



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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 У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) «Дефектология»

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-406/102-4-1  
Гаспарян Ксения Грачьевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Лысова Анна Анатольевна

Проверка на объем заимствований:

52,82 % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите

рекомендована/не рекомендована

« 14 » 02 2018 г. *пр. и б*

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

*Л.А. Дружинина*  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск  
2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕНИЯ....	5
1.1 Понятие «общение» и «коммуникативные умения» в науке.....	5
1.2. Формирование общения на этапе дошкольного возраста.....	12
1.3. Особенности формирования коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения.....	19
1.4 Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативных умений.....	30
Выводы по главе 1.....	35
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	37
2.1 Изучение коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения.....	37
2.2 Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений.....	49
Выводы по главе 2.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	62
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	64
Приложение.....	69

## ВВЕДЕНИЕ

В области специального образования очень остро стоит проблема интеграции и социальной адаптации. Одним из условий успешной адаптации и социализации детей с нарушениями зрения является сформированность у них коммуникативной деятельности. Коммуникативная деятельность является одним из важнейших способов получения информации о внешнем мире и способом формирования личности ребенка, ее познавательной и эмоциональной сфер.

Исследование роли и функций общения детей с нарушениями зрения в их общем психическом развитии показывает, что оно является необходимым условием формирования системы компенсации слепоты и слабовидения на ранних этапах развития. Многими учёными отмечаются нарушения в сфере общения у слепых и слабовидящих детей (Л. С. Волкова, Г. В. Григорьева, М. Заорска, М. И. Земцова, И. Г. Корнилова, Л. И. Солнцева, Н.А. Яковлева и др.). В этой связи актуальным и практически значимым является анализ особенностей формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрениями, подбор коррекционных методик, направленных на преодоление у ребенка недостатков коммуникативной деятельности. Это и предопределило выбор нами темы квалификационной работы.

Объект исследования - формирование коммуникативных умений у дошкольников.

Предмет – содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Цель исследования - выявить особенности коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрения и подобрать комплекс сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие этих умений.

Задачи исследования:

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

2. Осуществить исследование состояния коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрения.
3. Определить комплекс сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных умений.

Методы исследования:

1. Теоретические – изучение и анализ психологической, педагогической и медицинской литературы по теме исследования.
2. Эмпирические – педагогическое наблюдение, констатирующий и формирующий эксперимент, устный опрос, качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: МБОУ «С(К)ОШ № 127 города Челябинска»

В соответствии с целью и задачами исследования структура работы включает в себя: введение, две главы, выводы по главам, заключение, список литературы и приложение.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕНИЯ

## 1.1 Понятие «общение» и «коммуникативные умения» в науке

В стандартах общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) представлены направления коррекционной работы в сфере развития у них жизненной компетенции. Среди прочих направлений выделено овладение данной категорией детей навыками коммуникации, которое подразумевает, прежде всего, формирование знания правил общения и умения использовать их в различных жизненных ситуациях, расширение и обогащение опыта коммуникации ребенка с ОВЗ.

Следует отметить, что в науке проблеме общения всегда уделялось достаточно внимания. Ведущие ученые (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский и др.) отмечают, что общение является важным видом деятельности наряду с познанием и трудом. М.И. Лисина подчеркивает, что на этапе дошкольного детства в процессе общения ребенка и взрослого происходит переход от низших форм общения к высшим. Это, в свою очередь, обеспечивает психическое развитие ребенка и «подтягивает» его деятельность на новый, более высокий уровень по принципу «зоны ближайшего развития». А.А. Бодалев подчеркивает, что от того, как люди отражают и интерпретируют поведение, облик партнера, и оценивают возможности друг друга, во многом зависят характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности. Это подчеркивает значимость овладения человеком как речевыми, так и неречевыми средствами общения.

Проблема общения изучена в исследованиях Л.С. Выготского, Д.Б. Элькониной, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, М.И. Лисиной и др.

По мнению Л.С. Выготского общение – это процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний, требующих известной системы средств. [4] Л.С. Рубинштейн считал, что общение является деятельностью только в тех случаях, когда оно выступает как воздействие. По его мнению, человек вступает в общение всегда как личность, поскольку он воспринимается и другим человеком - партнером по общению - так же как личность. На основе внешней стороны поведения человек как бы «читает» другого человека, расшифровывает значение его внешних данных. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в процессе общения. Во-первых, потому, что, познавая другого, формируется и сам познающий индивид. Во-вторых, потому, что от меры точности «прочтения» другого человека зависит успех организации с ним согласованных действий.

В отечественной психологии принимается идея единства общения с деятельностью.

По мнению Г.М. Андреевой [1], любые формы общения включены в различные формы совместной деятельности: люди не просто разговаривают в процессе выполнения ими различных действий, но они всегда общаются в некоторой деятельности, «по поводу» нее. Таким образом, общается всегда деятельный человек: его деятельность неизбежно соприкасается с деятельностью других людей. Но именно это пересечение и создает определенные отношения деятельного человека не только к предмету своей деятельности, но и к другим людям. Именно коммуникация формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность.

А.Н. Леонтьев [20] включал общение в любую деятельность как ее элемент, в то же время саму деятельность он считал одним из условий общения.

Д.Б. Эльконин [54] и М.Н. Лисина [22] рассматривают общение как специфический вид деятельности, который возникает в процессе развития.

А.А. Леонтьев понимает общение, как один из видов деятельности (имея, прежде всего речевую деятельность), и относительно нее отыскиваются все элементы, свойственные деятельности вообще: действия, операции, мотивы и пр.

Исходя из концепции М.И. Лисиной [22], процесс общения можно рассматривать как взаимодействие двух (или более) людей, которое направлено на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения единого результата. Это позволяет раскрыть общественную сущность человека в его материальном и духовном общении.

По мнению В.С. Мухиной взаимодействие людей друг с другом, которое состоит в обмене между ними информацией, есть общение. Общение характеризуется включенностью в практическое взаимодействие людей по учебной, игровой или трудовой деятельности.

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.

В.Г. Крысько описывает функции общения:

- контактная - установление контакта как состояния обоюдной готовности людей к приему и передаче сообщений и поддержанию связи в форме их постоянной взаимозаинтересованности;

- информационная - обмен сообщениями, т.е. прием и передача каких-либо сведений в ответ на запрос других людей, а также обмен мыслями, замыслами, решениями и т.д.;

- побудительная - стимуляция активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий;

- координационная - взаимное согласование и ориентирование действий людей при осуществлении и организации совместной деятельности;

- понимания - не только адекватное восприятие и оценка смысла сообщения, но и понимание партнерами по общению друг друга;

- эмотивная - возбуждения в партнере нужных эмоциональных переживаний (обмен эмоциями), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний инициатора общения;

- установления отношений - осознание и фиксирование человеком своего места в системе статусных, ролевых, деловых, межличностных и прочих связей общества, в котором предстоит действовать индивиду;

- оказания влияния - изменение поведение, состояния, личностно-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, решений, мнений, представлений, активности, действий, потребностей.

Общение различается по:

- способу общения: вербальное - общение с помощью языка, невербальное - общение между индивидами, без использования слов.

- количеству участников: межличностное - общение между индивидами, групповое - общение между группами (организованными), и массовое, если группы неорганизованные;

- условиям: неофициальное - общение по личной инициативе, официальное - общение в рамках социально организованных встреч;

- целям: установочное - общение с целью знакомства и налаживания отношений; информационное - общение с целью обмена информацией.

Структуру общения Г.М. Андреева [1] 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 познания и восприятия партнерами по общению друг друга и установление на этой основе взаимопонимания. В реальной действительности каждая сторона не существует изолированно друг от друга.

Г.М. Андреева, рассмотрев процесс общения в единстве трех его сторон, признает такое соотношение понятий «общение» и «социальная

коммуникация», в котором социальная коммуникация выступает как один из видов общения или как его составная часть. А.В. Соколов рассматривает социальную коммуникацию, как социо-коммуникативный процесс. Автор выделяет формы коммуникативной деятельности, где критерием выступают целевые установки партнеров по общению. А.В. Соколовым выделяется три формы взаимодействия, для каждой из которых характерен определенный тип отношений:

1. Участники относятся друг к другу как к равноправному партнеру, что приводит к общности партнеров и возникновению нового психического образования «МЫ». Такая форма взаимодействия приводит к возникновению субъект-субъектных отношений и может быть определена как общение.

2. Один из партнеров общения рассматривает другого как объект коммуникативного воздействия. Данная форма взаимодействия приводит к возникновению субъект-объектных отношений к возникновению формы взаимодействия в виде управления.

3. Один из участников по общению целенаправленно выбирает коммуниканта и использует его в как образец для подражания. В таком общении коммуникант не осознает своего участия в нем, а отношения при такой форме взаимодействия начинают носить объект-субъектные отношения, и коммуникативная деятельность приобретает форму подражания.

Различают вербальную и невербальную коммуникации.

Г.М. Андреева [1] описывает вербальные средства общения, которые используют в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык. Речь – это универсальное средство общения, так как при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения. Более того, с помощью речи, участники общения особым способом и воздействуют друг на друга, убеждают и ориентируют друг друга, то есть стремятся изменить поведение друг друга.

Коммуникативная деятельность возможна не только посредством речи, но и с помощью других знаковых систем, которые в своей совокупности составляют средства невербальной коммуникации. В современной социальной психологии предлагается полная схема всех знаковых систем, используемых в невербальной коммуникации. Основные из них следующие: оптико-кинетическая (жесты, мимика, пантомимика), пара - и экстралингвистическая, организация времени и пространства общения, контакт глаза в глаза.

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

О.В. Солодянкина отмечает, что коммуникативные умения - это осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. В нашей работе мы будем опираться на данное понятие как наиболее подходящее к теме нашего исследования.

В этом определении обращают на себя внимание два момента:

1) коммуникативные умения - это именно осознанные коммуникативные действия детей, которые основываются на системе знаний и усвоенных элементарных умений, и навыков. Сознательное овладение коммуникативными умениями, бесспорно, является доступным старшим дошкольникам;

2) коммуникативные умения - это еще и способность детей управлять своим поведением, использовать наиболее рациональные приемы и способы действий в решении коммуникативных задач.

Коммуникативные умения по структуре являются сложными, высокого уровня; они включают в себя простейшие (элементарные) умения.

Л.Р. Мунирова предлагает следующую классификацию коммуникативных умений: группа информационно-коммуникативных умений, группа регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений.

Группа информационно-коммуникативных умений состоит из умений вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, поздравление, приглашение, вежливое обращение); ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (начать говорить со знакомым и незнакомым человеком; соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, воспитателем, взрослым; понять ситуацию, в которую ставятся партнеры, намерения, мотивы общения); соотносить средства вербальной и невербальной коммуникации (употреблять слова и знаки вежливости; эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику, символы; 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 само- и взаимоконтроля, обоснование совместно выполняемых заданий операций в определенной логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных заданий); доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать нуждающимся в помощи, уступать, быть честным, 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 (оценивать себя и

других критически, учитывать личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, выражать согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценивать соответствие вербального поведения невербальному).

Группа аффективно-коммуникативных умений основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Таким образом, общение - важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на оценку и познание самого себя через посредство других людей. Общение осуществляется через коммуникативные умения, под которыми мы понимаем осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

## **1.2 Формирование общения на этапе дошкольного возраста**

Известным психологом М.И. Лисиной выделены четыре основные формы общения ребёнка со взрослым от рождения до 7 лет: ситуативно личностная форма, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная. Две из них появляются и развиваются в раннем возрасте.

В период первых месяцев жизни младенца формируется непосредственно эмоциональная (или ситуативно-личностная) форма общения со взрослым. Уже в первые два месяца ребенку необходимо общение с окружающими. Улыбка младенца обращена к взрослому, а не появляется сама по себе. Внимание ребёнка к взрослому и радость от взаимодействия с ним проявляется по-разному: от тихого, умиротворённого спокойствия до бурного выражения эмоций. Поведение ребёнка может свидетельствовать о его инициативном стремлении к общению. Ребёнок

реагирует на изменения в интенсивности внимания взрослого, которое проявляется в улыбке, действиях, обращённой к нему речи. Данная форма общения ребёнка со взрослым становится ведущей формой его деятельности в первые пол года жизни.

Примерно в шесть месяцев у ребёнка появляется такая форма общения со взрослым как, ситуативно-деловая (или предметно-действенная). В данный период общение происходит в ходе совместной деятельности ребёнка и взрослого. Деятельность является предметной, поскольку ребёнок сначала манипулирует, а затем постепенно овладевает функциональными действиями с предметами. Для овладения предметной деятельностью ребёнку нужна помощь со стороны взрослого. Данная форма общения используется ребенком примерно до трёхлетнего возраста.

М.И. Лисина выделяла две внеситуативные формы общения, характерные для дошкольников - познавательную и личностную [22].

В первой половине дошкольного возраста (3 - 5 лет) формируется внеситуативно-познавательная форма общения ребенка со взрослым. В отличие от предыдущей она вплетена в «теоретическое» сотрудничество со взрослым, а не в практическое. Познавательная потребность ребенка усиливается, расширяется кругозор и он начинает задавать взрослому множество вопросов, поэтому детей этого возраста иногда называют «почемучками».

М.И. Лисина писала, что эти вопросы разнообразны и охватывают практически все области знаний о природе, мире и обществе. Все, что ребенок видит сам и слышит от взрослого, он пытается упорядочить, установить закономерности, в которые укладывается наш сложный окружающий мир. Познавательный мотив является ведущим для этой формы общения. Взрослый выступает перед ребенком как источник новых знаний, как эрудит, который сможет ответить на все вопросы. А поскольку в ходе беседы обсуждаются темы, которые не связаны с окружающей обстановкой, общение является внеситуативным. [22]

Для внеситуативно-познавательной формы общения, писала М.И. Лисина, характерно стремление ребенка к уважению со стороны взрослого. Для них становится очень важной оценка взрослого; любое замечание дети воспринимают как личную обиду. Исследования, проведенные учёными, показали, что дети с познавательными мотивами общения проявляют повышенную чувствительность к замечаниям и обидчивость. Детям среднего дошкольного возраста особенно свойственны аффективные вспышки.

Таким образом, для внеситуативно-познавательной формы общения характерны познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого. Речь является главным средством такого общения, так как только она позволяет выйти за пределы ситуации и осуществить общение, независимое от ситуации. [22] Внеситуативно-познавательное общение позволяет детям значительно расширить рамки мира, доступного для их познания, и приоткрыть взаимосвязь явлений. Однако мир физических и природных явлений вскоре перестает соответствовать интересам детей; события, происходящие среди людей, становятся для них более привлекательными. [22]

К концу дошкольного возраста складывается новая и высшая для дошкольного возраста - внеситуативно-личностная форма общения. В отличие от предыдущей формы общения, ее содержанием является не мир вещей, а мир людей. Если в 4 - 5 лет в разговорах ребенка со взрослым преобладают темы о машинах, животных, явлениях природы, то старшие дошкольники любят говорить о себе, о правилах поведения, о своих родителях. Личностные мотивы становятся ведущими. Следовательно, главным побудителем общения, как и в младенческом возрасте, является сам человек, независимо от его конкретных функций и ситуации. М.И. Лисина писала, что внеситуативно-личностное общение (как и ситуативно-личностное) представляет собой самостоятельную ценность, а не является стороной какой-то другой практической или познавательной деятельности. Однако в отличие от младенческого возраста взрослый выступает для

ребенка как член общества и конкретный человек. Ребенку интересны не только его ситуативные проявления (его доброжелательность, внимание, физическая близость), но и самые различные аспекты его существования, которые не касаются самого ребенка (где он живет, кем работает, есть ли у него дети и т.д.) и не видны в конкретной ситуации. С не меньшим интересом рассказывает и о себе. [22]

Для старших дошкольников характерно стремление не просто к уважению и доброжелательному вниманию со стороны взрослого, но и к его сопереживанию и взаимопониманию. Для ребёнка становится особенно важным достичь общности взглядов и оценок со взрослым. Совпадение собственной точки зрения с мнением взрослого является доказательством ее правильности. Потребность в сопереживании и во взаимопонимании взрослого является главной для внеситуативно-личностной формы общения. Средства общения, как и на предыдущем этапе, остаются речевыми. Между двумя внеситуативными формами общения нет четких возрастных границ: нередко случается, что внеситуативно-личностное общение не возникает до 6 - 7 лет, а иногда в упрощенном варианте оно встречается уже у трехлеток. Однако общая возрастная тенденция свидетельствует о последовательном появлении этих форм общения в онтогенезе. [22]

По мнению М.И. Лисиной, в социальной ситуации развития ребенка в дошкольном возрасте все большую роль начинают играть сверстники. Коммуникация со сверстниками становятся не менее значимой для ребенка, чем его взаимоотношения со старшими. [22]. Форма общения со сверстниками на протяжении дошкольного возраста меняется. А. Г. Рузская выделяет следующие формы общения дошкольника со сверстниками: эмоционально-практическая, ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая. [38]

Эмоционально-практическое общение характерно для детей 2 – 4 лет. Дети стремятся к соучастию в совместных практических занятиях. Данная форма общения способствует разворачиванию инициативы детей, так как

общение со сверстниками благоприятствует расширению диапазона эмоций, предполагает равенство, а так же способствует становлению самосознания через возможность увидеть свои возможности. Основными средствами общения являются локомоции или экспрессивно выразительные движения. Контакты крайне ситуативны.

Для детей 4–6 лет характерна ситуативно-деловая форма общения со сверстниками. Сверстник по своей привлекательности обгоняет взрослого и становится предпочитаемым партнером общения. А. Г. Рузская считает, что это связано с изменением ведущей деятельности. Формируется сюжетно ролевая игра, где ребенок моделирует жизнь взрослого. Для этого необходимо взаимодействие нескольких партнеров. Деловое сотрудничество становится содержанием общения. При данной форме общения дети заняты общим делом, которое требует согласования в достижении цели, выполнение роли. В игре можно выделить два типа отношений: ролевые и реальные. Дети четко различают эти два типа отношений. Отличие такого сотрудничества от сотрудничества взрослых в том, что для дошкольников важен процесс, а не результат. Взаимодействия зависят от ситуации и носят ситуативный характер.

Основное содержание их коммуникативной потребности – стремление получить уважение и признание сверстника. Максимальную яркость в это время приобретает стремление привлечь сверстника и чувствительность к его отношению к себе. В сверстнике в это время дошкольник видит самого себя (его отношение к себе) и видит только плюсы; позже он начинает видеть и сверстника, но только его минусы. Ребенок всегда сравнивает себя с другими детьми, пристально интересуется всем, что делают они. На этом этапе начинают преобладать речевые средства общения – дети много общаются друг с другом, но их речь всё также зависит от ситуации.

К 6–7 годам складывается внеситуативно – деловая форма общения. Внешне это проявляется в появлении избирательных привязанностей, дружбы и возникновением более глубоких и устойчивых отношений между

детьми. Обращения к сверстнику в этом возрасте все больше приобретает внеситуативный характер. Дети обсуждают планы совместной деятельности, свои и чужие поступки, рассказывают друг другу о событиях своей жизни. Правила игры выступают в играх на первый план. Конфликты чаще возникают из-за несоблюдения правил. Все больше контактов осуществляется на уровне реальных отношений и все меньше – на уровне ролевых. Образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от ситуации и обстоятельств взаимодействия.

Последовательное появление у ребёнка форм общения со взрослым — значимая предпосылка благополучного развития его самостоятельной речи.

Первый год жизни. Как правило, в два месяца появляется гуление, которое постепенно становится всё более активным и протяжным. Затем гуление сменяется лепетом. При нормальном развитии ребёнка лепет обогащается, он уже ясно произносит слоги ба, ма, да и др. В конце первого — начале второго полугодия жизни постепенно начинает развиваться понимание слов взрослого. Ребёнок начинает говорить первые слова в конце первого — начале второго года жизни. Годовалый малыш активно владеет 10-12 словами. Чаще всего дети произносят слова, обозначающие близких взрослых, окружающие предметы.

На протяжении второго года жизни активно развивается фразовая речь. В роли предложений оказываются слова, которые имеют аморфный характер, так как состоят из корней слов русского языка. В последней трети года ребёнок строит фразы из двух слов, не изменяя их форму в зависимости от ситуации общения. Грамматический строй речи пока не развит. В конце года наблюдается постепенный рост количества слов в предложении и первые грамматические формы.

Наибольшее число новых слов составляют существительные (примерно до 22 слов). Немного позже появляются названия действий: «ди» (иди); затем глаголы второго лица единственного числа повелительного наклонения — «неси», «дай». Позже ребёнок начинает воспроизводить двусложные слова.

Нередко наблюдается пропуск первого или последнего звука в словах. В трёхсложных словах часто опускается один слог: «мако» (молоко).

В начале третьего года жизни продолжает увеличиваться количество слов в предложении (до 3-4), а в последующем- 5-8. Во втором полугодии высказывание ребёнка может представлять собой сложное предложение, в том числе сложноподчинённое. Происходит усвоение служебных слов. Появляются грамматические отношения между словами: прежде всего согласование существительных в именительном падеже с глаголом. Ребёнок начинает использовать разные формы слов. Однако многие предложения строятся неправильно, аграмматично. Затем ребёнок употребляет одни окончания на месте других, не меняя синтаксического значения. К концу третьего года жизни в основном усвоен грамматический строй родного языка. В конце второго — начале третьего года постепенно при использовании существительных разграничено употребляются следующие падежи: винительный, именительный, предложный с окончанием – е. Несколько позже появляется употребление других падежей : дательного («маме»); творительного («кадасом»). Грамматические формы отдельных глаголов: повелительное наклонение 2-го лица единственного числа (дай, лови); инфинитив (гулять, бегать); настоящего и прошедшего времени (бегаёт, гуляет; бегала). Появляются возвратные глаголы. Разграничиваются глаголы настоящего и прошедшего времени. Уже к 2 годам 3 месяцам ребёнок усваивает до 23 прилагательных. Нередко нарушается их согласование с существительными, множественное число, в именительном падеже («большие кубики»), с трёх лет устанавливается согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. С конца второго года появляются местоимения и наречия. Личные местоимения, как правило, правильно употребляются с момента их появления. Нередко ребёнок до трёх лет говорит о себе в третьем лице («Масаигает»). Во второй половине третьего года ребёнок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы.

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

### **1.3 Особенности формирования коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения**

Исходя из принципа взаимодействия двух основополагающих факторов развития личности, при подходе к изучению своеобразия детей с нарушением зрения, следует выделить зрительный дефект как биологическое неблагополучие ребенка. Нарушение зрения как биологическое неблагополучие предопределяет процесс взаимодействия дошкольника с социальной средой. Если же среда, которая окружает ребенка с нарушениями зрения, не организовывается сообразно его возможностям, то ребенок начинает испытывать трудности в общении с окружающим миром и людьми. У слепых и слабовидящих детей возникают ограничения в знакомстве с окружающим миром, ориентировке в пространстве и окружающей среде, трудности общения, обучения и передвижения.

Таким образом, нарушение зрения обуславливает весь ход психофизического развития слепых и слабовидящих детей. В дефектологии уже сложилось учение о первичном дефекте и вторичных отклонениях у детей с нарушением в развитии.

Первичный дефект - нарушение зрения, в первую очередь предопределяет успешность развития тесно связанной с ним психической функции - зрительного восприятия, которое Л. С. Выготский называет вторичным дефектом. Важным фактором возникновения вторичных

отклонений является фактор социальной депривации - лишение возможности полноценного общения с окружающим миром. При отсутствии специально организованных условий, психолого-педагогической коррекции недостатков зрительной ориентации, наблюдаются вторичные отклонения в развитии ребенка с патологией зрения. Поэтому чем раньше выявлен первичный дефект - нарушение зрения, тем эффективнее будет коррекционная помощь, которая в этом случае будет носить предупреждающий характер, позволяющий снять сложности социальной адаптации и интеграции, так как ранняя и своевременная психолого-педагогическая коррекция во многом улучшает прогноз формирования личности, а так же ее социализации.

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

У большей части детей, имеющих аномалии рефракции, понижение остроты зрения корригируется очками или контактными линзами. Тогда их зрительные возможности не ограничиваются и процессы нормального развития детей не нарушаются. Если же постоянная комплексная медико-психолого-педагогическая помощь отсутствует, то потеря зрения у таких детей может нарастать.

Другая часть детей с нарушением зрения оказывается в условиях частичного восполнения недостатка зрения за счет оптической коррекции или отсутствия таковой при тотальной слепоте. Данная группа детей относится к детям с ограниченными зрительными возможностями, вследствие которых нарушается ход их нормального развития. Таким детям необходима специальная коррекционная психолого-педагогическая помощь.

Л.И Плаксина описала следующую классификацию детей с нарушениями зрения:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;

- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;

- дети с косоглазием и амблиопией.

В рамках нашего исследования нас интересуют дети с косоглазием и амблиопией. Косоглазие и амблиопия проявляются в нарушении бинокулярного зрения, в основе которого лежит поражение различных отделов глаза и его сенсорно-двигательных связей. Косоглазие приводит не только к расстройству бинокулярного видения, но и препятствует его формированию. Отечественными офтальмологами признают врожденную слабость высшего нервного управления деятельности мышц зрительного анализатора одной из главных причин косоглазия.

Помимо генетических факторов, наиболее частой причиной косоглазия у ребенка является патология беременности и родов. Из-за гипоксии плода, а также вследствие родовой травмы шейного отдела позвоночника или головного мозга происходит нарушение иннервации и отклонение в сторону от зрительной оси глазодвигательных мышц. Вместе с тем спровоцировать развитие косоглазия у ребенка может близорукость, дальнозоркость и астигматизм. Травмы головы, операции на глазах, психические нарушения и заболевания головного мозга также могут стать причинами косоглазия у детей. Бывают случаи, когда данная патология у ребенка возникает после того, как он переболел гриппом, корью, дифтерией или скарлатиной.

Науке известны 2 формы косоглазия: содружественная и паралитическая.

Содружественная форма косоглазия – это зрительное нарушение, которое передается ребенку по наследству при определенных особенностях строения зрительного органа. В данном случае может попеременно косить то правый, то левый глаз.

При паралитической форме косоглазия, как правило, косит здоровый глаз. Это объясняется тем, что ему приходится выполнять работу за «двоих»,

отклоняясь на больший угол, так как движения больного органа осложнены атрофией одной из глазных мышц.

Также косоглазие бывает вертикальным (когда глаз косит вверх или вниз), сходящимся (в таком случае у детей может наблюдаться дальнозоркость) и расходящимся (когда глаз отклонен в сторону виска).

Разумеется, при явном нарушении положения зрительных осей это можно заметить сразу, но в то же время в клинической практике бывает детское косоглазие в скрытой форме, возникающее по причине мышечного дисбаланса. Подвижность каждого глазного яблока обеспечивается при помощи 6 мышц, находящихся в состоянии разного натяжения. Следует отметить, что мышечное неравновесие имеется у 80 % людей. Как правило, оно абсолютно не беспокоит, но вместе с тем может являться неосознанной причиной быстрого утомления зрения. Именно поэтому скрытое косоглазие у детей является одним из факторов риска развития близорукости. В том случае, когда зрительная нагрузка увеличивается, мышечный ресурс быстро иссякает, и косоглазие может стать явным.

Чаще всего зрительные нарушения, в том числе и косоглазие, начинают развиваться на третьем году жизни, когда у ребенка просыпается интерес к занятиям, требующим напряжения зрения: разглядыванию картинок, лепке, рисованию и пр. При несовершенном зрительном аппарате из-за аккомодации и усиления нагрузки на глазные мышцы происходит нарушение положения зрительной оси одного из глаз и развивается косоглазие. Вместе с тем данная форма патологии может быть врожденной, возникшей вследствие паралича глазных мышц.

Термином «амблиопия» обозначают такие формы понижения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы. Наиболее частой причиной амблиопии у детей бывает косоглазие или страбизм - не параллельность оптических осей глаза, при этом к 85-90 % случаев косоглазия наблюдается разная степень снижения зрения, т.е. появление амблиопии.[37]

В зависимости от степени понижения остроты зрения различают амблиопию слабой (острота зрения 0,8 - 0,4), средней (острота зрения 0,3 - 0,2), высокой (острота зрения 0,1-0,05) и очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени (Э.С. Аветисов (1963)), [37]

Различают следующие виды амблиопии: дисбинокулярная, обскурационная, рефракционная, истерическая. [37]

Дисбинокулярная амблиопия возникает вследствие расстройства бинокулярного зрения. Понижение остроты зрения развивается вследствие косоглазия. Дисбинокулярная амблиопия бывает двух видов: амблиопия с правильной фиксацией взора и амблиопия с неправильной фиксацией.

Рефракционная амблиопия возникает вследствие аномалий рефракции, которые в данный момент не поддаются коррекции. При ношении правильных очков постепенно острота зрения может повыситься, вплоть до идеальной. Причиной возникновения этого вида амблиопии является длительное и постоянное проецирование на сетчатку глаза нечеткого изображения предметов внешнего мира при высокой дальнозоркости и астигматизме.

Обскурационная амблиопия развивается в результате катаракты или помутнении роговицы, преимущественно врожденных или рано приобретенных. Диагноз ставится если, несмотря на устранение помутнений и отсутствие анатомических изменений в заднем отделе зрение не улучшается.

Истерическая амблиопия возникает неожиданно, чаще всего после какого-либо аффекта. Функциональные расстройства на почве истерии могут принимать характер ослабления или потери зрения. Эта форма амблиопии встречается довольно редко.

При заболевании глаз с рождения ребенка осложняется формирование определенного запаса зрительных впечатлений, возникают сложности при овладении ходьбой, ориентировкой в пространстве, предметно-практической деятельностью. Если специальная коррекционная помощь не будет оказана,

значительно сдерживается в развитии овладение орудийными, предметно-практическими действиями.

Довольно часто у детей с нарушениями зрения формируются отрицательные волевые (отсутствие самостоятельности, нерешительность, внушаемость, упрямство, негативизм), моральные (эгоцентричность, эгоизм, отсутствие чувства долга и товарищества), эмоциональные (равнодушие к окружающим, душевная черствость) и интеллектуальные (отсутствие любознательности, чувства нового) черты характера.[23]

Сравнительно ограниченные контакты слепых с окружающими влекут за собой замкнутость, некоммуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир. [23]

Развитие речи у детей с патологией зрения происходит же, как и у нормально видящих. Однако динамика развития речи, овладение её чувственной стороной, её смысловой наполненностью у детей с нарушением зрения осуществляется несколько сложнее.

Замедленное формирование речи проявляется на ранних периодах ее развития из-за недостаточности активного взаимодействия детей, имеющих патологию зрения, с окружающими людьми, а также обедненностью предметно-практического опыта детей. В связи с этим наблюдаются характерные особенности формирования речи, которые проявляются в искажении словарно-семантической стороны речи, в формализме употребления многих слов с их конкретными чувственными характеристиками. Их употребление детьми бывает слишком узким, когда слово связывается только с одним знакомым ребенку предметом, его признаком, или, наоборот, становится слишком общим, отвлеченным от конкретных признаков и свойств предметов и явлений окружающей жизни.

Нарушение соответствия между словом и образом, вербализм знаний, весьма характерная черта слепых и слабовидящих, преодолевается специальной коррекционной работой, ставящей задачу по предотвращению формализма при употреблении слов. Л.С. Выготский писал, что нигде

вербализм и голая словесность не пустила таких глубоких корней, как в тифлопедагогике.

Общаясь со слепыми и слабовидящими, необходимо помнить, что словесные методы часто дают им формальные, вербальные знания, поэтому рассказы и, особенно, описания конкретных предметов, явлений, ситуаций, Составляемые слабовидящими и слепыми детьми, чрезвычайно нуждаются в проверке, их конкретизации. Коррекция с помощью технических средств, наглядных пособий, проведения экскурсий и наблюдений, а также применения предметно-практических приемов добывания информации об окружающем мире во многом может снять проблему вербализма, отсутствие развернутых высказываний, недостаточность описательной стороны речи, так как устная речь детей с глубокой патологией зрения часто бывает отрывочна, непоследовательна и бледна в описании явлений.

Только в специальных условиях дети с нарушением зрения постепенно преодолевают вербализм и формализм.

Усвоение грамматического строя языка и недостаточность описательной стороны речи, обуславливает развитие связной речи детей. Овладение связной речью детьми с нарушением зрения осуществляется по тем же закономерностям, что и зрячими сверстниками при условии, если связная речь опирается на достаточный запас конкретных представлений.

Дети с глубокими нарушениями зрения не имеют возможности в полном объеме воспринимать артикуляцию собеседника, не имеют четкого образа движения губ во время общения, из-за чего они часто делают ошибки при звуковом анализе слова и его произношении.

Наиболее распространенным дефектом речи при слепоте и слабовидении у дошкольников и младших школьников является косноязычие разного характера от сигматизма (неправильное произношение свистящих и шипящих звуков) до ламбдацизма (неправильное произношение звука «Л») и ротацизма (неправильное произношение звука «Р»).

Трудности, связанные с овладением звуковым составом слова и определением порядков звуков, нередко проявляются в письменной речи. Нарушения звуковой последовательности при написании слов в значительной степени объясняется отсутствием или неполноценностью зрения. При письме дети из-за недостаточности звукового анализа слова допускают такие ошибки как пропуски букв, замены или их перестановки.

Недостаточность словарного запаса, непонимание значения и смысла слов, делают рассказы детей информативно бедными, им трудно строить логичный, последовательный рассказ из-за снижения количества конкретной информации.

Устная речь детей с патологией зрения часто бывает, сбивчива, отрывочна и непоследовательна. К трудностям развития речи детей со зрительной патологией относятся особенности усвоения и использования невербальных средств общения - мимики, жеста, интонации, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи. Не воспринимая совсем или плохо воспринимая зрительно большое количество мимических движений и жестов, придающих одним и тем же высказываниям самые различные оттенки и значения и не пользуясь в своей речи этими средствами, слепые и слабовидящие дети существенно обедняют свою речь, она становится маловыразительной. У этих детей наблюдается снижение внешнего проявления эмоций и ситуативных выразительных движений, что оказывает влияние на интонационное оформление речи, ее монотонность и бедность.

Речь ребенка, имеющего зрительные нарушения, развивается в неравных условиях по сравнению с его зрячими сверстниками. Нарушения речи могут усиливаться под влиянием зрительного дефекта, снижается компенсаторная роль речи. Хотя считается, что патология зрения незначительно влияет на формирование звукопроизводительной стороны речи, но из-за нечеткости, неточности или отсутствия зрительного улавливания артикуляционных действий, общее количество нарушений звукопроизношения достаточно велико. Их проявление может быть

объяснено в совокупности с проявлением собственно речевой патологии, несформированностью моторики, недостаточной практикой речевого общения и отсутствием целенаправленной профилактической работы по звуковой культуре в дошкольный период. В силу этих причин у значительной части детей задерживается темп развития речи и проявляется выраженность нарушения речевого статуса в виде несформированности различных языковых систем.

Профессор Волкова Л.С. выделяет 4 уровня сформированности речи у этой категории детей: первый, второй, третий и четвертый. [5]

Первый уровень - отмечаются единичные нарушения звукопроизношения.

Второй уровень - активный словарь ограничен, некоторые затруднения в соотношении слова и образа предмета, употреблении обобщающих понятий, в составлении предложений и особенно развернутых рассказов. Нарушения звукопроизношения более выражены и разнообразны. Фонематический анализ не сформирован анамнез таких детей указывает на незначительное запаздывание начала речи. Множественно встречающиеся фонетико-фонематические нарушения обусловлены состоянием зрения и выступают как вторичный дефект основной патологии. Нарушения, характеризующие данный уровень развития речи, часто встречаются среди слепых и слабовидящих.

Третий уровень - экспрессивная речь отличается бедностью словаря. Не сформирована предметная соотнесенность слов, не развиты обобщающие понятия. Связная речь аграмматична, состоит из перечислений одно-двухсложных предложений. Нет развернутых рассказов. Множественные нарушения звукопроизношения. Фонематический анализ и синтез не развиты. В анамнезе таких детей влияние зрительной недостаточности на развитие подражательной деятельности и ограничение круга общения отмечаются как причины более позднего появления двигательной активности и речевой деятельности. Такой уровень речевого развития нужно

квалифицировать как обратимый процесс, временную задержку речевого развития, как вторичный дефект.

Четвёртый уровень - самый низкий уровень. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечаются эхолалии. Характерна несформированность всех языковых систем. В психическом развитии отмечается значительное отставание от возрастной нормы. В анамнезе выражено позднее начало речи. В целом, такое состояние речи характеризуется как грубое речевое недоразвитие, сопутствующий дефект, который протекает параллельно с нарушением зрения и оказывает выраженное влияние на формирование психических процессов и познавательной деятельности.

Так же необходимо отметить, что у дошкольников с нарушением зрения наблюдается значительное отставание в овладении неречевыми средствами общения, которое констатировала А.М. Виленская. Отставания отмечаются и в предметно-действенных средствах общения. Это выражается в позах и жестах, не адекватных ситуации, не соответствующих эмоциональному состоянию человека. Для них характерны также скованность движений, стереотипия в выражении эмоциональных состояний, вербальность знаний о правильных жестах, действиях при общении с детьми и взрослыми. Трудности формирования неречевых средств общения у младших школьников с нарушениями зрения коренятся в нечетком образе восприятия человека, который не позволяет им на основе экспрессивно-мимического выражения судить о состоянии человека, его отношении к собеседнику и обсуждаемой теме.

Л.С. Волкова считает, что значительную роль в проявлении недоразвития речи играют нарушение общения ребенка с микросоциальной средой и неудовлетворительные условия речевого общения. Плохое использование неречевых средств общения детьми с нарушениями зрения сказывается на выразительности их речи и понимании ими речи зрячего. Такие отклонения в развитии всех основных средств общения приводят к невозможности их комплексного использования в процессе

коммуникативной деятельности, ограничению личностных контактов детей.  
[5]

Таким образом, в дошкольном возрасте общение детей часто ограничено рамками лишь познавательной деятельности. В этой ситуации ребенок не может полноценно развернуть процесс общения на основе личностной мотивации. Ему не хватает опыта коммуникативной деятельности, а понимание и знание человеческих взаимоотношений носят искаженный характер вследствие влияния дефекта.

М.И. Земцова отметила, что в ходе обучения и воспитания дошкольников в коллективе у них формируются социальные мотивы и потребности, оказывающие влияние на развитие высших форм психической деятельности. Это становится движущей силой развития сознания и личности в целом, усложнения процесса общения и нормализации жизнедеятельности лиц с нарушениями зрения. Невозможность четкого дистантного восприятия, обедненность зрительных образов и представлений приводят к неадекватному пониманию окружающей действительности и вызывают не только трудности формирования средств общения, но и их комплексное восприятие и понимание. А снижение способности к приему и переработке информации, свойственное аномальным детям, вызывает расхождение между объективными значениями реального мира и теми значениями, которые присваивает и использует ребенок с особыми нуждами. Следовательно, из-за особенностей познавательной деятельности, низкого уровня развития функций зрительного восприятия и некоторых структурных компонентов коммуникативного процесса дошкольники с нарушениями зрения не могут самостоятельно осуществить переход на более высокий уровень развития общения.

Итак, первичным дефектом является нарушение зрения, а вторичными отклонениями - нарушения в развитии познавательной, эмоциональной и личностной сфер ребенка. Дефект зрения, затрудняя чувственное познание ребенка, вызывает особенности формирования как речевых, так и неречевых

средств общения. Основными особенностями речи у детей с нарушениями зрения являются: вербальное употребление слов, частые ошибки при звуковом анализе слова и его произношении, косноязычие разного характера, нарушения звуковой последовательности при написании слов, пропуски букв, замены или перестановки, устная речь детей с нарушением зрения часто бывает, сбивчива, отрывочна, непоследовательна. Помимо этого имеются трудности усвоения и использования неязыковых средств общения - мимики, жеста, интонации. Это подчеркивает важность и необходимость коррекционной работы по формированию коммуникативных умений детей с нарушениями зрения.

#### **1.4 Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативных умений**

Сюжетно-ролевая игра — это основной вид игры ребёнка дошкольного возраста. С. Я. Рубинштейн подчеркнул, что эта игра есть наиболее спонтанное проявление ребёнка и вместе с тем она строится на взаимодействии со взрослыми.

Игровая деятельность оказывает влияние на развитие мотивационно-потребностной сферы ребёнка, развитие высших форм перцептивной деятельности и наглядно-образного мышления, формирование внутреннего плана действий и воображения, деятельности и произвольности поведения. Во время игры дошкольник раскрывает для себя содержание человеческих отношений. Появляется желание изменить систему поведения в определенной ситуации, а возможность реализовать это ребенок получает в сюжетно-ролевой игре, которая позволяет расширить круг общения, включить в собственную ситуацию друзей, партнеров по игре.

Вживаясь в какой-то образ, ребенок воспроизводит свои впечатления, переосмысливает и раскрывает их. Понимая, что игровая ситуация воображаема, дети испытывают вполне реальные чувства и переживания и

обогащают свой внутренний мир. Для сюжетно-ролевой игры детей среднего дошкольного возраста характерно возникновение новых тем, связанных со знаниями, полученными во время чтения книг, рассказов взрослых, просмотров телепередач, мультфильмов и т. д. Характерная особенность в выполнении ролей, игровых действий — воссоздание взаимоотношений людей в процессе труда. Дети этого возраста начинают понимать, что в совместном труде необходимо оказывать друг другу помощь, быть внимательными.

Содержание игры отражает отношение ребенка к окружающему. Понаблюдав за детской игрой, можно сделать определенные выводы об особенностях развития и психического состояния ребенка, о его чувствах, настроении и темпераменте.

В процессе игры дети показывают свое отношение к окружающему миру. Также наблюдая за игрой ребенка, можно увидеть его боль, страхи, обиды, которые он по каким-либо причинам не может или не хочет показать взрослым. Не зная, как относиться к какой-либо ситуации, ребенок проигрывает эту ситуацию много раз, пытаясь прочувствовать её на себе. С помощью игры можно воздействовать на мироощущение ребёнка, преодолевать неуверенность, бороться со страхами. [14].

Дети среднего дошкольного возраста любят совместные игры. Однако малый жизненный опыт, отсутствие устойчивости в проявлении нравственных чувств, недостаточно развитое умение поступиться своими желаниями, иногда приводит к распаду игры, к разрушению налаженных дружеских отношений. Руководя игрой, мы должны не только помогать детям из множества предложений выбрать самое интересное, но и научить их уважать замысел друг друга, быть внимательными к своим сверстникам.

Общение детей как партнеров по игре перестает быть средством осуществления делового сотрудничества и начинает приобретать все большую самостоятельную ценность, которая выражается в стремлении ребенка к сопереживанию другому человеку, в установлении с ним

личностных отношений. Взрослый предоставляет ребенку символическое содержание ситуаций общения людей, которые являются обобщенным воплощением взаимоотношений человеческого сообщества.

Общение дошкольников между собой имеет характерные черты, которые качественно отличают его от общения со взрослыми. Особенность общения сверстников, преобладание инициативных действий над ответными, позволяет использовать весь дидактический потенциал сюжетно-ролевой игры.

Совместные ролевые и игровые действия слабовидящих детей являются, как правило, однообразными и неразвернутыми. Слабовидящие дети крайне редко играют в больших группах, объединенных одним сюжетом игры. Чаще всего они объединяются в группы из двух-четырех человек, в отличие от нормально видящих детей, у которых группы могут достигать до пятнадцати человек [10].

Если у нормально развивающихся дошкольников наблюдается стойкий и продолжительный интерес к одной и той же игре, в которую они могут играть по несколько дней подряд, то слабовидящие дети без напоминаний педагогов на другой день не продолжают игры. Слабовидящие дети старшего дошкольного возраста любят сидеть вдвоем-втроем и разговаривать. Нельзя сказать, что таких игр нет у нормально видящих детей, но слабовидящие дети проявляют к таким играм больший интерес. Это можно объяснить тем, что игры подобного рода не требуют от детей предметно-пространственных действий, которые слабовидящим выполнять трудно. Поэтому именно в играх такого вида мотивами их игры уже становится, как и в норме, роль, исполнение которой не отягощается предметно-операционными действиями, осуществление которых при зрительной патологии связано с определенными трудностями зрительной ориентации [23].

Словесные игры выступают как компенсаторный фактор становления сюжетно-ролевой игры в ее подлинном смысле - отражения реальной окружающей действительности в ее смысловых взаимосвязях и отношениях.

Предметное же содержание в этом случае выступает в обобщенно-опосредствованном качестве - в словесно-воображаемом плане. Это можно характеризовать вербализмом игры слабовидящих детей.

Если у нормально развивающихся детей формирование игры проходит от накопления ими предметных впечатлений и овладения предметно-орудийными действиями до свертывания предметных действий во внутренний воображаемый план, то у слабовидящего этого процесса не только растягивается во времени, но в силу компенсаторной роли речевого развития, наряду с формированием предметной игры идет игра в словесном плане. Часто материалом игры являются услышанные детьми различные ситуации окружающей жизни. При этом дети просто воспроизводят это в словесном варианте игры. Это может быть обусловлено недостаточностью чувственного опыта детей со зрительной патологией [36].

При выполнении задания отобрать подходящие игрушки к играм в «ателье», «парикмахерскую», «больницу» слабовидящие дети не могут отобрать нужный набор игрушек, им трудно описать функциональные свойства предметов и практически действовать с ними. Они долго рассматривают игрушки, каждую из них стремятся взять в руки и поиграть с ней. При описании функциональных свойств предметов испытывают сложности в назывании отдельных деталей.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра — это основной вид игры ребёнка дошкольного возраста. Сюжетно-ролевая игра имеет огромное значение в развитии коммуникативных умений детей дошкольного возраста. Именно в процессе игры дети учатся общаться, действовать в соответствии с определённой ролью, озвучивать эту роль, выражать своё мнение в ходе игры. Совместные ролевые и игровые действия слабовидящих детей являются, как правило, однообразными и неразвернутыми. Слабовидящие дети крайне редко играют в больших группах, объединённых одним сюжетом игры. У таких детей, как правило, нет стойкого и продолжительного интереса к одной и той же игре. Несмотря на это сюжетно-ролевая игра имеет

большой потенциал для преодоления недостатков общения данной группы детей.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Таким образом, общение - важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через посредство других людей. Общение осуществляется через коммуникативные умения, под которыми мы понимаем осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

На этапе дошкольного возраста ребёнок меняет 4 формы общения со взрослым (ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную), а также 3 формы общения со сверстниками (эмоционально-практическую, ситуативно-деловую и внеситуативно-деловую). В данном процессе происходит развитие речевых и неречевых средств общения.

Первичным дефектом при нарушениях зрения является нарушение зрения, а вторичными отклонениями - нарушения в развитии познавательной, эмоциональной и личностной сфер ребенка. Дефект зрения, затрудняя чувственное познание ребенка, вызывает особенности формирования как речевых, так и неречевых средств общения. Основными особенностями речи у детей с нарушениями зрения являются: вербальное употребление слов, частые ошибки при звуковом анализе слова и его произношении, косноязычие разного характера, нарушения звуковой последовательности при написании слов, пропуски букв, замены или перестановки, устная речь детей с нарушением зрения часто бывает, сбивчива, отрывочна, непоследовательна. Помимо этого, имеются трудности усвоения и использования неязыковых средств общения - мимики, жеста, интонации. Это подчеркивает важность и необходимость коррекционной работы по формированию коммуникативных умений детей с НЗ.

Сюжетно-ролевая игра — это основной вид игры ребёнка дошкольного возраста. Сюжетно-ролевая игра имеет огромное значение в развитии коммуникативных умений детей дошкольного возраста. Именно в процессе

игры дети учатся общаться, действовать в соответствии с определённой ролью, озвучивать эту роль, выражать своё мнение в ходе игры. Совместные ролевые и игровые действия слабовидящих детей являются, как правило, однообразными и неразвернутыми. Слабовидящие дети чаще играют в небольших группах и сюжет их игры обеднён. Таким детям, как правило, быстро надоедает играть в одну и ту же игру. У них нет стойкого и продолжительного интереса к одной и той же игре. Несмотря на это сюжетно-ролевая игра имеет большой потенциал для преодоления недостатков общения данной группы детей.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

### 2.1 Изучение коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения

Исследование состояния коммуникативных умений у детей с нарушенным зрением проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ №127 г.Челябинска. В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста, которые вошли в состав экспериментальной группы (далее ЭГ) (Таблица 1)

Таблица №1

#### Состояние зрения участников экспериментальной группы

Имя	Диагноз
1. Степан З.	Сход.содр. произвольно альтернирующее косоглазие, преимущественно OD с вертикальным компонентом
2. Ляйсан Х.	Сход.содр. ч/аккомодационное косоглазие альтернирующее. Гиперметропия выс. ст. со сложным гиперметропическим астигматизмом. Амблиопия тяжелой степени OU
3. Константин Х.	Гиперметропия средней степени OD, выс. ст. OS. Сход.содр. аккомодационное косоглазие OS
4. Ангелина И.	Сход.содр. ч/аккомодационное преимущественно OS косоглазие. Гиперметропия средней степени OUанизометропическая.
5. Семен Б.	Расход.косоглазие монолатеральное OD Гиперметропия слабой степени OU Дисбинокулярная амблиопия тяжелой степени OD
6. Максим К.	Гиперметропия слабой степени OD, ср. ст. OS. Рефракционная амблиопия слабой степени OS

В контрольную группу вошли дети того же возраста с сохранным зрением и интеллектом в количестве 6 человек.

Цель эксперимента заключалась в определении уровня развития коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения и сопоставлении полученных результатов с результатами обследования нормально видящих детей.

Реализация поставленной цели потребовала решения следующих задач:

1. Подобрать методики для выявления уровня развития коммуникативных умений у детей.
2. Провести эксперимент, используя выбранные методики.
3. Проанализировать результаты проведённого исследования, сопоставить их с результатами, полученными при проведении обследования детей с нормой, сделать вывод об уровне развития коммуникативных умений у детей.
4. Разработать комплекс сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных умений.

Исследование проводилось в три серии с использованием таких диагностических методик как: «Необитаемый остров», «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке», «Раскрась рукавички».

**1 серия исследования** была направлена на выявление умения выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, спокойно отстаивать своё мнение. Для этого использовалась диагностическая методика «Необитаемый остров» О.В. Дыбиной.

Данная методика проводилась с подгруппой детей. Детям давалась инструкция: «Пофантазируйте, представьте, что вы отправляетесь на необитаемый остров, и порассуждайте, опираясь на вопросы:

- С чего бы вы начали своё существование на острове?
- Решите, какие предметы необходимо взять с собой?

- Чем будет заниматься каждый из вас? Попробуйте распределить обязанности между собой.
- Кого бы вы выбрали командиром?
- На острове много хищных зверей. Как вы можете защититься от них?
- На остров надвигается страшный ураган. Что вы будите предпринимать?

### **Оценка результатов:**

3 балла – ребёнок проявляет инициативу в общении, принимает на себя функцию организатора, вносит свои предложения, распределяет обязанности, в то же время проявляет умение выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, убедить;

2 балла – ребёнок отличается недостаточной, но положительной активностью в общении, принимает предложение инициатора, соглашаясь; может возразить, учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением;

1 балл – ребёнок не вступает в общение, не проявляет активности, пассивно следует за инициативными детьми, не высказывая ни своего мнения, ни желания, либо проявляет отрицательную направленность в общении, с эгоистическими тенденциями: не учитывает желания сверстников, настаивает на своём.

Результаты умения детей с нарушениями зрения слушать и слышать партнера по общению представлены в таблице 2 и 3.

Таблица №2

## Результаты обследования по методике «Необитаемый остров» у детей с НЗ

ФИО	Проявление инициативы	Принятие функции организатора	Умение выслушать собеседника	Балл
1. Степан З.	-	-	-	0
2. Ляйсан Х.	+	-	+	2
3. Константин Х.	+	-	-	1
4. Ангелина И.	+	-	+	2
5. Семен Б.	+	-	+	2
6. Максим К.	+	+	-	2

Таблица №3

## Результаты обследования по методике «Необитаемый остров» у детей с НЗ (%)

Уровни сформированности	Кол-во	%
Высокий	0	0
Средний	4	66
Низкий	2	34

Анализ полученных результатов показал, что 66 % обследуемой группы детей показали средние результаты. У детей присутствовала недостаточная, но положительная активность в общении. Они принимали предложение инициатора, соглашаясь; могли возразить, учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением. 34% показали низкие результаты.

Дети проявляли отрицательную направленность в общении с эгоистическими тенденциями: не учитывали желания сверстников, настаивали на своём. Высоких результатов из участников эксперимента не показал никто.

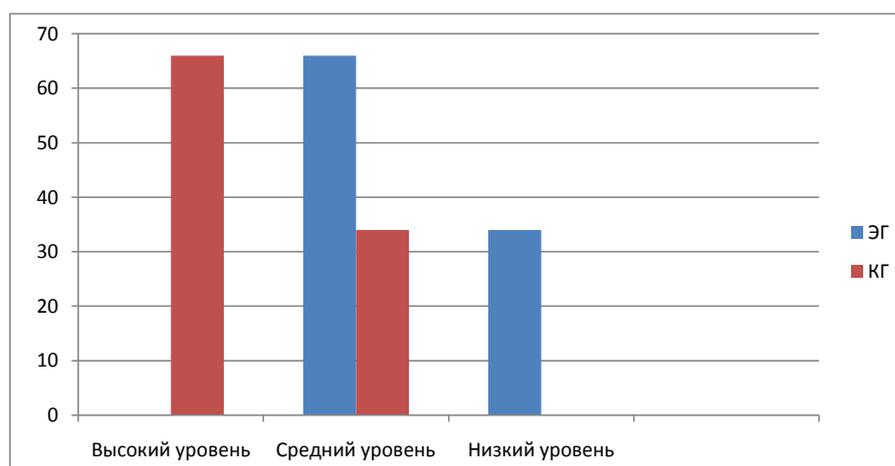
Сравнительные результаты исследования данного умения отражены в таблице 4 и рисунке 1.

**Таблица № 4**

**Сравнительные результаты исследования умения слушать и слышать партнера по общению детей экспериментальной и контрольной групп.**

Уровень	Дети с НЗ (ЭГ)		Дети без НЗ (КГ)	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	0	0	4	66
Средний	4	66	2	34
Низкий	2	34	0	0

**Рисунок №1**



Таким образом, показатели экспериментальной группы ниже, чем у контрольной группы. Ни один ребёнок с нарушенным зрением не показал

высоких результатов, в то время как 66% детей без нарушений зрения показали высокий уровень развития интерактивной стороны общения. Детей со средними показателями в экспериментальной группе в два раза больше чем в контрольной. Среди детей без нарушений зрения нет детей с низким уровнем развития интерактивной стороны общения, а у детей с нарушенным зрением таких детей 34%. Дети с нарушениями зрения проявляют инициативу в общении, но не принимают на себя функцию организатора и не прислушиваются к собеседнику.

**2 серия исследования** была направлена на изучение перцептивной стороны общения с использованием методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г.А. Урунтаевой и А.Ю. Афонькиной. [44]

Перед началом исследования нами были подобраны и адаптированы картинки (фотографии), с изображением детей и взрослых, у которых ярко выражено эмоциональное состояние как основных эмоций (радость, страх, гнев, горе), так и их оттенков, сюжетные картинки с изображением положительных и отрицательных поступков детей и взрослых. (Приложение №1)

Исследование проводилось индивидуально с детьми в 2 подхода.

В первом подходе ребенку последовательно показывали картинки детей и взрослых и спрашивали: «Кто изображен на картинке? Что он делает? Как он себя чувствует? Как ты догадался об этом?»

Во втором подходе ребенку последовательно показывали сюжетные картинки и задали вопросы: «Что делают дети (взрослые)? Как они это делают (дружно, ссорятся, не обращают внимания друг на друга и т.д.)? Как ты догадался? Кому из них хорошо, а кому плохо? Как ты догадался?»

Обработка данных заключалась в подсчитывании верных ответов (1 балл). Выявлялось, доступно ли детям понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, на какие признаки они опирались.

Критерии оценивания:

4 балла - Ребёнок правильно ответил на все вопросы.

3 балла - Ребёнок допустил одну ошибку.

2 балла – Ребёнок допустил две ошибки.

1 балл – Ребёнок допустил три ошибки.

Результаты изучения перцептивной стороны общения представлены в таблицах 5 и 6.

**Таблица №5**

**Результаты обследования по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке»**

<b>ФИО</b>	<b>Поход 1</b>	<b>Подход 2</b>	<b>Примечания</b>	<b>Уровень</b>
1. Степан З.	2	1		Низкий
2. Ляйсан Х.	3	2	Испытывала трудности при описании сюжетных картинок	Средний
3. Константин Х.	1	1		Низкий
4. Ангелина И.	4	3		Высокий
5. Семен Б.	3	1		Средний
6. Максим К.	4	1		Средний

**Результаты обследования по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (%)**

<b>Уровни сформированности</b>	<b>Кол-во</b>	<b>%</b>
Высокий	1	17
Средний	3	50
Низкий	2	33

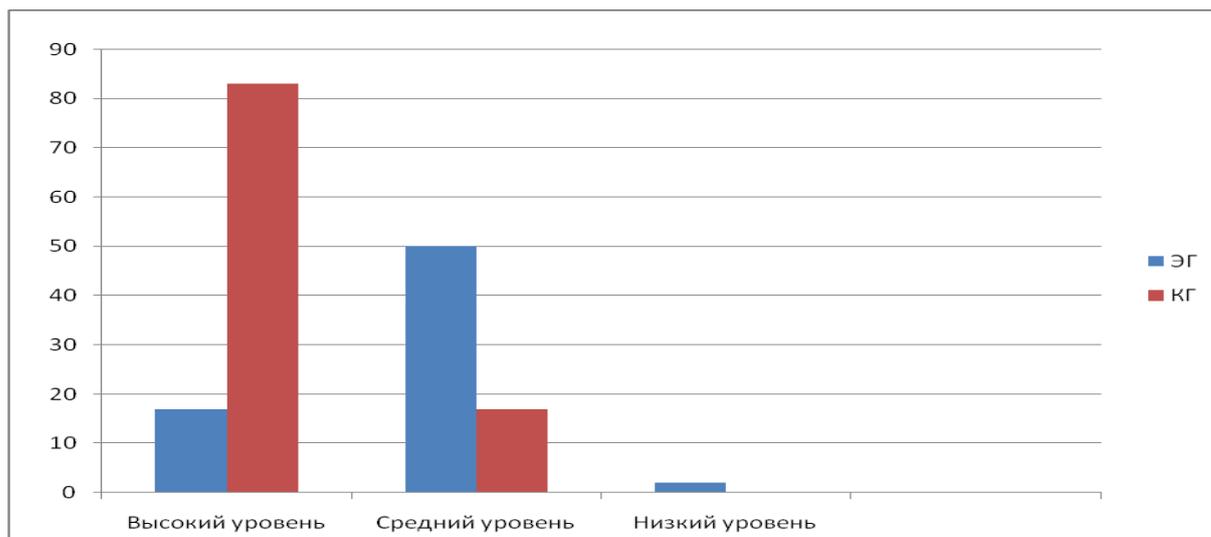
Анализ полученных результатов показал, что только один ребёнок (17%) показал высокие результаты. Ребёнок не испытывал трудностей при описании картинок и практически безошибочно отвечал на вопросы. Половина группы (50%) показали средние результаты, так как испытывал трудности во втором подходе при описании сюжетных картинок. 33% детей показали низкие результаты.

Сравнительные результаты исследования перцептивной стороны общения представлены в таблице 7 и рисунке 2.

Таблица №7

**Сравнительные результаты исследования перцептивной стороны общения детей экспериментальной и контрольной групп.**

<b>Уровень</b>	<b>Дети с НЗ (ЭГ)</b>		<b>Дети без НЗ (КГ)</b>	
	<b>Кол-во</b>	<b>%</b>	<b>Кол-во</b>	<b>%</b>
Высокий	1	17	5	83
Средний	3	50	1	17
Низкий	2	33	0	0



Таким образом, на данной диаграмме мы можем увидеть, что почти все дети без нарушений зрения показали высокие результаты. В то время как дети среди детей с нарушенным зрением высокие результаты показал только один ребёнок. Это связано с тем, что многие дети экспериментальной группы испытывали трудности при описании сюжетных картинок. Следовательно, уровень развития перцептивной стороны общения у детей с нарушениями зрения ниже, чем у детей без нарушений зрения.

**3 серия исследования** направлена на изучение интерактивной стороны общения с использованием диагностической методики «Раскрась рукавички» Г.А. Цукермана.

Целью методики является изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений. Перед проведением нами был подготовлен следующий материал: силуэтные изображения рукавичек и 2 набора цветных карандашей. Детям дали по одной рукавичке и попросили их украсить, но так чтобы они составляли пару, были одинаковыми. Пояснили, что сначала нужно договориться какой узор рисовать, а потом приступать к работе. Детям даются одинаковые наборы цветных карандашей.

При обработке данных, нами были использованы следующие критерии оценивания: продуктивность совместной деятельности (оценивается по степени сходства узоров на рукавичках); умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.; взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют; взаимопомощь по ходу рисования; эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Уровни оценивания:

- Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.
- Средний уровень: сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.
- Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Были получены следующие результаты, которые отражены в таблице 8 и 9.

Таблица №8

## Результаты обследования по методике «Раскрась рукавички»

ФИО	Сходство узоров	Умение договориться	Взаимный контроль	Уровень
1. Степан З.	-	-	-	Низкий
2. Семён Б	-	-	-	Низкий
3. Константин Х.	+	+	-	Средний
4. Максим К.	+	+	-	Средний
5. Ангелина И.	+	+	-	Средний
6. Ляйсан Х.	+	+	-	Средний

Таблица №9

## Результаты обследования по методике «Раскрась рукавички» (%)

Уровни сформированности	Кол-во	%
Высокий	0	0
Средний	4	66
Низкий	2	34

Таким образом, 66% показали средние результаты. Сходство частичное – совпадает цвет и форма некоторых деталей, но имеются и заметные различия. 34 % показали низкие результаты. В рукавичках детей нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем. Высоких результатов не показал никто.

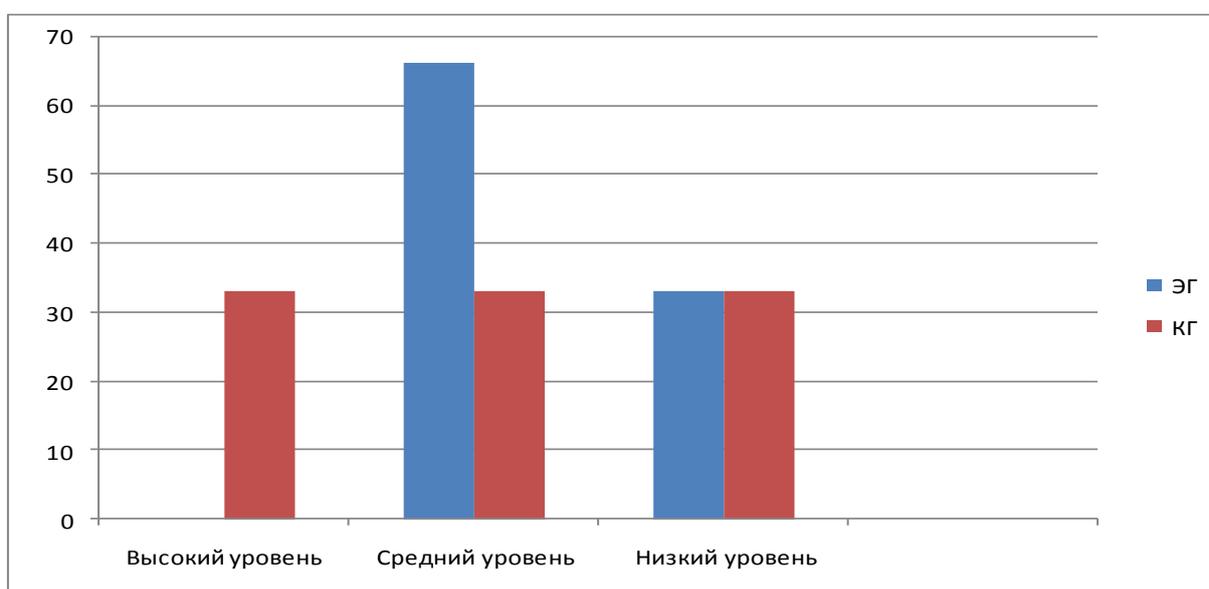
Сравнительные результаты исследования интерактивной стороны общения представлены в таблице 10 и рисунке 3.

**Таблица №10**

**Сравнительные результаты исследования интерактивной стороны общения детей экспериментальной и контрольной групп.**

Уровень	Дети с НЗ (ЭГ)		Дети без НЗ (КГ)	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	0	0	2	33
Средний	4	66	2	33
Низкий	2	34	2	33

**Рисунок №3**



На данной диаграмме мы видим, что высоких результатов среди детей экспериментальной группы не показал никто, а среди детей контрольной группы 2 ребёнка показали высокие результаты. Детей с нарушенным зрением со средним уровнем развития интерактивной стороны общения на 50% больше, чем детей с тем же уровнем с нормальным зрением. Количество

детей с низким уровнем в экспериментальной и контрольной группе одинаковое. Таким образом, можно сделать вывод о том, что состояние интерактивной стороны общения у детей без нарушения зрения лучше, чем у детей с нарушенным зрением. Это связано с тем, что детям с нарушениями зрения было сложно договориться, а если и удавалось договориться, то они не следили за реализацией принятого замысла.

В целом, обобщая результаты исследования коммуникативных умений, мы получили следующие результаты:

1. Дети с нарушениями зрения затрудняются в принятии на себя функции организатора, не выслушивают собеседника.
2. У детей с нарушениями зрения нарушено формирование перцептивной стороны общения.
3. У детей данной категории нарушена интерактивная сторона общения.

Выявленные недостатки коммуникативных умений детей с НЗ позволили нам выявить основные направления коррекционной работы и осуществить подбор сюжетно-ролевых игр.

## **2.2 Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений**

Выявленные недостатки коммуникативных умений детей с НЗ позволили нам определить основные направления коррекционной работы и осуществить подбор сюжетно-ролевых игр. К ним мы отнесли следующие направления:

1. Развитие перцептивной стороны общения (Учить детей выражать и понимать эмоции);
2. Развитие диалоговой речи;
3. Развитие интерактивной стороны общения (Учить детей договариваться, прислушиваться к мнению собеседника)

## Сюжетно-ролевая игра «Аэропорт»

**Цель:**Развивать диалогическую речь;

**Задачи:**

- формировать у детей умение действовать в соответствии с ролью;
- Обогащать словарный запас;
- Воспитывать дружеские взаимоотношения детей в процессе игры;

**Предварительная работа:**

1.Просмотр видеосюжета об аэропорте.

2.Чтение стихотворений:

- из книги И. Винокурова «Самолет летит» («На аэродроме», «Кто водит самолеты»)
- стихи «Я сегодня самолет» Ростислав Медведь
- загадки.

3.Рассматривание иллюстративного материала, изображающего летящий самолет, самолет с сидящим летчиком, беседа с детьми по содержанию картинок.

4. Беседа о профессии летчик

5.Подвижная игра «Самолеты»;

7. Лепка «Самолет»,

Рисование «Я летчик...»;

8. Рассматривание необходимых для пилотов атрибутов: штурвала, шлемов, очков, пропеллера, наушников, спасательного жилета.

9. Приготовление атрибутов к игре

10. Изготовление из строительного материала взлетной полосы и самолета.

**Роли:** первый и второй пилоты (летчики), стюардесса, механики, кассир, контролеры, буфетчица, продавец газетного киоска, пассажиры.

**Игровые действия:**

Пассажиры собираются в путешествие, прибыли в аэропорт, хотят отправиться в путешествие. Они проходят в кассу.

Кассир выслушивает пассажиров, проверяет документы, багаж, говорит о стоимости поездки, берет деньги, выдает билеты, отправляет багаж в самолет.

Пассажиры проходят в зал ожидания, располагаются на стульях. Покупают еду в буфете.

Буфетчица рассчитывает стоимость покупки, берет деньги и выдает продукты, благодарит за покупку.

Пассажиры обращаются в газетный киоск, покупают газеты и журналы в самолет.

Продавец газетного киоска советует, какую лучше прессу купить, отдает товар, берет деньги, подаёт сдачу. Благодарит за покупку.

Кассир объявляет посадку на, проверяет билеты у пассажиров, предлагает им пройти к контролёрам.

Контролеры проверяют багаж, отвозят его в самолет.

В это время техники проверяют самолет на исправность, выполняют ремонт в случае необходимости.

Бензозаправщики при помощи трубки – шланга заправляют самолет топливом.

Пассажиры и экипаж с составе: 2 пилотов и стюардессы занимают свои места в самолете.

Стюардесса приветствует пассажиров и желает приятного полета.

Пассажиры пристегиваются, самолет взлетает. Стюардесса предлагает пассажирам еду и напитки.

При приземлении самолёта пилоты и стюардесса прощаются с пассажирами.

Пассажиры покидают самолет и получают багаж в здании аэропорта.

### **Сюжетно – ролевая игра «Здоровейка»**

**Цель:** Формирование у детей таких коммуникативных навыков как: умение выслушать собеседника, вступить в диалог.

### **Задачи:**

- Развивать умение вступать в диалог;
- Формировать диалоговую речь;
- Воспитывать бережное отношение к своему здоровью.

### **Предварительная работа:**

1. Чтение сказки «Айболит» (К.И. Чуковский);
2. Стихотворения «Слава, слава докторам»;
3. Отгадывание загадок;
4. Экскурсия в медицинский кабинет детского сада;  
Экскурсия в больницу;
5. Беседа на тему «Кто работает в больнице?», «Кто такой аптекарь?»
6. Приготовление атрибутов для игры;

**Роли:** Пациенты (мама и ребёнок), врач-педиатр, медсестра, врач-рентгенолог, аптекарь, покупатели.

### **Игровые действия:**

Мама с ребёнком приходят в больницу на приём. Врач вежливо встречает их в своём кабинете, спрашивает о жалобах, измеряет температуру, слушает при помощи стетоскопа, выписывает направление на рентген. Медсестра помогает врачу выписать направление, рецепт и ставит печать.

Пациенты идут в соседний кабинет на рентген. Рентгенолог делает снимок, отдаёт результаты.

Мама с ребёнком идут в аптеку за лекарствами, встают в конец очереди и ждут своей очереди. Аптекарь в это время продаёт покупателям лекарства, берёт деньги, выдаёт чеки и благодарит за покупку.

## **Сюжетно-ролевая игра «Поездка в кафе»**

**Цель:**Расширять знания детей о профессиях. Закреплять правила поведения в кафе, транспорте.

### **Задачи:**

- Побуждать детей к самостоятельному планированию игры, подбору места для игры;
- Формировать умение договариваться, обсуждать действия друг друга;
- Воспитывать уважение к труду взрослых;
- Активизировать словарный запас.

### **Предварительная работа:**

1. Рассказы о профессиях;
2. Беседы о труде кондуктора, водителя, повара, официанта, кассира, о правилах поведения в кафе, сервировке стола;
3. Чтение художественной литературы: сказки, рассказы, загадки;
4. Рассмотрение иллюстраций с изображением различных профессий;
5. Совместное приготовление атрибутов для игры;

**Роли:**водитель, кондуктор, повар, помощник повара, официанты, администратор, посетители.

### **Игровые действия:**

Педагог предлагает детям открыть своё собственное кафе и совместно с ними занимается оформлением интерьера кафе, советует выслушать различные мнения и прийти к единому решению.

Все дети усаживаются на свои места в автобусе, расплачиваются с кондуктором и получают свои билеты. Водитель просит пристегнуть ремни и все отправляются в путь.

В кафе детей встречает администратор и просит пройти за свободные столики.

К посетителям подходят официанты, вежливо приветствует их, записывает заказ и просит подождать.

Повар и помощник повара подают официантам необходимые блюда.

Официанты подают блюда посетителям и желают им приятного аппетита.

Пообедав дети благодарят работников кафе, садятся в автобус, и водитель отвозит их обратно в группу.

### **Сюжетно – ролевая игра «Цирк»**

**Цель:** Закрепление представлений о цирке

**Задачи:**

- Развивать интерес к игре;
- Развивать пантомимическую выразительность;
- Активизировать словарный запас.

**Предварительная работа:**

1. Беседа о цирке и его работниках;
2. Чтение художественной литературы: «Цирк» (С. Маршак), «Цирк Шапито» (С. Маршак), «Волшебная шляпа» (Н. Рубцова), «Девочка и лев» (Яков Аким);
3. Лепка «Артисты цирка»
4. Совместная подготовка атрибутов к игре;

**Роли:** Шофёр, собачки, дрессировщики, гимнастки, буфетчица, тигр, врач, клоун, зрители.

**Игровые действия:**

Педагог предлагает детям отправиться в цирк на автобусе. Раздаёт им билеты.

Все дети с радостью усаживаются в импровизированный автобус, пристёгивают ремни безопасности, и шофёр довозит их до цирка.

В цирке дети усаживаются на свои места. Представление начинается (заиграла музыка). Зрители хлопают в ладоши и приветствуют первых артистов.

Первыми на арену цирка выходят дрессированные собачки и их дрессировщик. Собачки перепрыгивают через кубики, звонко лают и выполняют команды. Дрессировщик гладит собак и хвалит их. Зрители провожают их громкими аплодисментами

Следующими на арене цирка выступают гимнастки с султанчиками. Они кружатся под музыку, покачиваются, делают взмахи руками. Музыка заканчивается, и они уходят. Зрители аплодируют.

На арене цирка под громкие аплодисменты появляются дрессированный амурский тигр и его дрессировщик. Тигр рычит и перепрыгивает через обручи, которые держит его дрессировщик.

Объявляется антракт, и все дети идут в буфет. Буфетчица продаёт им пирожное, выдаёт сдачу и чек. Желает приятного аппетита.

После звонка дети вворачиваются в зал на свои места, но тут объявляют, что заболел один из главных артистов – клоун. Дети решают вызвать врача. Врач приезжает и лечит клоуна. Счастливый клоун благодарит врача и детей, и веселит детей. Зрители весело смеются и аплодируют ему.

В заключении на арену выходят все артисты и кланяются. Зрители громко хлопают в ладоши.

Дети садятся в автобус и возвращаются в группу. Педагог подводит итоги и спрашивает, что понравилось им в цирке больше всего.

### **Сюжетно - ролевая игра «Ателье для кукол»**

**Цель:** Закрепление представлений об ателье и его работниках;

**Задачи:**

- Совершенствовать умение вести диалог;
- Продолжать формировать у детей умение действовать в соответствии с ролью;
- Активизировать словарный запас;

**Предварительная работа:**

1. Беседа о работниках ателье и их обязанностях, о различных видах тканей, о нитках;
2. Чтение художественной литературы: «Я для мамы платье шила» (А. Викторов), «Новый наряд короля» (Г.Х. Андерсен), «Храбрый портняжка» (Братья Гримм)
3. Рассматривание иллюстраций по теме «Ателье»;
4. Аппликация «Украсим кукле платье»;
5. Совместная подготовка атрибутов к игре;

**Роли:** Заказчики, приёмщица, закройщица, швея, гладильщица, механик по ремонту швейных машин, модельер, фотограф, продавец, директор, посетители.

### **Игровые действия:**

Педагог предлагает детям открыть в группе своё собственное ателье для кукол. Дети помогают в оформлении интерьера. Распределяют роли с помощью считалки.

Директор объявляет ателье открытым, дети занимают места, соответствующие своим ролям. Входят посетители с куклами.

Директор приветствует посетителей и предлагает одному из них пройти к приёмщице и оформить заказ, а остальным расположиться за столиками и посмотреть журналы.

Заказчик подходит к приёмщице, но не может определиться с фасоном платья для своей куклы. Приёмщица предлагает пройти заказчику к модельеру, который помогает ему определиться с выбором. Предлагает различные эскизы платьев и образцы тканей.

Для того чтобы купить понравившуюся ткань заказчик проходит в магазин, где продавец оформляет заказ и продаёт необходимую ткань и нитки.

С тканью заказчик идёт к закройщице. Она снимает мерки и по выкройке вырезает ткань. Затем передаёт выкройку швее.

Неожиданно у швеи ломается швейная машинка и дети сообща решают вызвать механика. Механик приезжает и чинит швейную машину. Швея благодарит механика за работу, сшивает лоскутки платья по намеченным линиям и передаёт его гладильщику. Гладильщик отутюживает готовое платье и передаёт его в приёмную.

Приёмщица сообщает заказчику, что его заказ готов. Заказчик забирает платье и благодарит работников ателье за работу.

Фотограф предлагает сфотографировать детей с их нарядными куклами. Заказчики прощаются с работниками ателье и возвращаются в группу. Педагог подводит итоги и хвалит детей за хорошую игру.

### **Сюжетно-ролевая игра «Мы строители»**

**Цель:** Познакомить детей со строительными профессиями.

**Задачи:**

- Развивать умение детей слушать и слышать партнёра по игре;
- Формирование положительных взаимоотношений между детьми;
- Воспитывать уважение к труду взрослых.

**Предварительная работа:**

1. Экскурсия в медицинский кабинет детского сада;
2. Беседы на темы: «Кто такие строители?» «Кто такой инженер?»
3. Чтение детской литературы: «Строители в детском саду» (Л. Разумова), «Новый дом» (Л. Рашковский), «Строим город» (О.Емельянова), «Строитель» (О. Емельянова);
4. Загадывание загадок на тему «Строитель»;
5. Совместная подготовка атрибутов для игры;

**Роли:**

Инженер, строители, педиатр, окулист, стоматолог, таксист, продавец в строительном магазине.

## **Игровые действия:**

Педагог предлагает детям стать строителями и построить дома. Но перед началом строительства все дети, пожелавшие стать строителями, должны пройти медицинский осмотр в больнице.

Первый врач – окулист. Окулист проверяет у строителей остроту зрения, при необходимости выписывает очки, рассказывает о том, как нужно беречь своё зрение, ставит печать.

Следующий кабинет – кабинет стоматолога. Стоматолог проверяет у строителей состояние зубов, при необходимости лечит их, рассказывает о гигиене и правильной чистке зубов, ставит печать.

Завершающий врач – педиатр. Педиатр слушает строителей стетоскопом, спрашивает у них о каких-либо жалобах на здоровье, выписывает направление на работу, ставит печать.

С направлением строители идут к инженеру. Он говорит им о том, как он рад их видеть, рассказывает о технике безопасности на стройке, выдаёт каски и схемы домов, которые необходимо построить.

Проанализировав схемы и посоветовавшись, дети отправляются в магазин за необходимыми стройматериалами, но на улице пошёл дождь, и они решают поехать на такси. Таксист отвозит строителей до магазина и остаётся ждать их у входа.

Продавец советует какой материал лучше и качественнее, помогает строителям определиться с выбором, благодарит за покупку. Строители благодарят продавца за то, что он помог им выбрать строительный материал.

Благодарят таксиста за ожидание и отправляются обратно на стройку, платят таксисту за проезд и приступают к работе.

Инженер контролирует процесс работы, подсказывает где нужно исправить, проверяет качество постройки. Благодарит строителей за хорошо выполненную работу.

Педагог подводит итоги игры и благодарит детей за хорошо сыгранные роли!

## **Сюжетно ролевая игра «Фотостудия эмоций»**

**Цель:** Учить детей понимать и выражать эмоции;

**Задачи:**

- Развивать у детей умение выражать эмоции;
- Формировать представление о профессии фотограф;
- Воспитывать у детей чувство прекрасного.

**Предварительная работа:**

1. Экскурсия в фотостудию;
2. Чтение детской литературы: «Радость» (М. Карем), «Всё сделалось грустным» (Л. Николенко), «Обида» (Э. Мошковская), «Волчья тоска», (М. Л. Моравская);
3. Беседы на темы: «Кто такой фотограф?», «Чем занимается гримёр?», «Какие бывают эмоции?»
4. Совместная подготовка атрибутов для игры.

**Роли:** Фотограф, парикмахер, стилист, модели.

**Игровые действия:**

Педагог предлагает открыть детям собственную фотостудию. Помогает распределить роли. После того как все роли распределены, дети занимают свои рабочие места.

В «Фотостудию эмоций» приходит первая модель. Её встречает фотограф и предлагает пройти к парикмахеру. Парикмахер спрашивает у модели какую бы она хотела причёску, советует какая ей больше подойдёт, делает причёску.

Далее модель идёт в гримёрную. Гримёр делает гримирует её, используя детскую косметику.

Стилист помогает модели выбрать необходимый костюм, учитывая её мнение.

Модель благодарит работников за помощь и проходит к фотографу.

Фотограф просит модель выражать разные эмоции (радость, грусть, тоска, злость, удивление и т.д) и фотографирует её. При затруднении показывает журнал, в котором изображены люди с различными эмоциями. Просит прийти её за фотографиями на следующий день.

Модель благодарит фотографа и уходит.

Затем приходят следующие модели.

После того как все модели сфотографированы, педагог подводит итоги игры. Благодарит детей за хорошую игру. Делает совместное фото детей. На следующий день приносит готовые снимки и вместе с детьми прикрепляет их в уголок группы.

## **ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ**

Количественно-качественный анализ результатов обследования уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения позволил нам оценить уровень сформированности навыков общения у детей данной категории.

Анализируя результаты обследования, можно сказать, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нарушены все стороны общения – коммуникативная, перцептивная и интерактивная.

Имея определенный теоретический и практический опыт по проблеме развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, а так же опираясь на результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о том, что детям данной категории необходима специальная коррекционная работа, направленная на формирование у них коммуникативных умений.

Для развития навыков общения и коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения был разработан комплекс сюжетно-ролевых игр, которые можно использовать на различных этапах образовательной деятельности.

Таким образом, были изучены особенности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, определено содержание коррекционной работы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, общение - важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

На этапе дошкольного возраста ребёнок меняет 4 формы общения со взрослым (ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную), а также 3 формы общения со сверстниками (эмоционально-практическую, ситуативно-деловую и внеситуативно-деловую). В данном процессе происходит развитие речевых и неречевых средств общения.

Было установлено, что дефект зрения вызывает особенности формирования как речевых, так и неречевых средств общения. Основными особенностями речи у детей с нарушениями зрения являются: вербальное употребление слов, частые ошибки при звуковом анализе слова и его произношении, косноязычие разного характера, нарушения звуковой последовательности при написании слов, пропуски букв, замены или перестановки, устная речь детей с нарушением зрения часто бывает, сбивчива, отрывочна, непоследовательна. Помимо этого, имеются трудности усвоения и использования неязыковых средств общения - мимики, жеста, интонации. Это подчеркивает важность и необходимость коррекционной работы по формированию коммуникативных умений детей с НЗ.

Своеобразие сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями зрения заключается в том, что совместные ролевые и игровые действия являются, как правило, однообразными и неразвернутыми, они чаще играют в небольших группах и сюжет их игры обеднён. Таким детям, как правило, быстро надоедает играть в одну и ту же игру. У них нет стойкого и продолжительного интереса к одной и той же игре. Несмотря на это сюжетно-ролевая игра имеет большой потенциал для преодоления недостатков общения данной группы детей.

Количественно-качественный анализ результатов обследования уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения позволил нам оценить уровень сформированности навыков общения у детей данной категории.

Анализируя результаты обследования, можно сказать, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нарушены все стороны общения – коммуникативная, перцептивная и интерактивная.

Имея определенный теоретический и практический опыт по проблеме развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, а так же опираясь на результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о том, что детям данной категории необходима специальная коррекционная работа, направленная на формирование у них коммуникативных умений.

Нами был разработан комплекс сюжетно-ролевых игр, которые можно использовать на различных этапах образовательной деятельности.

Таким образом, цель нашей работы достигнута, задачи решены.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений/Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2003. 364 с.
2. Баженова, О.В. Диагностика психического развития детей первого года жизни. -М.: МГУ, 1986. 90 с.
3. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца. М: Прогресс, 1985. - 320 с.
4. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. / Выготский Л.С. - С-Пб., 2003., 655с
5. Волкова, Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения [Текст] / Л. С. Волкова. - М.: Вече, 1983 - 254с.
6. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 265 с.
7. Григорьева, Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения / Г. В. Григорьева. - М.: Дефектология, 1998. - 62с.
8. Гришанова, И.А. Возможности формирования коммуникативной успешности у обучаемых в условиях учебного общения [Текст]: Образование и наука без границ: материалы II междунар. науч.-практ. конф / И. А. Гришанова. - Днепрпетровск: Наука и образование, 2006. - 432с.
9. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений / сост. Шматко Н. Д. – М.: Аквариум, 2003. – 200 с.
10. Зайцев, Д. В. Основы специальной (коррекционной) педагогики: учебно-методическое пособие / Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. – Р-н/Д.: Март, 2002. – 110 с.
11. Звягина, Т. В. Осуществление комплексного подхода в работе по активизации связанной речи дошкольников с нарушением зрения / Т. В. Звягина – Спецобразование. – 2008. - № 1. – С.23-29.

12. Зоткина, Е. А. Специальная психология: учебно-методический комплекс / Е. А. Зоткина. – Самара: Универс-групп, 2007. – 212 с.
13. Коробейникова, Т. В. Особенности развития речи детей с нарушениями зрения / Т. В. Коробейникова // Вопросы теории и практики сурдопедагогики: межвуз. сб. науч. тр. / Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – М.: МГОПУ, 2004. – Вып.3. – 2004. – 135 с.
14. Комарова, Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду / — М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2010. — 160 с.
15. Кошелева, И. Н. Направления и приемы логопедической работы по формированию лексики старших дошкольников с нарушением зрения / И. Н. Кошелева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. - № 116. – С.56-61.
16. Курбанов, Р.А. Исследование глубинных структур личности подростков с нарушением зрения [Текст] Р. А. Курбанов. - М.: Просвещение, 1996. - 321 с.
17. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества / В. С. Мухина. - М.: Институт практической психологии, 1998. - 294с.
18. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения [Текст] :Дис. ... д-ра пед. наук. / Г. В. Никулина. - М.: СПб, 2004. - 499 с.
20. Леонтьев, А.А. Деятельность и общение // Вопросы философии, / Леонтьев А.А. -1979, №1.
21. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
22. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина - . М.: Академия, 1997. - 384с.
23. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. – СПб: РГПУ, 1998. – 367 с.

24. Малеева, З. П. Ребенок с нарушением зрения в группе здоровых сверстников / З. П. Малеева // Спецобразование. – 2005. - № 11. – С. 45-47.
25. Маллаев, Д. М. Игры для слепых и слабовидящих / Д. М. Маллаев. – М.: Советский спорт, 2000. – 136 с.
26. Набойкина, Е. Л. Сказки и игры с «особым» ребенком / Е. Л. Набойкина. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
27. Немов, Р. С. Психология: в 3 т. – Т.1 / Р. С. Немов. – М.: Владос, 1995. – 608 с.
28. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
29. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 320 с.
30. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд, перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
31. Поддъяков, Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.-272с.
32. Поддъяков, Н.Н. Проблемы речевого и умственного развития детей дошкольного возраста // Проблемы изучения речи дошкольника/ Под ред. О. С. Ушаковой. -М.: 1994. С.119 - 126.
33. Поддъяков, Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1995. - 28с.
34. Поддъяков, Н.Н. Основное противоречие развивающейся психики ребенка. М.: Перспектива, 1997. - 14с.
35. Попова, М.И. К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми преддошкольного возраста: Автореферат дисс. . канд. психол. наук. М., 1956. -14с.
36. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л. И. Плаксиной. М.: Экзамен, 2003. – 450 с.

37. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие/ М.: РАОИКП, 1999
38. Рузская, А.Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками / А.Г. Рузская // Психология дошкольника: Хрестоматия. - М. - С.5-19.
39. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой – 4-е изд. – М.: АCADEMIA, 2005. – 519 с.
40. Смирнова, Е.О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. 158 с
41. Смирнова, Е.О., Холмогорова В.М. Конфликтные дети. М.: Эксмо, 2010. 176 с.
42. Трофимова, Н. М. Основы специальной педагогики и психологии / Н. М. Трофимова, С. П. Дуванова и др. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.
43. Утяганова, Р. Ф. Использование силлогизмов в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с нарушением зрения / Р. Ф. Утяганова // Специальное образование. – 2009. - № 1. – С. 57-63.
44. Урунтаева, Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии - М.: ВЛАДОС, 1995
45. Шаховская, С. Н. Использование наглядности при развитии речи детей с алалией / С. Н. Шаховская // Расстройство речи и методы их устранения / под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. – М.: Педагогика, 1975. – С. 10-12.
46. Штерн, А. Перцептивный аспект речевой деятельности / А. Штерн. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. – 250 с.
47. Тюрлик, И.В. «Шаг к общению» - программа развития навыков общения у детей с нарушением зрения 3-7 лет [Текст] И. В. Тюрлик. - М.: Психолог, 2007. - 342с.
48. Царик, Н.С. Конкретизация представлений о живой природе у слепых детей младшего возраста: Автореферат дисс. канд. пед. наук. -М., 1966. 16с.

49. Чигринова, И.П. Развитие речи слабовидящих учащихся. Киев, 1983.- 120с.
50. Шаховская, С.Н. Кочергина В.С. Развитие речи детей в процессе онтогенеза // Расстройства речи у детей и подростков. М., 1969.
51. Швайко, Г.С. Игры и упражнения по развитию речи. М.: Просвещение, 1988.- 165с.
52. Шлай, Е.В. Формирование индивидуального лексикона у дошкольников с нарушением зрения: Автореф. дисс. . канд. пед. наук. М.: 2004.- 16с.
53. Феоктистова, В. А. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения [Текст] / В.А.Феоктистова. - С-Пб.: Образование, 1995. - 234с.
54. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей [Текст] / В. А. Феоктистова . - С-Пб.: Речь, 2005. - 128 с.
55. Эйдинова, М.Б. О зрительной функциональной системе у слабовидящих детей, методике ее неврологического исследования и патогенетическом обосновании лечебно-коррекционной работы // Слабовидящие дети / Под ред. Ю. А. Кулагина и др. М., 1967. - С. 1750.
56. Эльконин, Д.Б. Особенности взаимоотношений первой и второй сигнальных систем детей дошкольного возраста // Известия АПИ РСФСР, 1955. Вып. 64.-С. 27-74.
57. Эльконин, Д.Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста. -М., 1964.-С. 235-293.
58. Эльконин, Д.Б. Развитие речи и обучение чтению И Избранные психологические труды. М., 1989. - С. 362 - 405.
59. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновоп. М.: ИНТОР, 1998. - 112с.
60. Яковлева, Н.А. Формирование неречевых средств общения у дошкольников с нарушением зрения Текст Н. А. Яковлева. - С-Пб.: Речь, 2001. - 56 с.

Приложение №1

