепку с надписью «**Почта**».

- Ребятки, что нам нужно сделать, если мы хотим поздравить человека, живущего в другом городе, и хотим послать ему подарок? Нам нужно отправить посылку. Для этого мы должны обратиться на **почту к оператору**. Что делает оператор? Оператор оформляет посылки, бандероли, письма. А также продаёт газеты, журналы, открытки, марки.

Нам нужно выбрать оператора. Оператору мы повяжем на шейку галстучки.

- Работа на **почте** очень ответственная и сотрудники должны быть очень внимательными. Ребятки, а кто следит за работой всех работников на **почте**? Конечно это начальник **почты**. Он проверяет, всё ли в порядке, все ли вышли на работу. Начальник **почты** звонит и заказывает свежие газеты, журналы, новые открытки. Выдаёт шофёру путёвку или лист-задание.

А остальные будут посетителями. Посетители отправляют посылки, письма, покупают открытки, журналы.

Дети выполняют **игровые действия**.

5. Окончание игры

Воспитанники увлечены **игрой**. Они принимают участие в изготовлении атрибутов, пополнении **игровой среды**, из чего следует, что она им интересна. После освоения игры, можно объединить её с другими играми («*Семья*», «*Парикмахерская*»)

6. Оценка игры

Ребята, вам понравилась игра? Все ли выполняли свою работу правильно? Все ли были вежливы? Чья профессия вам понравилась больше? Хотели бы вы работать на почте?

Блок 3 - Сюжетно-ролевые игры на темы литературных произведений

Игра №7 «Золушка»

Цель: создание игровой модели для закрепления пройденного материала по предмету «развивающие игры», направленного на умение вести диалог, выбор способов решения задачи, организация собственной деятельности, проявления чувств сострадания, радости и взаимопомощи.

Задачи: продолжить развитие диалогической формы речи; продолжить развитие мелкой моторики рук; закрепить умение сравнивать предметы по длине, величине; закрепить умение классифицировать предметы по группам; воспитание чувства сострадания, уважения к другому мнению, радости и взаимопомощи.

Предварительная работа: чтение сказки Ш.Перро «Золушка», просмотр мультфильма.

Материалы и оборудование: книжка с яркими иллюстрациями «Золушка»,

Задание № 1: 2 чашки, манная крупа, фасоль, зерна кофе, 2 сита.

Задание № 2: 2 модели платьев, состоящих из 6-7 деталей каждая, 1 ватман формата А 4 (делим на 2 части), 2 клея-карандаша.

Задание № 3: фрукты, овощи, веник, длинная и короткая лента, карандаш, 2 чашки.

Ход игры:

Добрая фея: Здравствуйте уважаемые родители и дорогие дети! Совсем недавно на занятиях по развивающим играм, мы вспоминали сказку Шарля Перро «Золушка». Если вы были внимательны, то вы сейчас

расскажете о приключениях этой доброй трудолюбивой девочки? Скажите, куда мечтала попасть Золушка? А почему мачеха не пустила ее на бал?

-Ребята, вы слышали, кто-то плачет? Как вы думаете кто это?

-А давайте подойдем и спросим, кто это (фея побуждает детей к общению с незнакомым персонажем, задает детям наводящие вопросы).

Золушка: рассказывает свою историю, о том, что Принц сказочного королевства пригласил всех на бал, мачеха с сестрицами уехали, а ее заперли на ключ и оставили записку с указаниями, что необходимо сделать по дому, а ведь Золушке так хочется попасть на бал.

Добрая Фея: Ребята, а как мы можем помочь Золушке? Может надо сначала ее успокоить? А кто скажет эти добрые слова? Не плачь, милая Золушка. Ребята что делать, как помочь Золушке? (выслушав ответы детей, Добрая Фея подводит детей к мысли о помощи Золушке).

Добрая фея: Ребята, давайте прочитаем, что сказано в записке и начнем помогать Золушке.

Первое задание - необходимо перебрать крупу.

Золушка: (*подходит к столу с крупой и говорит*) Как же мы все переберем?- Мачеха перемешала все зерновые с крупой (*манка, кофе, фасоль*). Как нам отделить одно от другого?

Обсуждение с детьми формы и размера кофе, фасоли и манки, далее какие есть приспособления на столе (сито) и как им можно пользоваться?

Обсудить последовательность действий. Если будут разные варианты решения задачи, разделить детей на две группы и дать возможность реализовать свое предположение.

Обратиться к родителям, контролировать время, затраченное на выполнение задания.

Подвести итог, насколько работа, какой группы была выполнена качественно и быстро.

Добрая Фея: Вы справились с этим заданием. Смотрите, следующее задание еще сложнее. Золушка начала шить бальное платье сестрам и не дошила его. Нам нужно по выкройке собрать платье из частей в целое. (2 команды, 2 платья, цель: собрать из разрезанных частей платья, наклеить на ватман).

Дети выполняют задание самостоятельно.

Золушка обращает внимание, какая группа выполнила задание аккуратно и быстро.

Добрая Фея: Смотрите! здесь в записке - сказано, что необходимо навести порядок! Фрукты и овощи разделить, а затем, фрукты необходимо положить на стол в чашу, а овощи - под стол убрать, а веник поставить около стола. А еще необходимо веревку длинную смотать в клубок, а короткую - намотать на карандаш. ОГО!

Золушка: Ребята, какие есть предложения по выполнению этого задания? Может нам распределить эту работу между собой? Тогда скажите, кто будет выбирать фрукты, а кто овощи, и не забудьте правильно их поставить. А кто будет заниматься лентами? И как вы узнаете, какая из них короткая, а какая длинная? Что нужно сделать? А кто помнит, где должен стоять веник?

(Дети высказывают свое мнение и желание к деятельности).

Добрая Фея: Ребята, давайте сверим выполненную работу с заданием в письме. Все ли

правильно у нас получилось?

Золушка: Спасибо, ребята, вы помогли мне, но я все равно не могу отправляться на бал у меня, же нет платья, а мое, к сожалению не подходит.

Добрая Фея: Золушка, я ведь уже говорила, что если мы чего-то очень сильно захотим, то все обязательно исполнится. Золушка, милое дитя, вот тебе платье, иди скорей переодевайся.

Добрая Фея в это время ведет с ребятами разговор, о том, кому еще когда-либо приходилось кого-то выручать, помогать, защищать.

К детям выходит Золушка в новом платье.

Золушка: Спасибо вам большое! Вы настоящие друзья! А у меня есть предложение, а давайте мы сами себе устроим бал, и будем танцевать. Повторяйте за мной!

Добрая фея: Вот видите ребята, как здорово помогать тем, кто нуждается! Спасибо за вашу доброту и понимание. До новой встречи на занятии!

Игра №8 «Курочка Ряба»

Цель: создание творческой игровой ситуации для взаимосвязи взрослых и детей.

Задачи :

- Познакомить с профессиями людей, которые работают в театре (кассир,буфетчица, билетёр, артисты).
- Формировать положительные взаимоотношения.
- Воспитывать культуру поведения в общественных местах (театре).
- Развивать умение выразительно передавать в речи образы героев сказки. ▪ Учить выполнять игровые действия в соответствии с общим замыслом игры.

Ход игры

Стук в дверь, появляется почтальон Печкин (принес посылку от кота Матроскина). Вместе с детьми смотрят, читают кому и от кого посылка.

Воспитатель: Посмотрите, нам прислали афишу, приглашают в театр. Прочитав её, мы узнаем, что за спектакль и когда состоится в театре.

- А на чём мы можем туда добраться? (На автобусе).

Назначается водитель.

- Что нам нужно приобрести, чтобы попасть на просмотр спектакля? (Театральные билеты). Назначается кассир

- А как вы думаете, чем мы можем занять свободное время до начала спектакля? (Пойти в буфет, попить чай и т.д., посидеть в фойе, почитать программку, журналы). Назначается буфетчица.

- Пришло время отправиться в театр.

Приехав в театр, советую детям приступить к выполнению своих ролей.

После второго звонка зрители начинают занимать места в зале в соответствии с театральными билетами, где указаны ряд и место. Билеты проверяет билетёр.

Внимательно слежу за игрой, в случае необходимости, оказываю помощь в той или иной ситуации.

После третьего звонка начинается спектакль. Дети – артисты показывают спектакль «Курочка Ряба». После просмотра дети хлопают.

- Ребята, сегодня мне очень понравилось, как вы играли, хорошо справились со своими ролями. Кот Матроскин для вас припас чупа-чупс на этот раз!



- А сейчас мы снова возвращаемся в детский сад

Действующие лица: ВЕДУЩИЙ, БАБА, ДЕД, РЯБА, МЫШКА.

Ведущий: Ни в каком далеком царстве

Тридесятom государстве —

Дело было на Руси...

Стариков про то спроси.

(Открывается занавес. На сцене декорация комнаты — стол, около стола стоит лавка, рядом — большая корзина. На лавке сидят Дед и Баба. Курочка Ряба ходит по комнате, кудахчет).

Ведущий: Жили-были Дед и Баба вместе с курочкою Рябой.

Баба курочку любила, Рябу зернами кормила.

Баба. *(Обращается к курочке Рябе.)* На! Поклюй-ка, Рябушка, Ты из рук у бабушки! *(Ряба клюет из рук зерна).*

Дед. Приносил я ей напиться родниковую водицу.

(Обращается к курочке Рябе.) На! Водицы-то испей — Сердцу будет веселей!

(Ряба подходит к Деду, пьет воду).

Ряба: Я живу в тепле и ласке. Ну не жизнь, а просто сказка!

А за добрые дела каждый день я им несла

Яйца свежие к обеду и кормила Бабу с Дедом.

А уж нынче удружу: Я им чудо покажу!

(Ряба садится на корзину, громко кудахчет, затем встает и отходит).

Ко-ко-ко! Ко-ко-ко! Чудо делать нелегко.

Ну да я смогла, Золото снесла!

(Дед заглядывает в корзинку, вынимает яркое блестящее золотое яйцо. Поворачивает его в руках, любуется).

Дед :*(удивленно восклицает).* Что за чудо? Глянь-ка, Баба!

(Баба подходит к Деду, тоже рассматривает удивительное яйцо, всплеснув руками, ахает, охает).

Баба :*(удивленно).* Ой! Снесла яичко Ряба Золотое на обед.

(Берет яйцо и подает Деду.) На-ка, вот! Разбей-ка, Дед!

(В это время на сцену тихо выходит Мышка и, прячась за корзиной, прислушивается к разговору Деда и Бабы).

(Дед берет яйцо, стучит по нему ложкой).

Дед. Постучу легонько ложкой по яичку я немножко

(Размышляет вслух, почесывая затылок.) Не разбил... Ударю с силой.

(Разочарованно. Ну никак... не тут-то было...

Баба. Тут, видать, нужна смекалка: вот возьму я с полки скалку,

Изо всей ударю силы.*(Удивленно.)* Что за диво?! Не разбила...

(Кладет яйцо на стол).

Из-за корзины вылезает Мышка.

Мышка: В темном подполе в избушке. Скучно Мышке жить, Норушке.

Вот и вышла погулять, хлебных крошек поискать.

(Подходит к столу и забирается сначала на лавку, а затем на стол.)



Знаю, невелик мой ростик,

Но зато — длиннющий хвостик.

По столу хвостом махну —

Живо на пол все стряхну.

(Машет хвостом, яйцо падает и разбивается.)

Что хотели, то случилось, —

Вот яичко и разбилось.

(Обращается к Деду.) Отчего ж ты плачешь, Дед?

Дед *(всхлипывая)*. Ты разбила мой обед.

(Дед продолжает всхлипывать. Баба тоже плачет.)

Мышка *(удивленно)*. Надо же! И Баба плачет...

(Ряба громко кудахчет).

Дед *(обращается к Бабе)*. Что там Рябушка кудахчет?

Ряба. Полно плакать! Это горе позабудете вы вскоре. Угости-ка, лучше, Баба,

Ты зерном отборным Рябу. Принеси-ка, Дед, напиток Родниковую водицу.

(Дед и Баба перестают плакать).

Баба. Убедила бабушку. Вот те зерна, Рябушка!

(Ряба подходит к Бабе, клюет из ее рук зерна).

Дед. Трудно тут не согласиться. На, дружок, испей водицы!

(Ряба подходит к Деду, пьет воду. Садится на корзину, кудахчет, затем слезает, достает простое яйцо и с поклоном протягивает Деду и Бабе.)

Ряба. Куд-кудах!



Вот вам простое!

Ну зачем вам золотое?!

Кушай, Баба! Кушай, Дед!

И живите много лет!

Баба. Впрямь, не надо золотого.

Лучше нет яйца простого.

Вот спасибо, Рябушка,

И поклон от бабушки.

(Кланяется Рябе.) Краше нет яйца к обеду! Что ж, спасибо и от Деда.

Дед. (Кланяется Рябе в пояс, берет у нее яйцо и кладет на стол.)

Ой, кормилица ты наша. (Обращается к Бабе.)

Ну давай-ка, Бабка, спляшем! Занавес.

Сюжетно-ролевые игры четвертого блока ориентированы на развитие навыков общения?????????

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Сюжетные картинки для методики «Отражение чувств»

