



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

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

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

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03, Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»**

Форма обучения очная

Выполнила студентка
Копус Анна Витальевна
группа ОФ-406/102-4-1
Научный руководитель:
к. п. н., доцент
Лысова Анна Анатольевна

Проверка на объем заимствований:

61,64 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«27 03» 2024.

зав. кафедрой

(название кафедры)

ФИО

Челябинск
2024

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические вопросы формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста.....	6
1.1 Понятие «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе	6
1.2 Закономерности формирования коммуникативных умений детей на этапе дошкольного возраста.....	11
1.3 Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	15
Выводы по первой главе	19
Глава 2. Своеобразие формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	21
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.....	21
2.2 Особенности формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	26
Выводы по второй главе.....	28
Глава 3. Экспериментальная работа по формированию коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения.....	30
3.1. Методики изучения коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения.....	30
3.2. Состояние коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения.....	33
3.3. Коррекционная работа по формированию коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры.....	38
Выводы по третьей главе.....	47
Заключение.....	49

Список использованных источников.....	51
Приложения.....	56

ВВЕДЕНИЕ

Для человека очень важно социальное взаимодействие, накопление социального и коммуникативного опыта, так как это определяет успешность социализации и социальный статус человека в будущем. Обеспечение эффективной адаптации и интеграции в социум для детей, испытывающих проблемы со зрением, в значительной мере зависит от развития у них способностей в области коммуникативной деятельности. Эта деятельность является одним из важнейших способов получения информации не только о «мире предметов», но и «мире людей», способом формирования личности ребенка, ее познавательной и эмоциональной сфер.

Опираясь на множество научных трудов (авторов Л. С. Волковой, Г. В. Григорьевой, М. Заорской, М. И. Земцовой, И. Г. Корниловой, Л. И. Солнцева, Н. А. Яковлевой и других), установлено, что несовершенство общения является существенным барьером в социализации данной категории детей. Поэтому акцентирование внимания на эффективных коррекционных методиках, направленных на устранение пробелов в коммуникативной сфере дошкольников с нарушениями зрения, оказывается приоритетной задачей. Собственно, данный факт и стал основополагающим для выбора тематики нашей квалификационной работы.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически доказать эффективность использования сюжетно-ролевой игры как средства формирования коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Задачи исследования:

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

2. Выявить особенности коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрения.

3. Составить и апробировать комплекс сюжетно-ролевых игр, игровых упражнений и заданий по коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

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

База исследования: исследование проводилось на базе дошкольного отделения МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска (дошкольное отделение)». В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения различного генеза.

Структура работы включает в себя введение, три главы, выводы по главам, заключение, список литературы, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Понятие «коммуникативные умения» в современной литературе

Изучение коммуникативных умений вызывает большой научный интерес в настоящее время. Это обусловлено тем, что уровень овладения данными умениями определяет успешность взаимодействия человека с обществом и, следовательно, успешную адаптацию в социуме. Кроме того, общение является важным фактором равенства между людьми, регулирующим их совместную деятельность, поэтому данное положение является основным для понимания конкретной личности. В сфере психологии и педагогики оценка «коммуникативных умений» предполагает углубленный анализ нескольких связанных и более обширных понятий, отражающих их роль и значимость. К таким понятиям можно отнести следующие термины: «социальное взаимодействие», «общение», «коммуникация», «коммуникативная деятельность».

Адаптация человека в обществе невозможна без усвоения навыков социального взаимодействия, т. е. взаимодействия между людьми, в процессе которого происходит передача социально значимой информации или осуществление действия связанное с собеседником. Коммуникация же является смысловым аспектом такого взаимодействия [12].

С. В. Бориснёв отмечал, что коммуникация – это социальный процесс обмена информацией, осуществляемый в процессе общения при помощи специальных коммуникационных средств [6]. А общение, в свою очередь, согласно А. А. Леонтьеву – это «система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личностные психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык» [24]. По мнению М. А. Панфиловой, общение — это

специфическая форма взаимодействия и взаимовлияния субъектов, порождаемая потребностями совместной деятельности. В процессе общения происходит взаимовосприятие и взаимный обмен информацией. Следовательно, понятие «общение» включает в себя понятие «коммуникация» как информационный процесс, т.е. процесс передачи информации. Структуру общения Г. М. Андреева охарактеризовывает путем выделения в ней трех взаимосвязанных сторон. Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между участниками общения. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между участниками общения, т.е. в обмене не только идеями и знаниями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает познание и восприятие партнерами по общению друг друга и установление на этой основе взаимопонимания. В реальной действительности каждая сторона не существует изолированно друг от друга [2].

Согласно А. А. Бодалеву, коммуникативная деятельность – это та деятельность, предметом которой является общение с другим человеком – партнером по общению [3]. Опираясь на исследования Л. С. Выготского, А. В. Запорожеца, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Д. Б. Эльконина, коммуникативная деятельность выступает в качестве одного из основных условий развития ребёнка, важнейшего фактора формирования его личности; наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через взаимодействие с другими людьми. М. И. Лисина характеризует понятия «общение» и «коммуникативная деятельность» как синонимы [6].

Таким образом, на основе вышеизложенного материала, можно сделать вывод, что понятия «социальное взаимодействие», «общение», «коммуникация» и «коммуникативная деятельность» тесно взаимосвязаны между собой.

В Словаре практического психолога «умение» характеризуется как способ выполнения определенного действия субъектом, благодаря приобретенным ранее знаниям и навыкам [39]. Можно предположить, что коммуникативные умения – это совокупность неавтоматизированных способов осуществления межличностного общения, применяемых на основе приобретённых ранее знаний и навыков.

Е. В. Семенова утверждает, что коммуникативные умения – это качества субъекта, которые позволяют ему реализовывать педагогическое и психологическое общение на наиболее благоприятном и высоком уровне [37]. Н. М. Косова понимает коммуникативные умения, как способность руководить и распоряжаться своей работой в ситуации разрешения каких-либо коммуникативных задач [21].

О. Н. Сомкова дает такое определение: «коммуникативные умения – владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми; умение общаться, и посредством общения успешно решать возникающие игровые, бытовые и творческие задачи» [30]. Педагог А. Н. Щукин определяет коммуникативные умения как «желание личности выполнить то или иное речевое действие во время разрешения коммуникативных действий на основании разработанных умений и достигнутых целей» [30].

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 [42]. В работах В. А. Артемова, И. А. Зимней, С. Д. Толмачевой, Ю. М. Жукова коммуникативные умения представляются как система вербальных и невербальных способов общения, применяемых на основе приобретённых ранее знаний и навыков.

В психологии и педагогике существует множество классификаций, но основной принято считать следующую классификацию коммуникативных умений. Коммуникативные умения разделяют на общие и специальные.

Общие умения делятся на умения говорения и умения слушания, элементами которых являются как вербальные составляющие, так и невербальные [14]. К вербальным коммуникативным умениям принято относить слушание, речь, чтение, письмо, а к невербальным – мимику, жесты, интонационную характеристику речи.

Л. Р. Мунирова предлагает следующую классификацию коммуникативных умений [32]:

Группа информационно-коммуникативных умений включает в себя способность инициировать общение (выражать просьбу, приветствие, выразить поздравления, приглашение, использовать тактичные формы обращения); ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (способность начать говорить не только со знакомыми людьми, но и с теми, кого ребенок видит впервые; соблюдение этикета и принятых норм в общении в отношениях с товарищами, воспитателем, взрослым; понять ситуацию, в которую ставятся партнеры, намерения, мотивы общения); гармонично сочетать словесные и невербальные способы передачи информации (употреблять слова и знаки вежливости; использовать жесты и мимику, символику для выражения мыслей; получать и снабжать информацией о себе и других вещах; пользоваться рисунками, таблицами, схемами, группировать содержащийся в них материал).

Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению (осуществление согласованного контроля как в отношении себя, так партнера взаимодействия, упорядочение действий в логичной последовательности и определение наилучших методов достижения общей цели, что приводит к более рациональным способам сотрудничества.); доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (оказывать помощь тем, кто в ней нуждается, уступать, быть честным и искренним, не уклоняться от ответов, говорить о своих намерениях, давать советы самим и слушать советы других, доверять получаемой информации,

своему товарищу по общению, взрослым, педагогу); применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, музыку, движение, графическую информацию для выполнения заданий с общей целью, для фиксирования и оформления результатов своих наблюдений); оценивать результаты совместного общения (критически относиться как другим, так и к себе, не оставлять без внимания личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, культурно и грамотно выражать согласие или несогласие, одобрение или неодобрение, контролировать свою деятельность так, чтобы наблюдалось соответствие вербального поведения невербальному).

Группа аффективно-коммуникативных умений включает в себя способность адекватно и грамотно делиться своими чувствами, эмоциональным состоянием, личными интересами с партнерами по общению; быть чутким, отзывчивым, относиться сопереживанием к другим; правильно оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Таким образом, опираясь на анализ научных мнений, выявлено, что к коммуникативным умениям относят целенаправленные и сознательные действия детей в общении, в том числе способность организовать и регулировать свое поведение сообразно целям взаимодействия. В спектр этих навыков входит способность выражать свои мысли и внимательно слушать собеседника, равно как и умение применять жесты, мимику и интонацию речи для невербального обмена информацией.

1.2 Закономерности формирования коммуникативных умений детей на этапе дошкольного возраста.

Начало формирования коммуникативных умений происходит на самых ранних этапах онтогенеза, начиная с младенческого возраста. Коммуникативные умения формируются на основе речевых навыков,

которые на каждом этапе индивидуального развития ребенка совершенствуются и усложняются. Для того чтобы понять, как формируются коммуникативные умения, стоит разобрать речевой онтогенез на каждом этапе.

Коммуникативная деятельность не может начать свое формирование без потребностей, побуждающих ее развиваться, эти потребности возникают уже в первые два месяца жизни ребенка и выражаются в витальных нуждах и тяге к новым впечатлениям [9]. Первым проявлением коммуникативной деятельности является крик. Со временем крик приобретает интонацию и начинается сопровождается некоординированными движениями рук и ног. Криком ребенок выражает потребность в еде, пелёнках или сигнализирует о болевых ощущениях [38]. В 5 мес. в ответ на обращённую речь ребенок реагирует голосовой активностью. В 7 месяцев в голосе ребенка появляются интонационные различия, на этой основе появляется возможность невербального общения ребенка со взрослым [17]. Приблизительно к 6 месяцам ребенок начинает реагировать на свое имя [38]. В 7-8 месяцев ребенок способен адекватно реагировать на слова и фразы, более того, понимание речи несколько опережает формирование устной речи [22].

Часто сопровождаемые жестами и выразительными мимическими акцентами, первые словесные проявления у детей начинают оформляться к концу первого года жизни. Речевая активность в этом возрасте тесно переплетена с глубокой эмоциональной связью в процессе общения взрослого с ребенком [23]. В конце второго года жизни начинает формироваться элементарная фразовая речь, которая состоит не более чем из 2-3 слов. К этому времени речь становится основным средством общения с взрослым, мимика и жесты уходят на второй план. На третьем году жизни активно растет словарный запас, кроме того, формируется умение правильного грамматического построения предложения. В 2,5 года ребёнок в своей использует вопросы содержащие слова «кто», «где»,

«куда»; в 3,5 г. – «когда», «что внутри», «почему», кроме того, дети уже способны вести словесный диалог со взрослым.

На этапе дошкольного возраста с 4 лет у ребенка начинает формироваться регуляторная функция речи, это проявляется в оречевлении процесса игры. В это же время ребенок научается использовать вежливые просьбы, а в 5-6 лет обращается к взрослым на «Вы» и по имени, отчеству. Характерным для дошкольного возраста является то, что в структуру эмоциональных процессов входят сложные формы восприятия, образное мышление и воображение. Эмоциональные переживания становятся более сложными и глубокими, эмоциональный багаж становится богаче. И к 5 годам ребенок способен выражать свои чувства в словесной форме.

Помимо вербальных средств коммуникации общение осуществляется еще посредством и невербальных средств, без которых, как отмечает И. Н. Горелов, акт коммуникации не будет полноценным [8]. Мимика, как средство коммуникации, появляется первой (уже к началу третьего месяца жизни). Первые проявления мимики прежде всего выражаются в улыбке, направлении взгляда, выражении лица. Взгляд ребёнка, который он обращает к взрослому, можно трактовать как призыв вступить с ним в контакт. Мимическое выражение имеет и отрицательное эмоциональное состояние, сморщенное лицо, полукротый рот, данное мимическое выражения сопровождается вокализацией плача. Мимические проявления начинают сопровождаться первыми жестами в 4-5 месяцев. Данные жесты выражаются в движениях рук и ног, если эмоциональное состояние ребенка отрицательное, то эти движения быстрые и короткие, в случае положительного эмоционального состояния движения более плавные и спокойные. Однако эти движения происходят неосознанно [23].

В 5-6 месяцев ребенок уже использует жестово-мимические средства в комплексе. Это проявляется когда ребенок совершает сочетанные движения глаз и головы при виде матери. В 6 – 8 месяцев ребенок владеет практически всей мимикой отрицательных и положительных эмоций,

вследствие чего у него складывается полноценная система выражения переживаний, этот период можно назвать эмоциональной стадией. А к 8-10 месяцам у ребенка складывается система произвольных жестов. Среди данных жестов первыми проявляются указательные и поисковый жесты [16].

Коммуникативные умения формируются в процессе общения со взрослым. М. И. Лисина выделила 4 формы общения ребенка со взрослым на этапе дошкольного возраста:

- ситуативно-личностное;
- ситуативно-деловое;
- внеситуативно-познавательное;
- внеситуативно-личностное.

Ситуативно-личностное общение формируется в младенческом возрасте. Его возникновение зависит от характера взаимодействия ребенка и взрослого в условиях удовлетворения потребностей ребенка, т. е. в рамках определенной ситуации. Общение в основном происходит в форме эмоционального контакта.

Взрослые, благодаря своему личному примеру, наставляют детей на пути понимания взаимодействия с окружающими их предметами, особенно когда их собственные попытки познания не приводят к результату. Ведущую роль в процессе когнитивного развития молодого поколения играет предметно-манипулятивная деятельность, приносящая навыки и знания через практический опыт. Рост потребности в процессе взаимодействия между детьми и старшими обуславливается как стремлением к новым ощущениям, так и необходимостью совместного выполнения задач, что образует основу ситуативно-деловой коммуникации.

Затем следует внеситуативно-познавательное общение, оно порождается познавательными мотивами. С формированием наглядно-образного мышления общение начинает выходить за рамки наглядных

ситуаций, в этот период ребенок познает окружающий мир, а родитель служит главным проводником.

Ближе к концу дошкольного возраста возникает внеситуативно-личностное общение. Взрослый становится для ребёнка высшим авторитетом, чьи требования и просьбы необходимо выполнять [22].

Не менее важным в формировании коммуникативных умений является общение ребенка со сверстниками. М. И. Лисина выделяет 3 формы такого общения.

Первая форма – эмоционально-практическая, возникающая в 2-4 летнем возрасте. Ребенок ждет от сверстника соучастия в игре и стремится к самовыражению, при этом ребенок от такой формы общения хочет получить лишь внимание от партнера в форме эмоционального отклика, а сам партнер его не волнует. Здесь общение детей не связано с предметными действиями.

Далее следует ситуативно-деловая форма общения, она формируется примерно к 4 годам и преобладает вплоть до 6 лет. На данной стадии сверстник начинает занимать все большее место в жизни ребенка, происходит расцвет ролевой игры.

К концу дошкольного возраста у большинства детей складывается внеситуативно-деловая форма общения. Общение между детьми не опосредовано предметами и действиями с ними. Дети рассказывают друг другу о своих предпочтениях и планах, оценивают качества и поступки других [27].

Таким образом, на этапе дошкольного возраста ребёнок последовательно овладевает 4 формами общения со взрослым (ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной), а в контексте общения со сверстниками: эмоционально-практической, ситуативно-деловой и внеситуативно-деловой. Также необходимо отметить, что в процессе смен форм общения

ребенка со взрослыми и сверстниками происходит формирование коммуникативных умений.

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

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указано, что дошкольный возраст является периодом, когда возникают и интенсивно развиваются отношения между людьми, что первый опыт таких отношений становится основой, на которой строится дальнейшее развитие личности. Взаимоотношения ребенка в коллективе напрямую влияют на дальнейшее формирование его социального становления, что не может не отразиться на судьбе ребенка в целом. Данные аспекты решаются через задачи образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Содержание этой области «направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками» [43].

Игровая деятельность является наиболее эффективным средством формирования коммуникативных умений в дошкольном возрасте. В процессе игры ребенок изучает себя, других и окружающий мир. Ребенок примеряет на себя различные роли и формирует свое мировоззрение, а также систему оценок и ценностей. Игра позволяет создавать благоприятные условия для полноценного проживания ребенком периода дошкольного возраста, всестороннего развития физических и психических качеств, формирования основ базовой культуры личности, подготовки жизни в современном обществе.

Анализ литературы позволил определить, что сюжетно-ролевая игра является основным видом игры в дошкольном возрасте, которая включает в себя: игровые действия, сюжет и содержание игры, воображаемую ситуацию, правила и роли, которые ребенок на себя принимает [36].

Уровень развития игровых действий ребенка позволяет определить его готовность к школьному обучению, поскольку основные предпосылки для перехода к учебной деятельности формируются в процессе сюжетно-ролевой игры. Когда ребенок принимает на себя различные роли, воссоздает поступки людей, он проникается чувствами и целями, сопереживает им и начинает ориентироваться в отношениях между людьми. На развитие способности взаимодействовать с другими людьми сюжетно-ролевая игра оказывает особенно большое влияние, так как в процессе воссоздания в игре взаимодействия взрослых ребенок осваивает правила этого взаимодействия, учится согласовывать свои действия с другими людьми, и объяснять свои действия и намерения [19].

Л. И. Плаксина говорит о том, что сюжетно-ролевая игра способствует формированию индивидуальности и развитию социальных умений у детей. В процессе взаимодействия между собой дети с нарушениями зрения осваивают нормы и правила общества [10].

Важно отметить, что именно через игровые процессы дети могут проявить гораздо большую самостоятельность, чем в других видах деятельности. Происходит вовлечение в жизнь взрослых, научение социальным навыкам и, наконец, развитие ребенка как личности. Таким образом, игра оказывает эффективное коррекционное и компенсаторное воздействие на психические отклонения детей с нарушениями зрения [34].

Л. И. Солнцева пишет, что «обучая слепых детей игре, организуя их творческие игры, воспитатель активизирует слепых дошкольников, что дает возможность преодолевать недостатки в развитии, вызванные слепотой» [29].

Говоря об особенностях сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, важно упомянуть работы, Л. С. Волковой, М. И. Земцовой, А. Г. Литвака, Л. И. Солнцевой, Л. И. Плаксиной, Д. М. Маллаева. Игровая деятельность детей с нарушениями зрения входила в область научных интересов данных авторов. Д. М. Маллаев писал от том, что такие дети имеют низкий уровень физической подготовки и слабо владеют навыками совместной деятельности, вследствие чего часто отказываются принимать участие в играх, где требуется взаимодействие с другими детьми [31]. М. И. Земцова, А. Г. Литвак в своих трудах отмечают, что дети в процессе сюжетно-ролевой игры употребляют большое количество «пустых» слов, это свидетельствует о том, что связь вербального образа с его конкретным содержанием сформирована недостаточно.

При овладении структурными компонентами игры дети с нарушениями зрения также испытывают трудности:

- неполное понимание игровых сюжетов приводит к их бедности и однообразию;

- ограниченное овладение двигательными умениями и затруднения с ориентацией в пространстве часто вызывают стандартизацию действий в практических и игровых ситуациях;

- все элементы коммуникативного процесса отражены поверхностно;

- исполнение и распределение ролей сопряжено с трудностями. В играх превалирует стереотипность, тесно связанная с предшествующим опытом;

- восприятие мира и окружающих образов отмечается фрагментарностью и нечеткостью [28].

Мнения экспертов в области педагогики и психологии, таких как Л. И. Плаксына, И. Г. Корнилова, и Л. С. Сековец, подчеркивают необходимость коррекционного процесса при обучении детей, страдающих

нарушениями зрительной функции. Следует подчеркнуть, что для эффективного освоения сюжетно-ролевых игр потребуются тщательно созданные условия и четко структурированная, целенаправленная работа.

Л. С. Сековец выделяет ряд специальных требований, который необходимо учитывать при организации условий сюжетно-ролевых игр: выбор игрушек и адаптированных приспособлений должен основываться на их способности стимулировать тактильное восприятие. При этом целесообразно подчеркивать отдельные признаки, обогащая их элементами, способствующими возможности распознавания предметов через осязание. Полезно также включать в ассортимент развлекательные игрушки, которые привлекают внимание за счет своих кинетических, аудиовизуальных, и цветовых особенностей [35].

Условия необходимые для реализации сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями зрения, выделенные И. Г. Корниловой:

- Пространственная организация игры.
- Участники должны выбрать атрибуты и распределить роли.
- Дошкольники, подчас, могут играть независимо, без сопровождения взрослого, однако в определённых ситуациях, когда возникают трудности (например, при потере участниками нити сюжета, смешении ролей или стремлении к деструктивному поведению), активное участие взрослого становится необходимым для наведения порядка и помощи.
- Эффективное завершение игровой активности должно включать в себя умелое урегулирование возникших проблем, что приведёт к эмоциональному расслаблению ребёнка и общему благополучному исходу занятия [19].

Специалисты в области педагогики и психологии подчеркивают важность пропедевтического этапа в коррекционной педагогике. Задачей данной стадии является подготовка детей к сотрудничеству со сверстниками в игровой деятельности. Этот этап включает в создание условий для активизации скрытых способностей ребенка, что способствует

устранению недочетов интеллектуальной, сенсорной и моторной природы. В рамках этой фазы образования предусматривается ознакомление с новыми игрушками и освоение игровых навыков, а также ввод в мир ролевых игр и социальных взаимодействий.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является важным средством формирования коммуникативных умений и индивидуальности детей. А также, процессе взаимодействия между собой дети с нарушениями зрения осваивают нормы и правила общества.

Выводы по первой главе

На основе анализа литературных источников, можно сформулировать следующие выводы.

Общение - важнейший фактор формирования личности, один из основных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя посредством других людей. Общение как деятельность осуществляется через коммуникативные умения, которые представляют собой осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

На этапе дошкольного возраста ребёнок последовательно овладевает 4 формами общения со взрослым (ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной), а в контексте общения со сверстниками: эмоционально-практической, ситуативно-деловой и внеситуативно-деловой. Также необходимо отметить, что в процессе смен форм общения ребенка со взрослыми и сверстниками происходит формирование коммуникативных умений.

Общение происходит и в процессе сюжетно-ролевой игры, которая является важным средством не только формирования коммуникативных умений и индивидуальности детей, но и осваивания нормы и правила общества.

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

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения

В настоящее время к детям с нарушениями развития относят детей, которые имеют врожденные или приобретенные поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы, приводящие к отклонениям от нормального психофизического развития.

Нас интересует категория детей с сенсорными нарушениями, а именно, с нарушениями зрения. Основным критерием, который определяет, относится ли ребенок к категории лиц с нарушениями зрения, является острота зрения. Под остротой зрения понимается способность глаза различать две точки, находящиеся на минимальном расстоянии друг от друга [33]. Согласно указанному критерию, В. З. Денискина разработала следующую классификацию детей с нарушением зрения:

– Слепые дети. Рассматриваемые здесь являются фактически лишёнными возможности видеть при остроте зрения в диапазоне от 0 до 0,04 на лучше видящем глазу с коррекцией очками. Кроме того, в указанную подкатегорию входят дети, обладающие более высоким уровнем остроты зрения, который, однако, сопровождается крайне узким полем зрения. Они имеют суженные границы поля зрения от 10 до 15 градусов, либо оно сокращается лишь до одной точки, на которую способен сфокусироваться их взгляд. Следовательно, параметр остроты зрения не является единственным показателем для оценки визуальной функции.

– Слабовидящие дети. Дети, чья зрительная функция классифицируется между пониженным и обычным уровнем, при этом

острота зрения фиксируется в диапазоне от 0,5 до 0,8 на лучше видящем глазу при коррекции очками, а вот дети, испытывающие более значительные затруднения в визуальном восприятии предъявляют показатели остроты в пределах от 0,05 до 0,4 при коррекции очками [11].

В дополнение к классификации В. З. Денискиной можно выделить еще одну подкатегорию детей с нарушением зрения – дети с косоглазием и амблиопией [15].

Косоглазие определяют, как отклонение от точки фиксации зрительной оси глаза, приводящее к нарушению бинокулярного зрения [33]. Э. С. Аветисов, отмечает следующие виды косоглазия: содружественное и паралитическое. При косоглазии зрительную работу выполняет здоровый глаз, а косящий теряет свои функциональные способности, что приводит к возникновению на нем амблиопии. Однако амблиопия может выступать как и самостоятельное заболевание [1].

Амблиопия же представляет собой стойкое снижение зрения на одном или двух глазах, которое не имеет органической причины патологии в области зрительного анализатора и не поддающееся коррекции очками [18]. В классификации Э. С. Аветисова выделяются несколько форм амблиопии, в том числе рефракционная, вызванная аномалиями оптических свойств глаза, не подлежащими коррекции, что ведет к формированию на сетчатке нечеткого изображения особенно при астигматизме или интенсивной дальнозоркости. К факторам, порождающим дисбинокулярную амблиопию, относится сбой бинокулярного синтеза изображений, нарушение которого ведет к снижению резкости центрального видения, проблемам с фиксацией и трудностями в определении точной локализации объектов. Обскурационная амблиопия имеет своей причиной помутнение хрусталика, что негативно сказывается на качестве зрения из-за функционально-анатомических изменений, ограничивающих возможность значительного улучшения визуальной функции. Истерическая амблиопия, возникающая в случае психической травмы и регистрирующаяся как редкий феномен,

характеризуется уменьшением остроты зрения, заметным узким полем обзора, и часто сопровождается спазмами аккомодации и конвергенцией [1].

Л. И. Солнцева подчеркивает, что закономерности психического развития детей с нарушениями зрения те же, что и у детей с сохранным зрением, но имеет свои особенности.

Первой и наиболее ярко проявляющейся закономерностью их психического развития, по мнению Л. И. Солнцевой, является сокращение возможности получения информации из внешнего мира и специфика ее переработки. Так, нарушение или утрата способности зрительного восприятия, ведет к формированию скудного визуального образа мира. Объекты этого образа классифицируются без учета их визуально различимых черт либо регистрируются с искажениями: неполноценно, расплывчато, по частям.

Вторую не менее важную закономерность, по словам Л. И. Солнцевой, выделил Л. С. Выготский, она заключается в возникновении вторичных и третичных нарушений, вызванных первичным дефектом. Изменение в восприятии при патологиях зрительного аппарата часто проявляется в виде дефицита живых визуальных представлений, следующих за словами, или в недостаточной конкретизации содержания понятий. Также это может сопровождаться отсутствием либо заметной ограниченностью способности к невербальному взаимодействию.

Аномальные дети, о которых писала Л. И. Солнцева, демонстрируют нарушения в двигательной сфере, что, в свою очередь, порождает осложнения в формировании точных и целенаправленных движений, а также координации. Эти трудности приводят к недостаточной разработанности перцепций окружающего пространства, собственной физической сущности и моторных образов [41].

Благодаря многочисленным исследованиям было установлено, что зрительное восприятие оказывает влияние на ход психического развития достаточно рано, начиная со второго месяца жизни [10]. Поэтому

особенности психофизического развития ребенка с нарушением зрения появляются уже в раннем возрасте. У детей данной категории наблюдаются нарушения во многих аспектах развития. Для них характерно отставание в психическом, умственном и физическом планах. Характерными чертами детей со зрительной недостаточностью являются безынициативность и пассивность. Развитие таких детей имеет диспропорциональный характер, который, по мнению А. Г. Литвака, выражается в том, что функции, зависящие меньше от зрения, например, такие как: мышление, речь, развиваются быстрее, функции, для развития которых зрение является более существенным фактором, среди таких функций движение, пространственная ориентировка, развиваются значительно медленнее [28].

Затруднения в сфере восприятия приводят к некоторым особенностям внимания: страдает объем, переключаемость и устойчивость внимания. Однако, в целом, внимание незрячих развивается без существенных отличий от нормально видящих сверстников и может достигать того же уровня развития [28].

Память детей с нарушениями в сфере зрительного восприятия также подвержена определенным искажениям. Среди них А. Г. Литвак выделяет недостаточную осмысленность запоминаемой информации, недостатки логической памяти, связанной с дефектами восприятия и недостатками мышления. Но запоминание по смыслу проходит без существенных трудностей [28]. В целом, процесс запоминания носит замедленный характер. Необходимо отметить, что гораздо успешнее у детей слепых и слабовидящих формируется слуховая память. Они без труда запоминают словесные высказывания и быстрее понимают их.

Проблемы со зрением негативно сказываются на мышлении, в частности, словесно-логическом. Хотя данная форма мышления в меньшей степени зависит от патологического фактора, поскольку протекает, опираясь на понятия с разной степенью обобщенности, большинство из которых не имеют образного подкрепления, а лишь вербальный аналог. А

вербализм, в свою очередь, влечет за собой снижение понимания и уровня познавательных интересов.

Нарушения зрения у детей зачастую приводят к возникновению отрицательных качеств личности. Такие особенности характеризуются и эмоциональной бесчувственностью, и социальной дезадаптацией, выраженной потерей интереса к новизне и отсутствием стремления к познанию. Часто ребенок эгоистичен, а чувство долга и товарищества отсутствует. Наблюдается также нарушение волевой сферы, проявляемое неуверенностью в своих действиях, отсутствием активного стремления к самостоятельности, неустойчивостью к внешнему влиянию и, порой, негативизмом. Эти особенности затрудняют формирование нормальной личности [28].

Говоря о психолого-педагогической характеристике ребенка с нарушенным зрением, нельзя не упомянуть речь. На речевое развитие влияет суженный круг общения. Для речи дошкольников с нарушением зрения характерно множество речевых оборотов, не свойственных возрасту, смысл которых им не всегда понятен. В результате, речь становится формальной и бедной по содержанию. Также для детей данной категории свойственен разрыв между словом и образом. Отмечаются дефекты в произносительной стороне речи, при артикуляции некоторых звуков, для постановки которых требуется зрительный контроль. Однако речь остается наиболее сохранной, по отношению к другим психическим процессам, и выполняет коммуникативную и регуляторную функции. Также необходимо отметить, что речь выполняет компенсаторную роль.

Таким образом, можно сделать вывод, что дефект зрительного анализатора приводит к нарушениям в развитии разных сфер психической деятельности, начиная с раннего возраста.

2.2 Своеобразие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Снижение зрения влияет не только на процесс познания окружающего мира, но и на развитие речи. Как уже указывалось ранее, дети с нарушением зрения, как правило, не способны к правильному пониманию слов, так как для них характерно слабое соотношение слов с объектами окружающего мира.

Среди невербальных средств общения наиболее зависимыми от степени поражения зрения являются мимика и жесты. У слепых и слабовидящих страдают как инстинктивные так и приобретенные выразительные движения. Приобретенные жесты у детей с врожденной или рано приобретенной слепотой вообще отсутствуют, инстинктивные мимические движения, например смех и плач, слабо выражены (А. Г. Литвак, В. М. Сорокин, Т. П. Головина) [4]. Дети практически не используют в общении жесты, мимика, выразительные движения, с трудом улавливается эмоциональное состояние собеседника. Поэтому речь служит самым важным средством общения [28]. Однако и ее формирование происходит своеобразно.

По мнению Н. Н. Баля и С. П. Хабаровой, ограниченность в зрительном восприятии и подражании внешним выразительным движениям влияет на понимание ситуативной речи, сокращение или отсутствие возможности зрительно воспринимать и непосредственно подражать внешним выразительным движениям. Вследствие мимической и жестовой обедненности речь становится маловыразительной [4].

Как правило, у слепых и слабовидящих детей наблюдается несформированность многих компонентов речи, эти нарушения имеют специфическую структуру. Эта структура выражается в уровнях сформированности речи, Л. С. Волкова выделяет 4 таких уровня.

Первый уровень отмечается дефицитностью пассивного словаря. Наблюдаются фонетически искаженные слова или их осколки, эхолалия (повторение услышанных слов), отсутствует фразовая речь, наблюдается несформированность фонематического анализа и синтеза.

Второй уровень характеризуется бедностью пассивного словаря, скудной экспрессивной речью, не соотнесенностью образа со словом, не развита способность оперирования обобщенными понятиями. У детей наблюдаются нарушения звукопроизношения, не развит фонематический анализ и синтез. Связная речь скудная и аграмматичная.

На третьем уровне также отмечается скудность словарного запаса, но уже в меньшей степени, по сравнению с предыдущим уровнем. В равной степени наблюдается нарушение согласованности образа и понятия, которое его обозначает, и знание обобщающих понятий. Как и на предыдущих уровнях, отмечаются нарушения звукопроизносительной стороны речи, слуховой дифференциации звуков и фонематических представлений, трудности фонематического анализа и синтеза, проблемы с использованием грамматических категорий, при составлении рассказов у детей наблюдается нелогичность и неполнота образной составляющей речи.

Четвертый уровень сформированности речи можно характеризовать как наиболее полноценный, однако отмечаются единичные нарушения звукопроизношения, в результате чего этот уровень не относят к речевой норме [4].

В целом, дети с нарушенным зрением, как правило, пассивны, безынициативны во взаимодействии с собеседником. Их речь монотонная, малоэмоциональная, интонационно однообразная и не подкрепляется невербальными средствами. Это затрудняет возникновение социальных взаимодействий со зрячими людьми.

Имеются трудности в общении, обусловленные психологическими причинами. Ограничение речевых контактов у слепых в основном, по мнению А. Г. Литвака, обусловлено установкой на избегание зрячих вследствие отрицательного опыта взаимодействия [28].

Итак, основываясь на вышеизложенных положениях об особенностях формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, можно отметить, что дети указанной категории имеют

низкий уровень инициативности в общении с людьми, предпочитают в общении сверстников со зрительной патологией, своеобразно используют невербальные средства общения. Кроме того, у них наблюдается несформированность многих компонентов речи. Данные особенности являются причинами трудностей общения детей с нарушением зрения в среде нормально видящих детей. Это подчеркивает важность коррекционной работы по формированию коммуникативных умений данной категории детей.

Выводы по второй главе

Категория детей с нарушениями зрения достаточно многообразна. Согласно современной классификации, выделяют три основные категории; слепые, слабовидящие и дети с косоглазием и амблиопией. Анализ исследований показывает, что дефект зрительного анализатора приводит к нарушениям в развитии разных сфер психической деятельности, начиная с раннего возраста. Ученые выделяют следующие особенности формирования коммуникативных умений детей с нарушениями зрения: они малоинициативны в общении с людьми, предпочитают в общении сверстников со зрительной патологией. Среди невербальных средств общения наиболее зависимыми от степени поражения зрения являются мимика и жесты. Ученые отмечают, что приобретенные жесты у детей с врожденной или рано приобретенной слепотой вообще отсутствуют, инстинктивные мимические движения, например смех и плач, слабо выражены. Дети практически не используют в общении жесты, мимика, выразительные движения, с трудом улавливается эмоциональное состояние собеседника.

Также у детей данной категории наблюдается несформированность многих компонентов речи, среди которых можно выделить:

–нарушения звукопроизношения,

–нарушения слуховой дифференциации звуков и фонематических представлений,

–скудность словарного запаса,

–нарушение согласованности образа и понятия,

–нарушается знание обобщающих понятий,

–проблемы с использованием грамматических категорий,

–при составлении рассказов нелогичность и неполнота образной составляющей речи.

Трудности формирования как речевых, так и неречевых средств общения сказываются не только на процессе общения, но и вызывают особенности и трудности формирования коммуникативных умений.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

3.1 Методики изучения состояния коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения

Ранее нами была рассмотрена классификация коммуникативных умений, разработанная Л. Р. Мунировой, которая выделила несколько групп коммуникативных умений: информационно-коммуникативные умения, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные умения. Степень сформированности каждой группы коммуникативных умений можно определить с помощью следующих методик:

1. Методика О. В. Дыбиной «Интервью» исследует уровень сформированности информационно-коммуникативных умений.

Цель методики: выявить способность ребенка получать информацию в общении и транслировать ее без искажения исходных данных, оценить способность ребенка грамотно и в соответствии с этическими нормами вести диалог со сверстниками и взрослыми, оперируя вежливыми словами.

Данную методику следует проводить в подгруппе. Педагог предъявляет задачу для выбранного ребенка или ребенка, который проявил инициативу, выступать в роли корреспондента и провести опрос среди своих товарищей, которые являются жителями города «Детсадия», как протекает их жизнь в городе, как они проводят свое свободное время, также ребенку необходимо взять интервью «интервью» у взрослого сотрудника детского сада, это может быть воспитатель, музыкальный руководитель или любой другой педагог, с которым «корреспондент» захочет взаимодействовать, но при условии, если это не будет нарушать рабочий процесс дошкольного учреждения. Следующий этап методики – игра «Радио». В процессе игры задача корреспондента – рассказать жителям

города в рубрике «Новости», о том, что он узнал в процессе проведения интервью.

Уровни оценивания:

— Высокий уровень – ребенок охотно соглашается выполнить задание, формулирует от 3 до 5 развернутых вопроса без помощи педагога. В целом «интервью» логично и последовательно.

— Средний уровень – ребенок не очень заинтересован в выполнении задания, с помощью педагога формулирует 2-3 кратких вопроса, в «интервью» логика не сохраняется.

— Низкий уровень – ребенок затрудняется, отказывается от выполнения задания или затрудняется даже с помощью взрослого [13].

2. Методика О. В. Дыбиной «Отражение чувств» исследует уровень сформированности аффективно-коммуникативных умений.

Цель методики: выявить умения детей выявлять эмоции сверстников, взрослых, а также рассказывать о них.

Методику следует проводить индивидуально. Ребенку предлагается рассмотреть перечень сюжетных картинок с изображением на них детей и взрослых в различных ситуациях. Педагог задает ребенку ряд вопросов, на которые ребенок должен ответить:

— Кто изображен на картинке?

— Как они себя чувствуют? Какое у них настроение?

— Как ты догадался(ась) об этом?

— Как ты думаешь, что произойдет дальше?

Уровни оценивания:

— Высокий уровень – ребенок без помощи взрослого, правильно определяет эмоциональные состояния всех людей изображенных на картинках, как детей, так и взрослых, правильно обозначает возможную причину выявленного эмоционального состояния, делает прогнозы дальнейшего.

— Средний уровень – ребенок в полной мере справляется со всеми задачами методики, но с помощью взрослого.

— Низкий уровень – ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний изображенных на картинках людей или определяет их неверно, не может объяснить их причину или выдвигает неадекватные ситуации варианты, не может предположить дальнейшее развитие ситуации [13].

3. Методика Г. А. Цукерман «Рукавички» исследует уровень сформированности регуляционно-коммуникативных умений.

Цель методики: выявить уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества. Диагностика проводится в парах, детям выдают по одному контурному изображению рукавички (на правую и на левую руку) и одинаковому набору цветных карандашей, педагог просит украсить рукавички одинаково. Дети самостоятельно придумывают узор, но им нужно согласовать между собой, что они будут рисовать.

Уровни оценивания:

– Высокий уровень – узоры на рукавичках одинаковые, но могут наблюдаться несущественные различия. Дети вступают в конструктивный диалог по вопросам возможных вариантов украшения рукавичек, в результате которого приходят к единому мнению, в процессе преобразования рукавичек сравнивают свои действия и согласовывают их, строя совместные действия, следят за тем, чтобы планируемый замысел реализовался.

– Средний уровень – наблюдается частичное сходство, то есть отдельные существенные признаки, например, цвет или форма некоторых деталей совпадают, но имеются и заметные различия.

– Низкий уровень – узоры абсолютно разные или наблюдается преобладание различий над сходствами. Дети не предпринимают попыток договориться или у них не получается прийти к единому мнению, каждый настаивает на своем варианте узора.

Таким образом, подобранные диагностические методики позволяют выявить уровень сформированности коммуникативных умений следующих групп:

- информационно-коммуникативные умения,
- регуляционно-коммуникативные умения,
- аффективно-коммуникативные умения.

3.2 Состояние коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения

Проведение диагностических методик осуществлялось в МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска» (ДО) с детьми старшей группы, список офтальмологических диагнозов которых указан в таблице 1.

Таблица 1 – Состояние зрения участников эксперимента

№	Имя ребенка	Диагноз офтальмологический	Острота зрения
1	Ева	Сходящееся содружественное альтернирующее частично аккомодационное косоглазие.	Правого глаза 1,0 Левого глаза 0,08
2	София	Сложный гиперметропический астигматизм	Правого глаза 1,0 Левого глаза 1,0
3	Владимир	Гиперметропия средней степени с астигматизмом	Правого глаза 1,0 Левого глаза 1,0
4	Архип	Гиперметропия слабой степени со сложным обратным астигматизмом	Правого глаза 1,0 Левого глаза 1,0
5	Александр	Сходящееся косоглазие с вертикальным компонентом	Правого глаза 0,8 Левого глаза 0,8
6	Андрей	Гиперметропия средней степени, сложный астигматизм. Сходящееся содружественное альтернирующее частично аккомодационное косоглазие.	Правого глаза 1,0 Левого глаза 1,0

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

Таблица 2 – Исследование умения ребенка вести диалог со сверстниками и взрослыми. (Методика «Интервью»)

№	Имена воспитанников	Уровни оценивания		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Ева	+		
2	София	+		
3	Владимир		+	
4	Архип		+	
5	Александр		+	
6	Андрей		+	

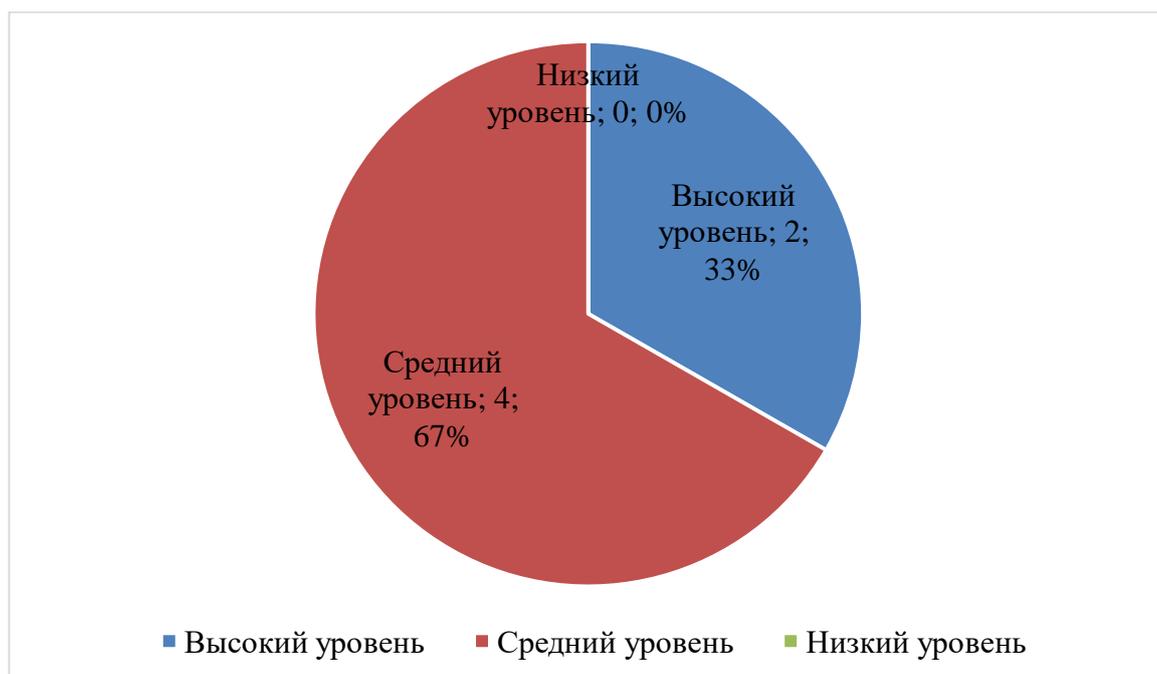


Рисунок 1 – Исследование умения ребенка вести диалог со сверстниками и взрослыми

Все дети охотно согласились принять участие в интервью. 33% участников эксперимента показали высокий результат. Ева и София справились с заданиями как на этапе «Интервью», так и на этапе «Новости». Все вопросы были развернутые, а на момент представления девочки очень эмоционально рассказали о полученной информации.

4 человека показали средний уровень (67%). Мальчики при проведении интервью смогли задать вопросы только с помощью педагога, и на этапе «Новости» часто рассказывали информацию, которая не соответствовала полученной.

Таким образом, можно сказать, что большая часть детей имеет определенные трудности в процессе получения и передачи информации, что подчеркивает необходимость коррекционной работы.

Результаты исследования аффективно-коммуникативного компонента коммуникативных умений с использованием методики О. В. Дыбиной «Отражение чувств» отражены в таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 3 – Исследование умения детей выявлять эмоции сверстников, взрослых и рассказывать о них (методика «Отражение чувств»)

№	Имена воспитанников	Уровни оценивания		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Ева		+	
2	София	+		
3	Владимир		+	
4	Архип	+		
5	Александр		+	
6	Андрей		+	

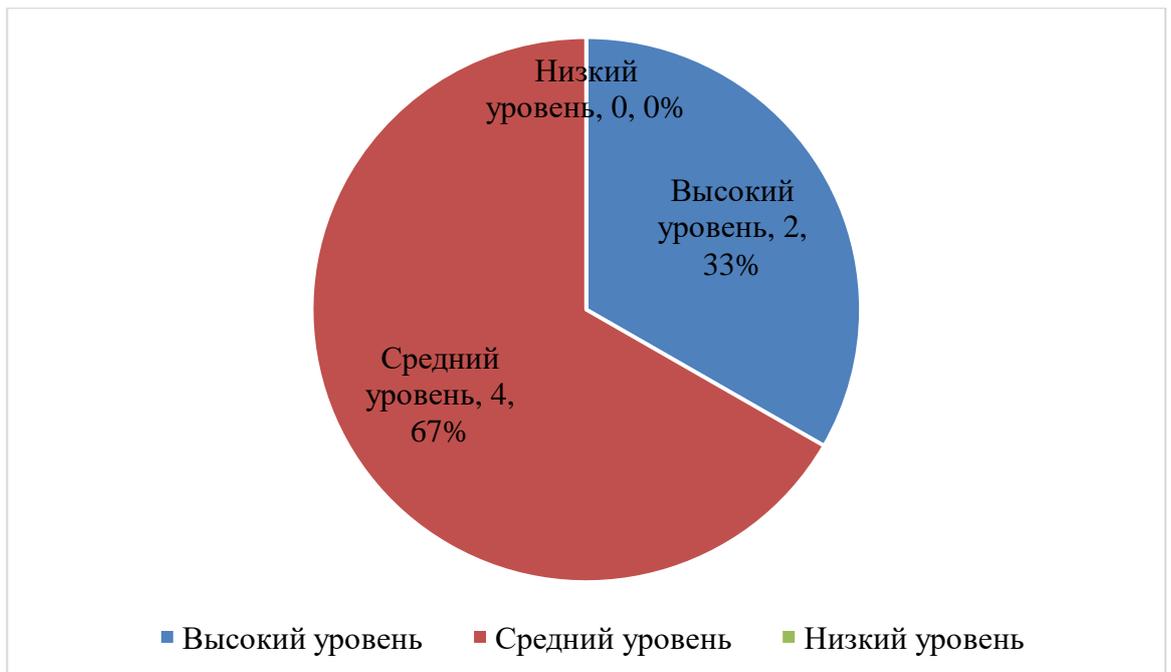


Рисунок 2. – Исследование умения детей выявлять эмоции сверстников, взрослых и рассказывать о них

Были получены следующие результаты.

Большинство детей определили эмоции на картинке при помощи педагога и только 2 ребенка справились с заданием самостоятельно. Однако у всех детей получилось развернуто описать причину эмоций и предложить дальнейшее развитие событий. Интересно отметить, что Владимир и Александр, после вопроса «Что изображено на картинке?», в первую очередь вычленили мелкие предметы и задний план изображения и только при помощи дополнительных вопросов их внимание акцентировалось на людях.

Таким образом, 67% участников эксперимента имеют средний уровень сформированности аффективно-коммуникативного компонента и только 33% - высокий уровень.

Результаты исследования регуляционно-коммуникативных умений с использованием методики Г. А. Цукерман «Рукавички» отражены в таблице 4 и на рисунке 3.

Таблица 4 – Исследование сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества (методика «Рукавички»)

№	Имена воспитанников	Уровни оценивания		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Ева			+
2	София			+
3	Владимир	+		
4	Архип	+		
5	Александр	+		
6	Андрей	+		



Рисунок 3 – Исследование сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества (методика «Рукавички»)

Ева и София не смогли договориться друг с другом, каждая настаивала на своем. В результате девочки нарисовали абсолютно разные рукавички. Мальчики показали достаточно высокий результат, каждый был позитивно настроен на сотрудничество. Мальчики по очереди вносили элементы узора и соглашались с предложениями партнера. Андрей при выполнении задания активно демонстрировал инициативу в изображении узора, помогал партнеру при осуществлении задуманного и учитывал

желания напарника, что свидетельствует о хорошем уровне сформированности данного умения.

Таким образом, 33% участников эксперимента продемонстрировали низкий уровень сформированности умения согласовывать свои действия с партнером по совместной деятельности, 67% детей хорошо проявили свои коммуникативные умения в регуляционно-коммуникативном аспекте, детей показавших средний результат в данной группе не оказалось.

Подводя итог, можно сказать, что состояние коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрения имеет свои особенности. Большинство детей имеет средний уровень сформированности коммуникативных умений. Данные, полученные в ходе диагностики, убедили нас в необходимости проведения целенаправленной работы, направленной на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

3.3 Коррекционная работа по формированию коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры

Недостаточный уровень развития групп коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, выявленный в ходе проведения диагностики, а также то, что развитие коммуникативных детей находится в тесной взаимосвязи с игровой деятельностью, обусловило необходимость проведения коррекционной работы.

Разрабатывая содержание коррекционной работы, мы опирались на положения Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с нарушениями зрения и методические рекомендации М. А. Васильевой [54]. В ходе исследования мы выделили три основных направления, необходимых для развития коммуникативных умений через сюжетно-ролевые игры среди детей старшего дошкольного возраста, имеющих дефекты зрения:

1. Пропедевтическая работа.
2. Организация сюжетно-ролевой игры под руководством взрослого.
3. Организация предметно-пространственной среды.

В контексте пропедевтической деятельности составление плана работы, ознакомление с предметами, применяемых в сюжетно-ролевых играх и освоение их использования в процессе этих игр возлагается на - дефектолога. В сотрудничестве с воспитателем и семьей ребенка, воспитатель знакомит детей с литературными произведениями, связанными с темой сюжетно-ролевой игры, инициирует и управляет продуктивными видами активности, наряду с организацией экскурсионных мероприятий с целью расширения познаний и впечатлений ребёнка о предметной сфере игры. Семейное воспитание вносит свой вклад, дополняя усилия дефектолога и воспитателя, проводя дополнительные экскурсии, прогулки и беседы с ребенком, что углубляет тематическое и сюжетное многообразие игрового процесса. Работа этих трёх сторон, совместная и согласованная, поднимает качество пропедевтической работы и способствует более полному вовлечению ее членов: дефектолога, воспитателя и членов семьи.

В рамках выбранной коррекционной направленности мы разделили различные варианты сюжетно ролевых игр подходящих под определенную группу коммуникативных умений.

Для развития информационно-коммуникативной группы коммуникативных умений, хорошо подойдут такие сюжетно-ролевые игры, как «Поликлиника», «Театр» и другие, в которых требуется соблюдать правила поведения общественных мест.

1. «Поликлиника».

Цель: способствовать формированию умения соблюдать правила поведения в общественных местах.

Задачи:

- Обогащать представление детей о медицинской профессии.
- Способствовать возникновению ролевого диалога.

— Формировать у детей умение принимать на себя игровую роль.

— Предварительная работа:

1. Посещение медицинского кабинета дошкольного учреждения, беседа с медсестрой, ознакомление с различными медицинскими инструментами, получение информации об их назначении, наблюдение за использованиями инструментов на практике.

2. Рассматривание иллюстраций по теме. Беседа о профессии врач (Кто такой врач? Какого врача можно назвать хорошим? Как должен вести себя пациент? Кто может работать врачом?).

3. Чтение художественной литературы: «Айболит», «Телефон» К. И. Чуковского, «Заболел петух ангиной»; А. И. Крылов, «Мой мишка»

З. Александрова.

4. Рассматривание медицинских инструментов.

Игровой материал: халаты, шапочки врачей; карточки больных; рецепты; направления; наборы «Маленький доктор»; «лекарства»; телефон; компьютер; носилки.

Роли: врач-педиатр, врач-терапевт, врач-офтальмолог, медсестры, пациенты.

Ход игры:

Пациенты приходят в больницу и обращаются в регистратуру.

Медсестры проводят их к нужному врачу. Врач вежливо встречает их в своем кабинете, спрашивает о жалобах, проводит осмотр, выписывает нужные лекарства или направления.

Медсестра помогает врачу выписать рецепт или направления, ставит печати.

Пациенты прощаются с врачом и медсестрой и, при необходимости, идут в другой кабинет. Уходя из кабинета вежливо прощаются.

Игровой материал: халаты, шапочки врачей; карточки больных; рецепты; направления; наборы «Маленький доктор»; «лекарства»; телефон; компьютер; носилки.

2. «Театр».

Цель: способствовать формированию умения культурно вести себя в общественных местах.

Задачи:

— Закреплять умение употреблять в речи слова «пожалуйста», «спасибо», «извините», «здравствуйте», «до свидания».

— Обогащать словарь (афиша, фойе, зрительный зал, декорации, сцена, костюмер, кукловод, режиссер).

— Воспитывать умение слушать товарищей, благодарить «артистов» аплодисментами.

Предварительная работа:

1. Беседы и рассматривание иллюстрационных материалов на тему театра.

2. Посещение театральной постановки, кукольного спектакля.

3. Совместное изготовление материалов, необходимых для игры.

4. Чтение произведений о театре: «В театре» А. Барто, «Доскажи словечко» Натали Самоний, «Волшебный мир – театр» Татьяны Григорьевой «Театр открывается» Эмма Мошковская, «Театральные сказки» Илзе Лиепа.

5. Изготовление атрибутов к игре (афиша, билеты, рисование масок, изготовление элементов костюмов).

Игровой материал: касса, театральные билеты, афиша, ширма, таблички «Театр», «Зрительный зал», «Буфет», витрина в буфете, игрушечная посуда, муляжи продуктов, мебель, сумки, деньги, стулья, где отмечен ряд и место.

Роли: кассир, работник буфета, контролер, артисты, зрители.

Дети приходят в кассу, покупают билеты, заходят театр, контролер проверяет билеты, дети ищут свои места и садятся на них.

После трех звонков начинается представление, артисты выступают на сцене.

Объявляется антракт, дети идут в буфет, покупают еду.

После антракта начинается вторая часть представления, дети возвращаются в зрительный зал. После окончания представления, артисты кланяются, а зрители им хлопают.

Игровой материал: ширма; различные виды театров; афиши; билеты; программки; элементы костюмов.

В данных играх дети усваивают такие составляющие информационно-коммуникативной группы коммуникативных умений, как выражение просьбы, приветствие, поздравление, приглашение, вежливое обращение, употреблять слова и знаки вежливости, эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику, символы; получать и снабжать информацией о себе и других и многое другое. В приложении 1 можно ознакомиться с дополнительными вариантами игр.

Не менее важно формировать аффективно-коммуникативные умения детей. Этому способствует проведение таких игр как перечисли в приложении 2. Так, например, в сюжетно-ролевой игре «Дочки-матери» отлично развиваются составляющие аффективно-коммуникативной группы коммуникативных умений, так как здесь от детей требуется проявлять такие качества, как умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению.

1. «Дочки-матери»

Цель: способствовать формированию чуткого, внимательного отношения к партнерам по игре.

Задачи:

1. Учить отражать в сюжетно-ролевой игре разнообразные бытовые сюжеты.

2. Развивать умение определять тематическое, сюжетное содержание игры, распределять роли необходимые в определенной ролевой ситуации, включаться в различные ролевые диалоги.

3. Воспитывать доброжелательные отношения между детьми.

Предварительная работа:

1. Беседы на тему: «Моя семья», «Как я маме помогаю», «Кто, кем работает?».

2. Рассматривание сюжетных картинок, фотографий по теме.

3. Чтение художественной литературы: Н. Забила «Ясочкин садик», А. Барто «Машенька», Б. Заходер «Строители», «Шофёр», Д. Габе из серии «Моя семья»: «Мама», «Братик», «Работа», Е. Яниковская «Я хожу в детский сад», А. Кардашова «Большая стирка».

Игровой материал: предметы домашнего обихода, детский сервиз.

Роли: мама, дочь, папа, бабушка.

Ход игры:

Мама заботливо кормит, одевает, раздевает, укладывает спать дочку. Мама идет с дочкой в парикмахерскую, красиво причесывает ее, дома наряжает елочку, покупает в магазине еду, готовит вкусный обед. Приходит папа с работы, семья садится ужинать. Приходят гости. Празднуют день рождения дочки или сына. Дочка заболела. Мама повела ее к врачу, дома ставит горчичники, дает лекарства. Мама повела дочку на прогулку. Приехала в гости бабушка на день рождения.

2. «Ветеринарная лечебница»

Цель: способствовать формированию чуткого, внимательного отношения к животным и хозяевам, доброту, отзывчивость, культуру общения.

Задачи:

— Способствовать формированию у детей представлений о работе сотрудников ветеринарной клиники.

— Способствовать формированию умения договариваться друг с другом.

— Способствовать формированию умения выполнять различные роли в соответствии с сюжетом игры, используя атрибуты.

Подготовительная работа:

1. Беседа на тему «Для чего нужны ветеринарные клиники?», чтение Е. Чарушин «Про Томку», «Никита-доктор», рисование на тему «Моё любимое животное»,

2. Ознакомление с иллюстрациями по теме «Ветеринарная клиника».

3. Изготовление таблеток из пластилина, карточек пациентов, рецептов.

Роли: ветеринарный врач, регистратор, медсестра, провизор, больные животные (дети в масках животных, с игрушками-животными).

Игровой материал: игрушечные животные, медицинские халаты, шапки, карандаш и бумага для рецептов, фонендоскоп, градусник, вата, бинт, пинцет, ножницы, губка, шприц, мази, таблетки, порошки и т.д.

Ход игры: В ветеринарную лечебницу поступают больные животные, которых приносят их хозяева. Ветеринарный врач принимает больных животных, внимательно слушает жалобы их хозяина, задает уточняющие вопросы, проводит медицинский осмотр животного, прослушивает фонендоскопом, измеряет температуру, делает назначение. Медсестра выписывает рецепт. Животное относят в процедурный кабинет. Медсестра делает уколы, обрабатывает и перевязывает раны, смазывает мазью и т.д. После посещения лечебницы хозяин пациента идет в ветеринарную аптеку и покупает назначенные врачом лекарственные препараты для дальнейшего лечения на дому.

Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению; доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься, эти и другие качества игры, направленные на совместную деятельность детей. Ниже представлены сюжетно-ролевые игры, способствующие формированию данной группы коммуникативных умений.

1. «Пираты»

Цель: способствовать формированию умения согласовывать свои действия с другими.

Задачи:

- объединяться в группы для достижения общей цели;
- формировать умения выполнять игровые действия в соответствии с общим игровым замыслом.

Предварительная работа:

1. Изготовление атрибутов, пиратский флаг, флажки, пиратские метки; в лабораторию -изготовление алгоритмов проведения опытов с очисткой воды.

2. Беседы: «Что есть на корабле?», «Благородные пираты», «Как можно плыть по морю, если нет компаса?», «Зачем нужны лаборатории».

Игровой материал: флаг; сундуки, шкатулки; «сокровища».

Роли: капитан, штурман, боцман, матросы, врач.

Ход игры:

Пираты находят карту сокровищ. Определяют местонахождения острова на карте. Определяют пути до острова и вид транспорта, на котором можно добраться до острова. Постройка корабля. Пираты плывут до острова. Корабль ломается, человек падает за борт. Спасательные мероприятия: пираты, ремонтируют корабль, спасают пропавшего человека, врач оказывает медицинскую помощь, тушат пожар. Ищут клад. Возвращение домой.

2. «Строительство»

Цель: способствовать формированию совместной деятельности и умения согласовывать свои действия с действиями партнеров.

Задачи:

- совершенствование конкретных представлений о строительстве, его этапах;
- закрепление знаний о рабочих профессиях.

Предварительная работа:

1. Чтение художественной литературы: «Теремок», «Кто построил, тот дом?» С. Баруздина, «Здесь будет город» А. Маркуши, «Как метро строили» Ф. Лева и другие произведения.

2. Рассматривание картин, иллюстраций о строительстве и беседы по содержанию.

Игровой материал: планы строительства, различные строительные материалы, каски, инструменты, строительная техника, образцы материалов, журналы по дизайну, предметы-заместители.

Роли: строитель, каменщик, шофёр, грузчик, дизайнер.

Ход игры:

В строительную фирму поступил заказ, построить дом. Дизайнеры разрабатывают дизайн дома. Строители собирают материалы, грузчики выкладывают материал на строительную технику. Шофер привозит материал к месту строительства. Грузчики выгружают строительный материал. Строители и каменщики приступают строить дом по общему плану. Завершение строительства, сдача дома.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является одной из важнейших средств формирования представления об окружающем мире, развития способности взаимодействия ребенка с другими людьми, и формирования личности в целом. При организации работы с дошкольниками с нарушением зрения следует особое внимание уделять общепринятым нормам, позволяющим приобрести умения для успешной социализации.

Выводы по третьей главе

В ходе третьей главы нами были рассмотрены методики изучения уровня сформированности коммуникативных умений, разработанные О. В. Дыбиной («Интервью», «Отражение чувств») и Г. А. Цукерман («Рукавички»). Данные методики позволяют диагностировать уровень сформированности коммуникативных умений по следующим группам:

–информационно-коммуникативных умений;

–регуляционно-коммуникативных умений;

–аффективно-коммуникативных умений.

На основе подобранных диагностических методик было проведено обследование детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Результаты диагностики показали, что дети указанной категории имеют определенные проблемы в определении эмоций сверстников и взрослых, им трудно договориться при выполнении совместной деятельности и также дети затрудняются при выявлении способности ребенка получать информацию в общении и транслировании ее. Эти выводы говорят о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Формирование коммуникативных умений происходит на практически всех видах коррекционных занятий, и как правило, осуществляется последовом проведении и сюжетно-ролевых игр. При организации работы с дошкольниками с нарушением зрения следует особое внимание уделять общепринятым нормам, позволяющим приобрести умения для успешной социализации.

Нами был подобраны сюжетно-ролевые игры в соответствии с выделенными направлениями коррекционной работы.

По первому направлению коррекционной работы был подобраны такие сюжетно-ролевые игры, как «Поликлиника», «Театр», «Кафе».

Второе направление коррекционной работы предполагает развитие у детей умения сопереживать друг другу. В это направление мы включили такие сюжетно – ролевые игры, как «Дочки матери», «Поликлиника», «Ветеринарная лечебница».

По третьему направлению подобраны такие сюжетно-ролевые игры, как «Пираты», «Строительство», «Спасатели».

Данные игры могут использоваться на занятиях воспитателя и специалистов с целью коррекции имеющихся недостатков коммуникативного развития детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель исследования: теоретически обосновать и практически доказать эффективность использования сюжетно-ролевой игры как средства формирования коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения.

Для достижения данной цели нами были решены следующие задачи:

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

2. Выявить особенности коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрения.

3. Разработать и апробировать комплекс сюжетно-ролевых игр, игровых упражнений и заданий по коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

При решении первой задачи была изучена и проанализирована психолого-педагогическая литература, понятийный аппарат по проблеме исследования. Анализ точек зрения ученых позволил определить коммуникативные умения как осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Среди особенностей коммуникации дети с нарушением зрения мы выделили: низкий уровень инициативности в общении с людьми, предпочтение в общении сверстников со зрительной патологией, своеобразие использования невербальных средства общения, несформированность многих компонентов речи. Данные особенности являются причинами трудностей общения детей с нарушением зрения в среде нормально видящих детей.

При решении второй задачи – нами были описаны диагностические методики изучения уровня сформированности коммуникативных умений, разработанные О. В. Дыбиной и Г. А. Цукерман. Данные методики

позволяют диагностировать уровень сформированности коммуникативных умений по следующим группам:

- информационно-коммуникативных умений;
- регуляционно-коммуникативных умений;
- аффективно-коммуникативных умений.

На основе этих методик была проведена диагностика с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Исходя из результатов диагностики, были выделены следующие особенности:

- сложности в дифференцировке эмоций у сверстников и взрослых;
- трудности при согласовании действий при совместной деятельности с партнером;
- затруднения получать информацию в общении и транслировании ее.

При решении третьей задачи – нами будет подобран и апробирован комплекс сюжетно-ролевых игр в соответствии с выделенными направлениями коррекционной работы по коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

По первому направлению коррекционной работы были подобраны такие сюжетно-ролевые игры, как «Поликлиника», «Театр», «Кафе».

Второе направление коррекционной работы предполагает развитие у детей умения сопереживать друг другу. В это направление мы включили такие сюжетно – ролевые игры, как «Дочки матери», «Поликлиника», «Ветеринарная лечебница».

По третьему направлению подобраны такие сюжетно-ролевые игры, как «Пираты», «Строительство», «Спасатели».

Данные игры могут использоваться на занятиях воспитателя и специалистов с целью коррекции имеющихся недостатков коммуникативного развития детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аветисов Э. С. Руководство по детской офтальмологии / Э. С. Аветисов, Е. И. Ковалевский, А. В. Хватов. – Москва : Медицина, 2007. – 496 с
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для студентов высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2007. – 362 с. – ISBN 978-5-7567-0274-3.
3. Бадалаев А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь / А. А. Бадалаев. — Москва : Когито-Центр, 2015. – 673 с. – ISBN 978-5-89353-411-5
4. Баль Н. Н. Коррекция нарушений речи у детей с сенсорной, двигательной и интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Баль, С. Г. Хабарова, И. С. Зайцев. – Минск : БГПУ, 2009. – 104 с. – ISBN: 978-985-501-695-4.
5. Белякова Л. И. Заикание : учебник / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – Москва : Академия, 2003. – 208 с. – ISBN 5-7695-1438-8.
6. Бориснёв С. В. Социология коммуникации : учеб. пособие / С. В. Бориснёв. – Москва : ЮНИТИ, 2003. – 270 с. – ISBN 5-238-00513-X
7. Васильева М. А. Программа воспитания и обучения в детском саду / М. А. Васильева, В. В. Гербова, Т. С. Комарова. – Москва : МозаикаСинтез, 2005. – 208 с. – ISBN 5-86775-272-0.
8. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – 4-е изд. — Москва : Либроком, 2009. — 112 с. – ISBN 978-5-397-00746-7.
9. Горелов И. Н. Основы психолингвистики : учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Лабиринт, 2010. – 320 с. – ISBN 978-5-87604-211-8.

10. Гусева М. Р. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения / М. Р. Гусева, В. Г. Дмитриев, Л. И. Плаксина. – Москва : Просвещение, 1978. – 93 с.

11. Денискина В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых имеющих остаточное зрение / В. З. Денискина // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 56-64.

12. Добренъков В. И. Социология / В. И. Добренъков, А. И. Кравченко. – Москва : Инфра-М, 2009. – 624 с. – ISBN: 978-5-16-003522-2.

13. Дыбина О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5—7 лет / О. В. Дыбина, С. Е. Анфисова, А. Ю. Кузина, И. В. Груздова — Москва : Мозаика-Синтез, 2008. – 64 с. – ISBN 978-5-86775-651-2.

14. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг / Ю. М. Жуков. – Москва : Гардарики, 2004. – 223 с. – ISBN 5-8297-0163-4.

15. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. — Москва : Просвещение, 1973. — 159 с.

16. Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей / Е. И. Исенина, К. Ф. Седов // Возрастная психолингвистика : хрестоматия – Москва : Лабиринт, 2004. – с. 57-78.

17. Кислякова Ю. Н. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160 с. – ISBN 978-985-471-375-5.

18. Кононова Н. Е. Амблиопия и связанные с ней проблемы / Н. Е. Кононова, Е. Е. Сомов // Педиатр. – 2018. – № 1. – С. 29-36.

19. Корнилова И. Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра – драматизация / И. Г. Корнилова – Москва : Просвещение, 2004. – 159 с. – ISBN 5-94692-866-х.

20. Корнилова И. Г. Коррекция недостатков развития коммуникативных качеств старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре-драматизации / И. Г. Корнилова, В. И. Лубовский // Дефектология : научно-теоретический и методический журнал. – 1998. – №6 1998. – С. 50-58.

21. Косова Н. М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Косова Нина Михайловна ; МГПИ. – Москва, 1989. – 15 с.

22. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : развитие ребенка от рождения до 17 лет : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина. – 3-е изд. – Москва : УРАО, 1997. – 176 с. – ISBN 5-204-00113-1.

23. Кураев Г. А. Психофизиологические характеристики детей дошкольного и младшего школьного возраста: курс лекций / Г. А. Кураев, М. И. Леднова, Г. И. Морозова, Л. Н. Иваницкая // Мир психологии : научно-методический журнал. – 2002. – №1 январь-март 2002. – с. 106-121.

24. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва : Смысл, 2007. – 368 с. – ISBN 978-5-7695-3825-4.

25. Лепская Н. И. Речевая стадия развития коммуникации ребенка / Н. И. Лепская // Возрастная психолингвистика : хрестоматия. – Москва : Лабиринт, 2004. – С. 211-240.

26. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – Москва : Институт практической психологии, Воронеж : Модэк, 1997. – 384 с. – ISBN: 5-89395-027-5.

27. Лисина М. И. Становление и развитие общения со сверстниками у дошкольников / М. И. Лисина. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – С. 202-208.

28. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург : Каро, 2006. – 336 с. – ISBN 5-89815-675-5.

29. Лубовский В. И. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. – Москва: Академия, 2003. – 464 с. – ISBN 5-7695-0550-8.

30. Максаков А. И. Развитие правильной речи ребенка в семье / А. И. Максаков. – Москва : Педагогика, 1978. – 160 с.

31. Маллаев Д. М. Игры для слепых и слабовидящих / Д.М. Маллаев. – Москва : Советский спорт, 2002. – 136 с. – ISBN 5-85009-669-8.

32. Мунирова Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мунирова Лейла Ринатовна ; МПУ. – Москва, 1993. – 205 с.

33. Петровский Б. В. Краткая медицинская энциклопедия / Б. В. Петровский. – 2-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1989. – ISBN 5-85270-055-X.

34. Плаксина Л.И. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение дошк. с нарушениями зрения : учебное пособие / Л. И. Плаксина. – Москва : РАОИКП, 1999 – 320 с. – ISBN: 978-5-16-015653-8.

35. Плаксина Л. И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида : учебно-методическое пособие / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. – Москва : ЭЛТИ-КУДИЦ, 2006. – 90 с. – ISBN 5-98411-004-0.

36. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн – Санкт-Петербург : Питер, 1998. – 688 с. – ISBN 5-314-00016-4.

37. Семенова Е. В. Человек и язык в коммуникативном пространстве / Е. В. Семенова, И.В. Евсеева, М.В. Веккесер, // Сборник научных статей. – Красноярск : СФУ, – 2020. – №11. – 289 с. – ISBN 978-5-7638-4346-0.

38. Скворцов И. А. Исследование «профиля развития» психоневрологический функций у детей до 7 лет и психологическая коррекция нарушений : методич. пособие / И. А. Скворцов,

О. А. Апе́ксимова, В. С. Пётракова. – Москва : Трифола, 2002. – 28 с. – ISBN 5-88415-056-3.

39. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 800 с. – ISBN 985-13-0374-7.

40. Солнцева Л. И. Дети с нарушением зрения / Л. И. Солнцева, В. А. Лони́на, Р. А. Курба́нов. – Москва : Академия, 2003. – С. 194-366.

41. Солнцева Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л. И. Солнцева, В. З. Дениски́на, Г. А. Бутки́на – Москва : Налоговый вестн., 2004. – 316 с. – ISBN 5-93094-139-4.

42. Солодянкина О. В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями в семье : практическое пособие / О. В. Солодянкина. – Москва : Аркти, 2007. – 80 с. – ISBN 5-89415-553-3.

43. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приложение к приказу Минобрнауки России : дата введения 2013-10-17 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013. – 26 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Сюжетно-ролевые игры для развития информационно-коммуникативной группы коммуникативных умений

1. «Поликлиника».

Цель: способствовать формированию умения соблюдать правила поведения в общественных местах.

Задачи:

- Обогащать представление детей о медицинской профессии.
- Способствовать возникновению ролевого диалога.
- Формировать у детей умение принимать на себя игровую роль.

Предварительная работа:

1. Экскурсия в медицинский кабинет детского сада, демонстрация медсестрой различных медицинских инструментов, объяснение их назначений, показ способа действий с ними.

2. Рассматривание иллюстративного материала по теме. Беседа о профессии врач (Кто такой врач? Какого врача можно назвать хорошим? Как должен вести себя пациент? Кто может работать врачом?).

3. Чтение художественной литературы: «Айболит», «Телефон» К. И. Чуковского, «Заболел петух ангиной»; А. И. Крылов, «Мой мишка» З. Александрова.

4. Рассматривание медицинских инструментов.

Игровой материал: халаты, шапочки врачей; карточки больных; рецепты; направления; наборы «Маленький доктор»; «лекарства»; телефон; компьютер; носилки.

Роли: врач-педиатр, врач-терапевт, врач-офтальмолог, медсестры, пациенты.

Ход игры:

Пациенты приходят в больницу и обращаются в регистратуру.

Медсестры проводят их к нужному врачу. Врач вежливо встречает их в своем кабинете, спрашивает о жалобах, проводит осмотр, выписывает нужные лекарства или направления.

Медсестра помогает врачу выписать рецепт или направления, ставит печати.

Пациенты прощаются с врачом и медсестрой и, при необходимости, идут в другой кабинет. Уходя из кабинета вежливо прощаются.

Игровой материал: халаты, шапочки врачей; карточки больных; рецепты; направления; наборы «Маленький доктор»; «лекарства»; телефон; компьютер; носилки.

2. «Школа».

Цель: расширение сферы социальной активности ребенка и его представлений о жизни школы и правил поведения в ней.

Задачи:

- обогащение социального и игрового опыта между детьми;
- развитие игровых умений и социальной компетентности.

Предварительная работа:

1. Рассматривание иллюстраций на школьную тему, беседы по сюжетным картинкам (1 сентября, дети в столовой, дети на уроке, дети на перемене, уточнение школьных терминов);

2. Беседы о школе (с уточнением профессий, школьных атрибутов, различных помещений с разными функциями, находящихся в школе – библиотека, столовая, спортивный зал, классы);

3. Дидактические игры «Назови как в школе», «Что перепутал художник», «Что лежит в портфеле».

Игровой материал: школьные принадлежности; доски; журналы; указки; карты, атласы; дневники.

Роли: ученики, учитель, директор школы, завуч, техничка.

Ход игры:

Дети 1 сентября идут в школу. Знакомятся с учительницей. Звенит звонок дети садятся на урок. Учитель ведет уроки, ученики отвечают на вопросы, рассказывают, считают. Директор (завуч) присутствует на уроке, делает записи в своей тетради (воспитатель в роли директора может вызвать к себе в кабинет учителя, дать советы, завуч составляет расписание уроков. Техничка следит за чистотой в помещении, дает звонок.

3. «Театр».

Цель: способствовать формировать умение культурно вести себя в общественных местах.

Задачи:

–Закреплять умение употреблять в речи слова «пожалуйста», «спасибо», «извините», «здравствуйте», «до свидания».

–Обогащение словаря (афиша, фойе, зрительный зал, декорации, сцена, костюмер, кукловод, режиссер).

–Воспитывать умение слушать товарищей, благодарить «артистов» аплодисментами.

Предварительная работа:

6. Беседы и рассматривание иллюстраций на тему театра.

7. посещение театра, наблюдения, чтение сказки, кукольный спектакль, совместное изготовление атрибутов для игры.

8. Чтение произведений о театре: «В театре» А. Барто, «Доскажи словечко» Натали Самоний, «Волшебный мир – театр» Татьяны Григорьевой «Театр открывается» Эмма Мошковская, «Театральные сказки» Илзе Лиепа.

9. Изготовление атрибутов к игре (афиша, билеты, рисование масок, изготовление элементов костюмов).

Игровой материал: касса, театральные билеты, афиша, ширма, таблички «Театр», «Зрительный зал», «Буфет», витрина в буфете, игрушечная посуда, муляжи продуктов, мебель, сумки, деньги, стулья, где отмечен ряд и место.

Роли: кассир, работник буфета, контролер, артисты, зрители.

Дети приходят в кассу, покупают билеты, заходят театр, контролер проверяет билеты, дети ищут свои места и садятся на них.

После трех звонков начинается представление, артисты выступают на сцене.

Объявляется антракт, дети идут в буфет, покупают еду.

После антракта начинается вторая часть представления, дети возвращаются в зрительный зал. После окончания представления, артисты кланяются, а зрители им хлопают.

Игровой материал: ширма; различные виды театров; афиши; билеты; программки; элементы костюмов.

4. «Кафе».

Цель: способствовать формировать умение культурно вести себя в общественных местах.

Задачи:

-Развивать умение употреблять в речи слова «пожалуйста», «спасибо», «извините», «здравствуйте», «до свидания».

-Развивать диалогическую речь детей.

-Расширять представления детей о труде работников кафе.

-Развивать умение понимать эмоциональные состояния сверстника, взрослого, умение выбирать адекватную модель поведения в различных жизненных ситуациях.

Предварительная работа:

1. Беседы с детьми: Что такое кафе? Что там делают? Что едят, пьют? Кто работает в кафе? Что такое меню.

2. Беседа о труде работников столовых, кафе.

3. Чтение художественной литературы (К. И. Чуковский «Федорино горе», «Муха-Цокотуха»; В. Маяковский «Кем быть?»; «День рождения кота Леопольда»).

4. Изготовление муляжей пирожных, рисование денег (игрушечных), меню.

Игровой материал: столики для посетителей, скатерти для столиков, салфетки, посуда для сервировки, вазочки с цветами, меню, блокнот и карандаш для официантов, фартуки для официантов, одежда для поваров, рабочее место для администратора кафе, касса для кассира, подносы, игрушечные угощения, кошельки, деньги для персонала и посетителей, пластилин, муляжи еды.

Роли: администратор, официант, шеф-повар, повар, кассир, уборщица, посетители.

Ход игры:

Администратор вежливо встречает посетителей, предлагает сесть за любой, удобный для них столик. Официант подходит к посетителям, подает им меню, также предлагает блюда. Посетители заказывают желаемые блюда и напитки. Официант передает заказ поварам.

Шеф-повар дает указания остальным поварам. Повара готовят блюда и передают их на поднос официантам. Официанты уносят блюда посетителям.

Кассир формирует чек и передает его официанту, который относит его посетителям. После трапезы, посетители расплачиваются и уходят. Администратор провожает их и прощается. Официант относит деньги кассиру, который кладет их в кассу.

Сюжетно-ролевые игры для развития аффективно-коммуникативной группы коммуникативных умений

1. «Дочки-матери»

Цель: способствовать формированию чуткого, внимательного отношения к членам семьи.

Задачи:

1. Учить отражать в сюжетно-ролевой игре разнообразные бытовые сюжеты.

2. Развивать умение определять тему, сюжет, распределять роли, включаться в разные ролевые диалоги.

3. Воспитывать доброжелательные отношения между детьми.

Предварительная работа:

4. Беседы на тему: «Моя семья», «Как я маме помогаю», «Кто, кем работает?».

5. Рассматривание сюжетных картинок, фотографий по теме.

6. Чтение художественной литературы: Н. Забила «Ясочкин садик», А. Барто «Машенька», Б. Заходер «Строители», «Шофёр», Д. Габе из серии «Моя семья»: «Мама», «Братик», «Работа», Е. Яниковская «Я хожу в детский сад», А. Кардашова «Большая стирка».

Игровой материал: предметы домашнего обихода, детский сервиз.

Роли: мама, дочь, папа, бабушка.

Ход игры:

Мама заботливо кормит, одевает, раздевает, укладывает спать дочку. Мама идет с дочкой в парикмахерскую, красиво причесывает ее, дома наряжает елочку, покупает в магазине еду, готовит вкусный обед. Приходит папа с работы, садятся ужинать. Приходят гости. Празднуют день рождения дочки или сына. Дочка простыла и заболела. Мама повела ее к врачу, дома ставит горчичники, дает лекарства. Мама повела дочку на прогулку. Приехала в гости бабушка на день рождения.

3. «Поликлиника»

Цель: способствовать формированию чуткого, внимательного отношения к больному, доброте, отзывчивость.

Задачи:

- Обогащать представление детей о медицинской профессии.

- Способствовать возникновению ролевого диалога.

- Формировать у детей умение принимать на себя игровую роль.

Предварительная работа:

1. Экскурсия в медицинский кабинет детского сада, демонстрация медсестрой различных медицинских инструментов, объяснение их назначений, показ способа действий с ними.

2. Рассматривание иллюстративного материала по теме. Беседа о профессии врач (Кто такой врач? Какого врача можно назвать хорошим? Как должен вести себя пациент? Кто может работать врачом?).

3. Чтение художественной литературы: «Айболит», «Телефон» К. И. Чуковского, «Заболел петух ангиной»; А. И. Крылов, «Мой мишка» З. Александрова.

4. Рассматривание медицинских инструментов.

Игровой материал: халаты, шапочки врачей; карточки больных; рецепты; направления; наборы «Маленький доктор»; «лекарства»; телефон; компьютер; носилки.

Роли: врач-педиатр, врач-терапевт, врач-офтальмолог, медсестры, пациенты.

Ход игры:

Больной идет в регистратуру, берет талон к врачу, идет на прием. Врач принимает больных, внимательно выслушивает их жалобы, задает вопросы, прослушивает фонендоскопом, измеряет давление, смотрит горло, делает назначение. Медсестра выписывает рецепт, врач подписывает. Больной идет в процедурный кабинет. Медсестра делает уколы, перевязывает ранки, смазывает мазью.

4. «Ветеринарная лечебница»

Цель: способствовать формированию чуткого, внимательного отношения к животным и хозяевам, доброту, отзывчивость, культуру общения.

Задачи:

–Способствовать формированию у детей представлений о труде работников ветеринарной клиники.

–Способствовать формированию умения договариваться.

–Способствовать формированию умения выполнять различные роли в соответствии с сюжетом игры, используя атрибуты.

Подготовительная работа:

Беседа на тему «Для чего нужны ветеринарные клиники?», чтение Е.Чарушин «Про Томку», «Никита-доктор», рисование на тему «Моё любимое животное», рассматривание иллюстраций по теме «Ветеринарная клиника». Изготовление таблеток из пластилина, карточек пациентов, рецептов.

Роли: ветеринарный врач, регистратор, медсестра, провизор, больные животные (дети в масках животных, с игрушками-животными).

Игровой материал: животные, халаты, шапки, карандаш и бумага для рецептов, фонендоскоп, градусник, вата, бинт, пинцет, ножницы, губка, шприц, мази, таблетки, порошки и т.д.

Ход игры: В ветеринарную лечебницу приводят и приносят больных животных. Ветеринарный врач принимает больных, внимательно выслушивает жалобы их хозяина, задает вопросы, осматривает больное животное, прослушивает фонендоскопом, измеряет температуру, делает назначение. Медсестра выписывает рецепт. Животное относят в процедурный кабинет. Медсестра делает уколы, обрабатывает и перевязывает раны, смазывает мазью и т.д. После приема хозяин больного животного идет в ветеринарную аптеку и покупает назначенное врачом лекарство для дальнейшего лечения дома.

Сюжетно-ролевые игры для развития регуляционно-коммуникативной группы коммуникативных умений

3. «Пираты»

Цель: способствовать формированию умения согласовывать свои действия с другими.

Задачи:

–объединяться в группы для достижения общей цели;

-формировать умения выполнять игровые действия в соответствии с общим игровым замыслом.

Предварительная работа:

3. Изготовление атрибутов, пиратский флаг, флажки, пиратские метки; в лабораторию -изготовление алгоритмов проведения опытов с очисткой воды.

4. Беседы: «Что есть на корабле?», «Благородные пираты», «Как можно плыть по морю, если нет компаса?» «Зачем нужны лаборатории»

Игровой материал: флаг; сундуки, шкатулки; «сокровища».

Роли: капитан, штурман, боцман, матросы, врач.

Ход игры:

Пираты находят карту сокровищ. Определяют местонахождения острова на карте. Определяют пути до острова и вид транспорта, на котором можно добраться до острова. Постройка корабля. Пираты плывут до острова. Корабль ломается, человек падает за борт. Спасательные мероприятия: пираты, ремонтируют корабль, спасают пропавшего человека, врач оказывает медицинскую помощь, тушат пожар. Ищут клад. Возвращение домой.

4. «Строительство»

Цель: способствовать формированию совместной деятельности и умения согласовывать свои действия с действиями партнеров.

Задачи:

-совершенствовать конкретные представления о строительстве, его этапах;

-закрепление знаний о рабочих профессиях.

Предварительная работа:

3. Чтение художественной литературы: «Теремок», «Кто построил тот дом?» С. Баруздина, «Здесь будет город» А. Маркуши, «Как метро строили» Ф. Лева и другие произведения.

4. Рассматривание картин, иллюстраций о строительстве и беседы по содержанию.

Игровой материал: планы строительства, различные строительные материалы, каски, инструменты, строительная техника, образцы материалов, журналы по дизайну, предметы-заместители.

Роли: строитель, каменщик, шофёр, грузчик, дизайнер.

Ход игры:

В строительную фирму поступил заказ, построить дом. Дизайнеры разрабатывают дизайн дома. Строители собирают материалы, грузчики выкладывают материал на строительную технику. Шофер привозит материал к месту строительства. Грузчики выгружают строительный материал. Строители и каменщики приступают строить дом по общему плану. Завершение строительства, сдача дома.

5. «МЧС» - спасатели

Цель: способствовать формированию умения согласовывать свои действия с другими.

Задачи:

–Способствовать формированию способности объединяться в группы для достижения общей цели.

–Расширять и закреплять умения и знания детей о работе службы спасения в игре.

–Формировать положительные взаимоотношения между детьми в процессе игры.

Предварительная работа:

1. Беседы: «Почему надо заботиться о своей безопасности?», «Будь осторожен с огнём», «Опасные предметы дома».

2. Рассматривание иллюстраций «Профессии пожарников, спасателей».

3. Чтение художественной литературы: С. Маршак. «Пожар».

Игровой материал: крупный строительный материал; костюмы (капитанская фуражка, воротники для матросов, экипировка для пожарных, белые шапочки для врачей, медицинские сумки); оборудование для больницы; продукты; одеяла; предметы-заменители

Роли: начальник, диспетчер, пожарный, водитель, спасатель, врач.

Ход игры

Определение места нахождения острова на карте. Определение пути до острова и вида транспорта, на котором можно добраться до нужного места. Распределение ролей. Сбор необходимых вещей. Поездка к месту происшествия. Спасательные мероприятия: водитель ремонтирует «машину»; пожарные тушат загоревшиеся здания; спасатели расчищают завалы; строители строят новые дома; врачи оказывают медицинскую помощь. Возвращение домой.

Игровой материал: крупный строительный материал; костюмы (капитанская фуражка, воротники для матросов, экипировка для пожарных, белые шапочки для врачей, медицинские сумки); оборудование для больницы; продукты; одеяла; предметы-заменители.