



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

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

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

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

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

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

75,96 % авторского текста
Работа рекомен. к защите
рекомендована/не рекомендована
«20» 11 2019 г. пр. 15
зав. кафедрой СПиПМ
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306/188-2-2
Колмогорова Наталья Васильевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Лысова Анна Анатольевна

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	8
1.1 Понятие «коммуникативные умения» в педагогике и психологии	8
1.2 Закономерности развития коммуникативных умений на этапе дошкольного возраста.....	16
1.3 Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения.....	22
1.4 Возможности сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	32
Выводы по 1 главе.....	41
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОСОГЛАЗИЕМ И АМБЛИОПИЕЙ.....	43
2.1 Исследование состояния коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией	43
2.2 Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений посредством сюжетно-ролевой игры	73
2.3 Результаты контрольного эксперимента по исследованию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией	85
Выводы по 2 главе.....	91
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	93
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	96
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	106

ВВЕДЕНИЕ

Общение - один из наиболее общих, всепроникающих, важных и сложных аспектов в жизни человека. Способность общаться на сложном смысловом уровне отличает человека от животных. Наша жизнь находится под сильным влиянием общения с другими: знакомыми и незнакомыми, живыми и жившими ранее. Поэтому общение в течение многих столетий находилось в фокусе пристального внимания ученых самых разных отраслей знания, являлась объектом и предметом научных и научно-практических исследований.

Исследованием проблемы общения занимались такие учёные как А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Л.П. Буева, В.М. Соковкин и др. А.Н. Леонтьев говорит, что общение - определенная сторона деятельности, так как оно присутствует в любой деятельности в качестве ее элемента. В.М. Соковкин анализирует человеческое общение, как коммуникацию, как деятельность, как отношение, как взаимовлияние и как взаимопонимание. Л.П. Буева считает, что «общение есть непосредственно переживаемая и наблюдаемая реальность, и конкретизация общественных отношений, их персонификация, личностная форма. М.И. Лисина определяет общение как взаимодействие участвующих в этом процессе людей, направленное на объединение и согласование их усилий с целью достижения общего результата [38].

У М.И. Лисиной прослежена эволюция потребности в общении в онтогенезе. Ею выделены четыре стадии развития этой потребности на этапе дошкольного возраста. Общение со взрослыми является главным фактором психического развития с первых дней жизни ребенка на протяжении первых семи лет его жизни. На протяжении дошкольного детства меняются содержание общения, его мотивы, у малыша формируются коммуникативные умения и навыки, позволяющие ему стать

инициатором общения и решать со взрослыми сложные проблемы познавательного и нравственного характера. Специфика общения дошкольника со сверстниками во многом отличается от общения со взрослыми. Со сверстниками дети более раскрепощены, чаще проявляют инициативу и творчество. Общаясь с товарищами, ребенок стремится управлять его действиями, учит, навязывает собственный образец поведения, демонстрирует свои умения и способности [79].

В общении у ребенка формируются коммуникативные умения. Коммуникативные умения - это освоенные детьми способы выполнения действий в процессе общения, которые зависят от сформированности у них коммуникативных мотивов, потребностей, обеспечивающие им условия для развития, как личности, социальной адаптации, самостоятельной коммуникативной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений.

Проблему развития коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения изучали Л.С. Волкова, Г.В. Никулина, В.А. Феоктистова и др. Дефект зрения усложняет взаимодействие детей с окружающей средой, изменяет социальную позицию и негативно влияет на развитие их коммуникативных умений, что осложняет формирование личности. Л.И. Плаксина считает, что потеря зрения приводит к снижению уровня самостоятельности, появлению замкнутости, необщительности [61]. А.Г. Литвак отмечает, что в условиях дефицитарного зрения могут появиться отрицательные черты характера: эгоизм, упрямство, снижение внимания к окружающим, нерешительность [42]. Поэтому проблема развития коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения является актуальной и практически значимой.

Одним из средств, успешно влияющим на формирование коммуникативных умений детей с нарушениями зрения, является сюжетно-ролевая игра. Исследования ученых (М.И. Земцова, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др.) подчеркнули, что развитие сюжетно-

ролевой игры детей с нарушениями зрения осуществляется по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся дошкольников, но имеет свои специфические особенности, обусловленные состоянием и степенью зрительных нарушений данной категории детей. Тем не менее, по мнению многих ведущих тифлологов, сюжетно-ролевая игра является мощнейшим фактором развития опыта взаимодействия ребенка с нарушенным зрением с социумом, который очень важен для дальнейшего процесса социализации личности.

Таким образом, с одной стороны, дефект зрения, осложняет формирование коммуникативных умений детей с нарушениями зрения, а с другой, в современное время требования к умению людей общаться возрастает. Данное противоречие легло в основу выбора нами темы нашего исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически доказать эффективность использования сюжетно-ролевой игры как средства формирования коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

Объект исследования: формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Исследовать состояние коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией;

3. Разработать содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры в процессе их психолого-педагогического сопровождения;

4. Проверить эффективность коррекционной работы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

Методологическую основу исследования составили:

- представления о социализации как интериоризации социального опыта (Г.М. Андреева, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина и др.);
- положение о единстве закономерностей в развитии детей с сохранным и нарушенным зрением (Л.С. Выготский, Л.И. Солнцева и др.);
- деятельностный подход к обучению детей (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.)

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы.

Гипотеза исследования: коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией будут развиваться эффективнее при реализации следующих условий:

1. если в качестве средства будут использоваться сюжетно-ролевые игры практической направленности;

2. если в содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений будет включен комплекс игр, состоящий из 4 блоков: I блок содержит сюжетно-ролевые игры, основанные на бытовых сюжетах, II блок - это игры, отражающие труд людей, III блок - это игры на темы литературных произведений, IV блок - режиссерские игры;

3. если в процессе психолого-педагогического сопровождения всеми специалистами будет осуществляться работа по формированию знаний и представлений детей о коммуникативном поведении в различных жизненных ситуациях, формированию их позиции в процессе коммуникативного акта и развитие у них коммуникативных умений.

Теоретическая значимость исследования проявляется в том, что полученные экспериментальные данные позволяют:

- уточнить теоретические подходы к преодолению трудностей формирования коммуникативных умений дошкольников с нарушением зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения;
- доказать, что сюжетно-ролевая игра имеет большой потенциал в преодолении этих трудностей в процессе ее использования специалистами службы сопровождения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- подобран набор методик для изучения состояния коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения;
- представлен и апробирован комплекс сюжетно-ролевых игр по формированию коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения.

База исследования: Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушением зрения) №127 г. Челябинска, Дошкольного отделения». В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в количестве 5 человек.

Структура исследования: диссертация состоит из введения, 2-х глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Понятие «коммуникативные умения» в педагогике и психологии

Общение играет огромную роль в жизни и деятельности общества. Уже сам процесс социализации человеческой личности, процесс становления отдельного человека как “общественного человека” (Маркс), невозможен без общения [37].

Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества. Через активное общение с развитыми личностями он сам превращается в личность. Если бы с рождения человек был лишен возможности общаться с людьми, он никогда не стал бы цивилизованным, культурно и нравственно развитым гражданином[51].

В психолого-педагогической литературе проблемы деятельности общения рассматривали А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Н. Леонтьев. Значимость общения в совершенствовании и гуманизации педагогического процесса освещается в исследованиях Р.С. Бурре, А.В. Мудрик, Н.Д. Ватутина. Фролова А.Н. считает, что общение - это взаимодействие двух или более людей, обмен между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. При этом очень важно, чтобы люди понимали друг друга, испытывали личностно-эмоциональное удовлетворение от общения. Общение включено в практическое взаимодействие людей (совместный труд, учение, коллективная деятельность), удовлетворяет особую потребность человека в контакте с другими людьми [84, с.143]. Б.Ф. Ломов анализирует общение как «взаимодействие субъектов», в процессе которого осуществляется

связь одного субъекта с другим субъектом. Я.Л. Коломинский конкретизирует общение, рассматривая его как «информационное и предметное взаимодействие». Тем самым автор выделяет такие функции общения, как передача информации и установление контакта между субъектами в процессе их совместной деятельности.

В последнее время широкое распространение получил термин «коммуникация», наряду с термином «общение». Слово коммуникация пришло в западноевропейские языки (в английском - *communication*, в немецком - *kommunikation*) из латыни. Оно происходит от латинского *communico* - «делаю общим, связываю, общаюсь». В обыденном английском языке существительное *communication* понимается в трех базовых значениях:

- человеческое общение, контакты, связи между людьми;
- связь, осуществляемая посредством технических устройств, средства сообщения;
- процесс передачи информации.

В русский язык слово «коммуникация» в сходных значениях попало с развитием контактов с Западной Европой и европейцами не позже конца XVII - начала XVIII века. Уже первый российский словарь иностранных слов «Лексикон вокабулам новым по алфавиту», вышедший в Петровскую эпоху и составленный с личным участием Петра I, содержал статью «коммуникация». Этому иностранному слову в соответствие ставились слова «переговор», «сообщение». Сам факт появления этого термина в петровском словаре указывает на наличие практики его использования в речи определенных групп населения, прежде всего приближенных к престолу дворян, знакомых с европейскими языками, флотских и армейских офицеров, дипломатов. Присутствует слово «коммуникация» и в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля (1881). Большой энциклопедический словарь русского языка указывает на следующие значения слова «коммуникация»:

общение, передача информации от человека к человеку, осуществляющаяся главным образом при помощи языка. «Толковый словарь русского языка» имеет следующую словарную статью: «Коммуникация - сообщение, общение (речь как средство коммуникации; средства массовой коммуникации)» [70].

В словаре синонимов понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины эквивалентами. Так, А.А. Леонтьев анализирует, что «общение есть не только взаимодействие людей в обществе, а в первую очередь взаимодействие людей как членов общества», тем самым, определяя общение как вид деятельности, в которое входит понятие «коммуникация» как процесс передачи информации [36].

Мы придерживаемся мнения В.Н. Панферова, который определяет общение, трактуя его как «взаимодействие людей, содержанием которого является взаимопонимание и обмен информацией с помощью различных средств коммуникации в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности» [4].

Любой человек занимает в обществе вполне определенное место и, следовательно, всегда находится в соответствующих отношениях с окружающими людьми. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения.

Такие ученые, как Г.М. Андреева, А.Б. Добрович, Н.В. Кузьмина подчеркивают, что способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях в общем, как коммуникативность. Для того, чтобы обладать коммуникативностью, человек должен овладеть определенными коммуникативными умениями. Г.М. Андреева предполагает, что коммуникативные умения - это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий

творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [3]. По мнению Епишиной Л.В., коммуникативные умения - это осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения [23]. Мудрик А.В. трактует, что коммуникативные умения - это умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения [49]. Г.А. Урунтаева считает, что «коммуникативные умения» - освоенный человеком способ установления взаимоотношений между людьми. К ним относятся умения входить в контакт с человеком, понимать его личные качества и намерения, предвидеть результаты его поведения и в соответствии с этим строить свое [79].

Основы формирования коммуникативных умений дошкольников и младших школьников рассматриваются в трудах И.М. Михайловой, А.А. Вахрушевой, М.И. Лисиной, Л.Р. Мунировой, Р.С. Немовой, Ю.М. Жуковым и др. Л.Р. Мунирова предлагает следующую классификацию коммуникативных умений: группа информационно-коммуникативных умений, группа регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений [50]. Р.С. Немов выделил следующие коммуникативные умения: 1) умение успешно взаимодействовать с другими людьми; 2) умение убеждать других; 3) умение оказывать влияние на других людей [51].

Одним из основных критериев сформированности коммуникативной компетентности личности является рефлексия, когда человек способен

оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера [9].

Общение всегда направлено на другого человека. Для того, чтобы определить, является тот или иной вид взаимодействия общением, можно опираться на следующие четыре критерия, подчеркнутые Бодалевым А.А.

Первый критерий: общение предполагает внимание и интерес к другому человеку, без которого любое взаимодействие невозможно. Взгляд в глаза, внимание к словам и действиям другого свидетельствуют о том, что субъект воспринимает другого человека.

Второй критерий - общение это не только безразличное восприятие другого человека, это всегда эмоциональное отношение к нему.

Третьим критерием общения являются инициативные акты, направленные на привлечение внимания партнера к себе.

Четвертым критерием общения является чувствительность человека к тому отношению, которое проявляет к нему партнер.

Рассматривая критерии общения можно выделить и три основных его мотива:

- деловые мотивы, которые выражаются в способности к сотрудничеству, к игре, к общей активности;
- познавательные мотивы, возникающие в процессе удовлетворения потребности в новых впечатлениях, в познании нового, источником которого выступает взрослый;
- личностные мотивы, характерные только для общения как самостоятельного вида деятельности, в этом случае общение побуждается самим человеком, его личностью [6].

Коммуникативная потребность состоит в стремлении человека познать самого себя с помощью партнёра по общению и через его посредство. При этом потребности и мотивы общения, удовлетворяются с помощью определенных средств: - экспрессивно-мимических (взгляды,

улыбки, гримасы, различное выражение лица); - предметно-действенных (позы, жесты); - речевых.

На основе анализа научно-педагогических исследований ученых Г.М. Андреевой, А.А. Бодалевым, Г.М. Бушуевой, Т.Г. Григорьевой, М.И. Лисиной, А.В. Мудрик и др. о сущности коммуникативных умений, мы выявили структуру коммуникативных умений, включающую компоненты:

эмпатийный (стремление установить эмоциональный контакт в процессе общения, умение почувствовать эмоциональное состояние собеседника);

креативно-деятельностный (умение использовать приобретенные ранее коммуникативные знания, умения, проявлять инициативу в общении со взрослыми и сверстниками, конструктивно действовать в конфликтных ситуациях, использовать вербальные и невербальные средства коммуникации в различных ситуациях общения, стремление регулировать свои эмоциональные проявления);

оценочно-рефлексивный (умение адекватно оценивать свои качества личности и поступки в процессе общения, адекватно воспринимать и оценивать поступки и качества личности партнера по общению).

М.Р. Мунирова по содержанию объединила коммуникативные умения в три группы: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные.

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, учителем, взрослым; понять ситуацию, в которую ставятся партнеры, намерения, мотивы общения);

- соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости; эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя жесты, мимику, символы; пользоваться рисунками, таблицами, схемами).

Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из умений:

- согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению (осуществление само- и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных заданий);

- доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать тем, кто нуждается в помощи, уступать, быть честным, не уклоняться от ответов, сообщать о своих намерениях, давать советы и доверять советам других, доверять как получаемой информации, так и своему товарищу по общению, взрослым, учителю);

- применять индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, математические символы, музыку, движение, для фиксирования и оформления результатов своих наблюдений, целенаправленного пользования художественной, научно-популярной, справочной литературой, словарем в учебнике);

- оценивать результаты совместного общения (критически оценивать себя и других, учитывать личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, выразить согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценить соответствие вербального поведения невербальному).

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

Таким образом, осуществив анализ точек зрения ученых, мы выявили, что коммуникативные умения - это освоенные детьми способы

выполнения действий в процессе общения, зависящие от сформированности у них коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, знаний и обеспечивающие им условия для самостоятельной коммуникативной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений. В качестве основных групп коммуникативных умений мы выделили в соответствии с классификацией М.Р. Мунировой информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные умения [50].

1.2 Закономерности развития коммуникативных умений на этапе дошкольного возраста

Социальная ситуация развития - есть некоторая система отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание, направление процесса развития и формирование его центральной линии, связанной с основными новообразованиями. Это понятие было выделено Л.С. Выготским [13]. Немов Р.С. ввел основные этапы, которые проходит онтогенетическое развитие общения у человека вплоть до поступления в школу:

Возраст от рождения до 2-3 месяцев. Биологическое по содержанию, контактное общение, служащее средством удовлетворения

1. органических потребностей ребенка. Основное средство общения – примитивная мимика и элементарная жестикация.

2. Возраст от 2-3 месяцев до 8-10 месяцев. Начальный этап познавательного общения, связанный с началом функционирования основных органов чувств и появлением потребности в новых впечатлениях.

3. Возраст от 8-10 месяцев примерно до 1,5 года. Возникновение координированного, вербально-невербального общения, обслуживающего когнитивные потребности. Переход к использованию языка как средства общения.

4. Возраст от 1,5 года до 3 лет. Появление делового и игрового общения, связанного с возникновением предметной деятельности и игры. Начальный этап разделения делового и личностного общения.

5. Возраст от 3 до 6-7 лет. Становление произвольности в выборе и использовании разнообразных естественных, данных от природы или благоприобретенных средств общения. Развитие сюжетно-ролевого общения, порождаемого включением в сюжетно-ролевые игры [51].

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста приводит к новым отношениям дошкольника с ним и к новой ситуации развития. Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного круга и устанавливает новые отношения с более широким миром взрослых людей. Общение ребенка со взрослыми усложняется и приобретает новые формы и новое содержание. Теперь ребенок может общаться по поводу не только непосредственно воспринимаемых предметов, отсутствующих в конкретной ситуации взаимодействия. Содержание общения становится внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации.

М.И. Лисина ввела две внеситуативные формы общения, характерные для дошкольного возраста, - познавательную и личностную [40].

В первой половине дошкольного возраста (3-5 лет) появляется *внеситуативно-познавательная форма* общения ребенка со взрослым. Обостренная познавательная потребность ребенка и расширение его познавательных интересов ведут к тому, что он начинает задавать взрослому многочисленные вопросы, поэтому детей этого возраста иногда называют «почемучками». М.И. Лисина считает, что эти вопросы чрезвычайно разнообразны и охватывают практически все области знаний о мире, природе и обществе. Все, что ребенок слышит от взрослого и что видит сам, он пытается привести в порядок, установить закономерные отношения, в которые укладывается наш непостоянный и сложный окружающий мир. Ведущий для этой формы мотив общения – познавательный. Взрослый начинает выступать перед ребенком в новом качестве - как источник новых знаний, как эрудит, способный разрешить сомнения и ответить на вопросы. А поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются темы, непосредственно не связанные с окружающей обстановкой, общение впервые приобретает внеситуативный характер. «Для внеситуативно-познавательной формы общения - говорила Лисина М.И. - характерно стремление ребенка к уважению взрослого.

Очень важной для них становится оценка взрослого; любое замечание дети начинают воспринимать как личную обиду. Исследования показали, что дети с познавательными мотивами общения демонстрируют повышенную обидчивость и чувствительность к замечаниям. Аффективные вспышки особенно свойственны детям среднего дошкольного возраста (среди младших детей многие еще остаются на уровне ситуативно-деловой формы общения). Таким образом, для внеситуативно-познавательной формы общения характерны познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого. Главным средством такого общения является речь, поскольку только она позволяет выйти за пределы ситуации и осуществить внеситуативное общение [40].

Старшим дошкольным возрастом является возраст от 5 до 6-7 лет. К концу дошкольного возраста складывается новая и высшая для дошкольного возраста - *внеситуативно-личностная форма общения*. В отличие от предыдущей ее содержанием является мир людей, а не вещей. Если в 4-5 лет в разговорах ребенка со взрослым преобладают темы о животных, машинах, явлениях природы, то старшие дошкольники предпочитают говорить о правилах поведения, о себе, о своих родителях и т.д. Ведущими мотивами становятся личностные. М.И. Лисина считает, что внеситуативно-личностное общение (как и ситуативно-личностное) не является стороной какой-то другой деятельности (практической или познавательной), а представляет собой самостоятельную ценность. Однако, в отличие от младенческого возраста, взрослый выступает для ребенка как конкретный человек и член общества.

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 все же свидетельствует о последовательном появлении этих форм общения в онтогенезе.

По мнению М.И. Лисиной, кроме взрослого в социальной ситуации развития ребенка в дошкольном возрасте все большую роль начинают играть сверстники. Общение и отношения с другими детьми становятся не менее значимыми для ребенка, чем его взаимоотношения со взрослыми [40].

М.И. Лисина писала, что к двум годам складывается первая форма общения со сверстниками - *эмоционально-практическая*. Новая потребность в общении со сверстниками занимает четвертое место, вслед за потребностью в активном функционировании, общении со взрослыми и в новых впечатлениях. Содержание ее состоит в том, что ребенок ждет от сверстника соучастия в своих шалостях, забавах и стремится к самовыражению.

Детей привлекает сам процесс совместных действий: сооружение построек, убежание и пр. Именно в процессе и заключается для малыша цель деятельности, а результат ее не важен. Мотивы такого общения заключается в сосредоточенности детей на самовыражении. Хотя малыш стремится подражать ровеснику и возрастает интерес детей друг к другу, образ ровесника для ребенка очень не четкий, потому что их совместные действия поверхностны.

Общение с товарищами сводиться к отдельным эпизодам. Для установления контактов широко используют все действия, которыми овладели в общении со взрослыми - жесты, позы, мимику. Эмоции ребят очень глубоки и интенсивны.

В возрасте с четырех до шести лет у дошкольников наблюдается *ситуативно-деловая* форма общения с ровесниками. В 4 года потребность в общении со сверстниками выдвигается на одно из первых мест. Это изменение связано с тем, что бурно развиваются сюжетно-ролевая игра и другие виды деятельности, приобретая коллективный характер.

Внеситуативно-деловая форма общения наблюдается довольно редко, у небольшого числа детей шести-семи лет, но у старших

дошкольников четко намечается тенденция к ее развитию. Усложнение игровой деятельности ставит ребят перед необходимостью договориться и заранее спланировать свою деятельность. Основная потребность в общении состоит в стремлении к сотрудничеству с товарищами, которое приобретает внеситуативный характер. Изменяется ведущий мотив общения. Складывается устойчивый образ сверстника. Поэтому возникает привязанность, дружба. Происходит становление субъективного отношения к другим детям, т.е. умения видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовность помогать. Возникает интерес к личности ровесника, не связанный с его конкретными действиями. Особенности общения со сверстниками ярко проявляются в темах разговоров. То, о чем говорят дошкольники, позволяет проследить, что ценят они в сверстнике и за счет чего самоутверждаются в его глазах.

Таким образом, различен вклад каждой формы общения в психическое развитие. Ранние, начинающиеся на первом году жизни контакты со сверстниками служат одним из важных источников развития способов и мотивов познавательной деятельности. Другие дети выступают как источник подражания, совместной деятельности, ярких положительных эмоциональных переживаний. При недостатке общения со взрослыми общение с ровесниками выполняет компенсаторную функцию, делала выводы М.И. Лисина [41]. Ученый считала, что в дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Если в конце раннего возраста потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у дошкольника она уже становится одной из главных. В четыре-пять лет ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество.

Обобщая выше сказанное, можно сказать, что на этапе дошкольного возраста в соответствии с исследованиями М.И. Лисиной происходит смена 4 форм общения ребенка со взрослым и 3 формы общения ребенка со сверстниками, в которых и формируются коммуникативные умения

дошкольника. Большим потенциалом для формирования коммуникативных умений обладает сюжетно-ролевая игра.

1.3 Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения

Одним из ведущих принципов дошкольного образования является принцип психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в образовательном процессе. Обращение к проблеме психолого-педагогического сопровождения многими исследователями не случайно. Л.В. Трубайчук видит в ней технологию педагогической деятельности, Е.В. Коротаева - метод работы. Вместе с тем большинство исследователей подчеркивают, что феномен психолого-педагогического сопровождения ребенка сегодня требует осознания в теории и практике дошкольного образования многомерной помощи дошкольнику: с позиций его личностного и социального развития, сохранения и укрепления здоровья, обеспечения безопасности, семейного воспитания. В отечественной педагогике разработан терминологический аппарат, связанный с психолого-педагогическим сопровождением; определены тактики сопровождения, различающиеся по степени участия взрослого в жизни ребенка; И.А. Липский утверждает, что изучены возможности педагогического сопровождения в выборе социальной роли, М.И. Рожков подчеркивает, что педагогическое сопровождение возможно в создании пространства саморазвития ребенка; М.Р. Битянова - для индивидуализации их развития, В.П. Бондарев - для обеспечения развития мышления.

По мнению Вавиловой Е.Н., описание понятия «психолого-педагогическое сопровождение» необходимо начать с ключевого слова «сопровождение». В гуманитарные науки понятие «сопровождение» проникло вслед за понятиями педагогическая, психологическая и социальная помощь и поддержка, что обусловлено концепцией гуманистически ориентированной психологии и педагогики, а также тенденцией социализации глобальных процессов общественной жизни. С

точки зрения морфемного состава слово «сопровождение» имеет корень - вожд- и две приставки со- и про-. Корень -вожд- происходит от корня вести, что означает: « идя вместе, направлять движение, помогать идти. Направлять деятельность кого-либо, чего-либо, управлять, руководить...»[8].

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее определение слову «сопровождать»: 1) следовать вместе с кем-нибудь находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-нибудь; 2) производить одновременно с чем-нибудь, сопутствовать чему-нибудь; 3) служить приложением, дополнением к чему-нибудь [20, с.7-11].

Таким образом, содержание понятия «сопровождение» применительно к социальным объектам может состоять в наиболее полном обеспечении ресурсами растущей личности, которая стремится реализовать внутренний потенциал в направлении достижения цели личностного развития на протяжении жизненного пути. Е.В. Коротаева вводит следующие его разновидности: - с точки зрения готовности (мотивированности) субъектов образовательного процесса к контакту существуют добровольная и вынужденная формы педагогического сопровождения; - по характеру протекания процесса сопровождение может быть как запланированное, так и импровизационное; - по длительности контакта разграничивают долговременное и кратковременное педагогическое сопровождение; - по характеру включенности субъектов сопровождение может быть оказано как в «живом» контакте (очно), так и заочно (письменные формы, режим онлайн, по телефону и пр.); - с точки зрения достижения намеченной цели педагогическое сопровождение может быть продуктивным, результативным, а может - не соответствовать ожиданиям сторон [11].

Педагогическая деятельность сопровождающего строится разнонаправлено, интегрируя формы защиты, заботы, поддержки, подкрепления, обеспечивающие реализацию активности дошкольника в

его развитии, выстроенные по степени субъектности включения участников в событийную жизнедеятельность. Так взрослый обеспечивает физическую и психологическую безопасность ребенка. В дошкольном возрасте сохраняется зависимость детей от близких взрослых в физическом и психологическом плане; поэтому важно, чтобы взрослые присутствовали рядом, отслеживали безопасность социальной ситуации развития, своевременно реагировали на опасные ситуации, как для отдельного ребенка, так и для группы в целом через рациональную организацию образовательного процесса. В педагогическом сопровождении детей дошкольного возраста важно чтобы, все виды заботы сочетались, так как забота, прежде всего, обеспечивает безопасность социальных контактов при сохранении максимальной степени свободы. В действиях взрослого заботливое отношение проявляется через его позитивные чувства и благие намерения, реализуется в обеспечении положительных эмоций и впечатлений ребенка в процессе социального познания, а также в своевременном предоставлении ему возможностей для расширения и углубления социальных отношений. Особенность поддержки в том, что она носит безоценочный характер, так как направлена не на продукт деятельности, а адресована личности дошкольника. Поддержка может быть делами (совместный с ребенком рисунок) и отношениями (одобрение игры), а также мягкой, теплой и жесткой. Подкрепление обязательное условие в социализации человека. Как правило, подкрепление - это мгновенная реакция более опытного взрослого на определенные акты поведения ребенка с целью закрепить положительный опыт; подкрепление бывает положительное (одобрительный взгляд) и отрицательное (резкая фраза). Чаще всего подкрепление действует как стимуляция достижений ребенка и выражается в речевых формулах «Ты можешь...» и «Ты не можешь...». Систематическое преобладание той или иной реакции взрослого может привести к закреплению представления ребенка о самом себе как

способном или не способном к самостоятельным действиям, хотя с известной поправкой на субъективность ребенка. Конкретное содержание психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников определяется совокупностью таких составляющих, как специфика возраста и особенности индивидуального развития детей, а также социокультурными условиями образовательной среды на уровне образовательной организации. С этой точки зрения, дошкольники с нарушениями зрения - это та категория детей, которая нуждается в психолого-педагогическом сопровождении.

В зависимости от сохранности остроты зрения среди детей с нарушениями зрения можно выделить несколько групп, характеризующихся разными зрительными возможностями, разными способами восприятия учебного материала и ориентации в пространстве. Естественно, что обучение каждой из групп детей требует использования специфических форм работы педагога.

М.И. Земцова выделила следующую классификацию детей с нарушениями зрения:

1. Слепые дети, которые для ориентации в окружающем мире используют осязательно-слуховой способ восприятия;
2. Слабовидящие дети, с остротой зрения от 0,05 до 0,4 с коррекцией на лучшем видящем глазу;
3. Дети с косоглазием и амблиопией различной степени выраженности [27].

В рамках нашего исследования нас интересуют дети с косоглазием и амблиопией. У данной категории детей нередко встречается так называемая амблиопия, развивающаяся вследствие бездействия зрения при отсутствии видимых анатомических изменений органа зрения, в частности, при содружественном косоглазии. При амблиопии затрудняется процесс рассматривания мелких предметов, нарушается фиксация взора, восприятие формы и величины предметов. Формы амблиопии и степень

снижения зрения могут быть различными. При амблиопии, как правило, отмечается нарушение зрительной фиксации и прослеживающих функций глаза. Нарушение фиксации взора и движений глаз у слабовидящих детей при амблиопии замедляют процесс восприятия при чтении, письме, рисовании, рассматривании картинок, чтении географических и исторических карт. Исследования, проведенные Э.С. Аветисовым и рядом других научных работников, показали, что при проведении лечебно-восстановительной работы зрительное восприятие при амблиопии нормализуется.

Косоглазие - заболевание, характеризующееся нарушением бинокулярного зрения в результате отклонения одного из глаз от совместной точки фиксации. В большинстве случаев при косоглазии в косящем глазу развивается понижение остроты зрения типа амблиопии приводящее к расстройствам бинокулярного зрения. Выраженные аномалии развития бинокулярного и стереоскопического зрения отмечаются у детей, страдающих косоглазием. Э.С. Аветисов, И.Д. Смольянинова и др. говорили, что у таких детей значительно снижена или нарушена способность видеть двумя глазами и сливать изображения в единый зрительный образ. В связи с нарушением бинокулярного и стереоскопического зрения при косоглазии у детей возникают трудности в восприятии глубины пространства и в формировании сложных пространственных представлений. При выполнении ими учебных заданий, связанных с оценкой пространства в трех его измерениях у них встречаются большие трудности. С такими детьми проводят индивидуальную работу. Следует учитывать, что нарушение глубинного зрения при косоглазии, как правило, сочетается с недоразвитием глазодвигательных функций. В связи с этим страдает зрительная фиксация, возникают трудности в прослеживании движущихся объектов.

Косоглазие условно разделяют на содружественное и паралитическое. Содружественное косоглазие может быть постоянным или

периодическим, сходящимся (глаз отклоняется кнутри, к носу) и расходящимся (глаз отклоняется кнаружи, к виску), односторонним (отклоняется только один глаз), альтернирующим, перемежающимся (косит то один, то другой глаз). К появлению содружественного косоглазия могут привести различные этиологические факторы: заболевания ЦНС, нарушения рефракции, аномалии глазодвигательного аппарата и др. Паралитическое косоглазие характеризуется ограничением (парез) или отсутствием (паралич) подвижности глаза, который косит в сторону парализованной мышцы. Этот вид косоглазия возникает вследствие травм, опухолей, инфекций, интоксикаций, кровоизлияний.

При содружественном косоглазии отсутствует единство в деятельности обоих глаз. В связи с этим с большим затруднением осуществляется направленный взгляд при восприятии того или иного объекта. Это, в свою очередь, затрудняет зрительно-пространственный анализ воспринимаемых объектов и формирование трехмерного зрительного образа.

Со зрительной оценкой пространства связаны все виды учебной, трудовой и игровой деятельности детей. Нарушение зрительно-пространственного синтеза при содружественном косоглазии обуславливает замедленность темпов выполнения движений, недостатки развития координации при письме, рисовании, занятии трудом. Наибольшие трудности у этих детей возникают при восприятии и выполнении перспективных изображений. Дидактический материал должен экспонироваться сравнительно дольше. Им надо давать больше времени для рассматривания и наблюдения объектов. Для ознакомления этих детей с иллюстрациями необходимо широко использовать раздаточный материал. Благодаря этому дети получают возможность, не спеша рассмотреть изображенные предметы и явления. В результате у них формируются правильные зрительные представления.

У детей косоглазие чаще всего появляется на втором-третьем году жизни, иногда становится заметным после какой-либо тяжелой болезни или испуга. Косоглазие - это не только косметический, но и функциональный недостаток. При возникновении косоглазия в одном глазу вся зрительная нагрузка переносится на здоровый глаз, а больной глаз, перестав упражняться, постепенно перестает функционировать. Кроме понижения остроты зрения, развития амблиопии косящего глаза, нарушается в целом бинокулярное зрение, что неблагоприятно сказывается на познавательной деятельности ребенка.

Помимо детей с косоглазием и амблиопией в специальных детских садах встречаются дети с разной степенью выраженности миопии и гиперметропии.

Миопия (близорукость) - аномалия рефракции зрения, при котором изображение падает не на сетчатку глаза, а перед ней. Распространённая причина - увеличенное (относительно нормального) в длину глазное яблоко, вследствие чего сетчатка располагается за фокальной плоскостью. При рассматривании удаленных предметов, на сетчатке возникает нечеткое, размытое изображение. Причинами прогрессирования могут быть определенная анатомия глаза, наследственные факторы, стресс, чрезмерная зрительная нагрузка, заболевания и др. Бывает миопия трех степеней: слабая, средняя и высокая. Человек хорошо видит вблизи, но плохо видит вдаль и поэтому может пользоваться очками или контактными линзами с отрицательными значениями оптической силы. При близорукости отмечаются недостатки при восприятии настенных карт, таблиц, проведения практических работ на местности и др. У таких детей возникают трудности при чтении, письме, выполнении трудовых операций, восприятии изображений и т.д. При помощи специально подобранных очков можно корригировать зрение, т.е. перемещать изображения предметов в плоскость наиболее светочувствительной части сетчатки. Тогда ребенок будет видеть предметы с достаточной

отчетливостью.

Простая близорукость, как правило, развивается у ослабленных детей старше трех лет и чаще всего связана с увеличением переднезаднего диаметра глаза. Близорукость резко изменяет поведение и даже характер детей. Они становятся рассеянными, горбятся при рассмотрении рисунков, часто жалуются на головные боли и боли в глазах, усталость, расплывчатость предметов. На все это необходимо обращать внимание воспитателей и родителей.

Дальнозоркость (гиперметропия) - аномалия рефракции глаза, при которой главный фокус оптической системы глаза находится позади сетчатки. Различают два вида дальнозоркости: естественную (детскую) и обычную. У новорожденных роговица и хрусталик более выпуклые, чем у взрослого человека. Радиус кривизны передней поверхности хрусталика почти вдвое меньше, переднезадний диаметр глаза примерно на 25% короче у новорожденных по сравнению с взрослым. Глаз ребенка обуславливает более сильное преломление лучей, в результате которого параллельные лучи сходятся позади сетчатки, не обеспечивая ясного видения предмета. При дальнозоркости ближняя точка ясного видения всегда отстоит от сетчатки глаза на большем расстоянии, чем у лиц с нормальным зрением. Для исправления дальнозоркости требуется усилить преломление при помощи очков с двояковыпуклыми линзами. При дальнозоркости затруднено восприятие предметов, расположенных вблизи и вдали от глаз. Дальнозоркие дети испытывают большие трудности во время занятий, предполагающих длительное рассматривание мелких объектов. Такие трудности возникают, например, при чтении, письме, восприятии раздаточного материала. Дальнозоркость может быть скорректирована путем подбора специальных очков, позволяющих четко различать предметы и изображения[24].

Таким образом, категория детей с нарушениями зрения достаточно многообразна. Но для всех этих детей свойственны трудности в процессе

общения с окружающими людьми. А.М. Виленская, Т.П. Головина, В.З. Денискина, В.П. Ермаков, П. М.Залюбовский, И.Г. Корнилова, А.Г. Литвак, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др. отмечают, что общение и социальные отношения детей с нарушениями зрения является трудно решаемой проблемой тифлологии, несмотря на то, что процесс формирования общения и установления социальных связей с окружающими начинается достаточно рано [86 с. 28].

В.А. Феоктистова считает, что для детей с нарушениями зрения очень важно формировать как речевые, так и неречевые средства общения. Для умения поддерживать разговор и согласовывать свои действия с партнером, детям с нарушениями зрения очень важно овладеть процессом диалогического общения, так как в старшем дошкольном возрасте диалог используется достаточно широко, как средство контакта, взаимопонимания, обмена опытом и т.д. Она указывает, что детям со зрительной патологией нужно научиться самостоятельно и правильно воспроизводить мимические и пантомимические действия и интонацию с целью:

- в своих действиях и поведении не выделяться в коллективе нормально видящих;
- передавать адекватными неречевыми и речевыми средствами свое эмоциональное состояние.

Затрудненность же восприятия на расстоянии мимических и пантомимических проявлений собеседника приводит к неправильному восприятию реальных характеристик и состояний субъекта, вызывает трудности формирования коммуникативной функции [81]. Ученые отмечают, что работа педагогов по формированию коммуникативных умений у детей с нарушенным зрением должна носить четко организованный, систематический характер. Только в этом случае можно достичь высокой эффективности коррекционно-педагогического процесса. Для максимального усвоения программного материала необходимо

привлекать сохранные анализаторы, использовать ведущий принцип детской деятельности - игру. Очень важно обеспечить непрерывность процесса обучения, наполнить жизнь детей с нарушением зрения и речи адекватным речевым общением, обращать их внимание на смыслообразующие элементы речевой системы, развивать языковые способности, используя речевые игры [29].

Коммуникативная деятельность у детей дошкольного возраста будет происходить более эффективно, если предпочтение в процессе поиска новых средств и методов организации образовательного процесса отдаётся, во-первых, интегральным, многофункциональным по своему характеру средствам и методам; во-вторых, тем, которые способствуют самореализации, самовыражению личности; в-третьих, интересным детям, активизирующих их взаимопонимание, взаимодействие, сотрудничество. Таким средством активизации коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста, на наш взгляд, является игра, которая должна использоваться в деятельности всех участников образовательного процесса.

Таким образом, целью психолого-педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем. Содержание понятия «сопровождение» состоит в наиболее полном обеспечении ресурсами растущей личности, которая стремится реализовать внутренний потенциал в направлении достижения цели личностного развития на протяжении жизненного пути. Дети с нарушениями зрения, в том числе и дошкольники с косоглазием и амблиопией, нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении формирования коммуникативных умений с использованием сюжетно-ролевых игр, потенциал которых велик для преодоления недостатков общения данной категории детей, и в конечном итоге, способствующих их социализации.

1.4 Возможности сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Каждому человеку хочется, чтобы его понимали, принимали таким, какой он есть, не ломали бы его личность, а помогали бы ей стать лучше. Ранние формы общения во многом определяют дальнейшее их развитие и влияют на личность человека, на его отношение к окружающим его людям, к себе, к миру. Если у ребенка недостаточно сформирована способность к общению в детстве, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты, которые у взрослого человека разрешить (произвести их коррекцию) очень сложно, а иногда и невозможно. С помощью игры решаются задачи взаимопонимания детей и взрослых, развиваются навыки общения со сверстниками, коррегируются типичные эмоциональные и личностные нарушения в дисгармонии семейных отношений (страх, тревога, агрессия, неадекватная самооценка) [58].

Игра - великое изобретение человека. Она имеет значение для его биологического, социального и духовного развития. Игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Игра не возникает стихийно, а складывается в процессе воспитания. Являясь мощным стимулом развития ребенка, она сама формируется под воздействием взрослых. В процессе взаимодействия ребенка с предметным миром, обязательно при участии взрослого, не сразу, а на определенном этапе развития этого взаимодействия и возникает подлинно человеческая детская игра.

Попытку систематического изучения игры первым предпринял в конце XIX века немецкий ученый К. Гросс, считавший, что в игре происходит предупреждение инстинктов к будущим условиям борьбы за существование (“теория предупреждения”). К. Гросс анализирует игры

изначальной школой поведения. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что в отличие от взрослых, для которых естественной средой общения является язык, естественной средой общения для ребёнка является игра и разнообразная деятельность» [89]. Н.К. Крупская писала, что для того, чтобы получился воспитательный эффект, надо знать, как эмоционально подготовить ребят к восприятию тех или иных явлений, как организовать их эмоциональную жизнь.

Сюжетно-ролевая игра - это основной вид игры ребенка дошкольного возраста. Характеризуя ее, Д.Я. Эльконин сделал вывод, что игра есть наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка со взрослыми. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество. Основной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации. Отличительной особенностью игровой воображаемой ситуации является то, что ребенок начинает действовать в мысленной, а не видимой ситуации: действие определяется мыслью, а не вещью. Однако мысль в игре еще нуждается в опоре, поэтому часто одна вещь заменяется другой (палочка заменяет ложку), которая позволяет осуществить требуемое по смыслу действие [89].

Воображаемая ситуация складывается из сюжета, содержания и ролей.

Сюжет игры - это ряд событий, которые объединены жизненно мотивированными связями. В сюжете раскрывается содержание игры - характер тех действий и отношений, которыми связаны участники событий [32 с.187]. Сюжет - это та сфера действительности, которая представляет собой отражение ребенком определенных действия, событий, взаимоотношений.

А.В. Запорожец, Т.А. Маркова вводят следующие виды сюжетов игр:

1. Игры на бытовые сюжеты: в «дом», «семью», «праздники», «дни рождения». И в этих играх большое место занимают игры с куклами, через действия с которыми дети передают то, что знают о своих сверстниках, взрослых.

2. Игры на общественные темы, в которых отражается труд людей. Для этих игр темы берутся из окружающей жизни (школа, магазин, библиотека, почта, парикмахерская, больница, транспорт (автобус, поезд, самолет, корабль), пожарные, цирк, театр, зверинец, завод, фабрика, строительство, армия).

3. Игры на героико-патриотические темы, отражающие героические завоевания нашего народа («герои войны, космические налеты и т.д.).

4. Игры на темы литературных произведений, кино, телепередач, мультфильмов (в Зайца и Волка, крокодила Гену и Чебурашку). В этих играх ребята отражают целые эпизоды из литературных произведений, подражают действиям героев, усваивая их поведение.

5. «Режиссерские» игры, в которых ребенок заставляет говорить, выполнять разнообразные действия кукол. Участники игры заранее продумывают сценарий, в основу которого могут быть положены эпизоды из знакомых сказок, рассказов [26].

Структурными компонентами игры являются: игровой замысел и игровой мотив, предмет, средства, действия, результат, для понимания сущности игры и особенностей ее становления необходимо рассмотреть их по отдельности. Как правило, в качестве цели игры выступает игровой замысел, он связан с восхождением ребенка к идеалу (быть похожим на взрослого во взаимоотношениях в сюжетно-ролевой игре, быть быстрым в подвижной игре). Игровые замыслы детей различны, на них оказывают влияние содержание окружающей действительности, интересы детей, их потребности в соответствии тому или иному образу. Игровые мотивы формируются на основе потребностей, возникающих в совместной жизни с

взрослыми и сверстниками. Они специфичны по содержанию и направленности: ребенок играет потому, что хочет соответствовать идеалу взрослого, испытать радостные эмоции, получить эмоциональное удовлетворение. Часто игра побуждается стремлением к общению, к взаимодействию со сверстниками, потребностью в самопознании и самоутверждении. Предметом игры выступает сам ребенок, он меняется в процессе игровой деятельности (совершенствуются познавательные процессы, формируется отношение к миру и самому себе, пополняется творческий, этический и познавательный опыт, развиваются все виды общих способностей и меняется характер взаимоотношений детей с взрослыми и сверстниками). Средства игровой деятельности - это орудия игры (игрушки, игровая среда, речь, предметы-заместители, детские знания, роли). Важнейшими элементами игровых средств выступают игровое содержание и игровой замысел.

Правила - это важная составляющая игры. Они могут быть в виде, как гласных, так и негласных предписаний, устанавливающих логический порядок игры. Правила можно условно разделить на реальные и игровые. Игровые правила в творческих играх следуют из содержания игры и роли, а в дидактических - задаются взрослым. Реальные правила устанавливаются детьми при помощи взрослого и регулируют их взаимоотношения в момент организации игры. Роль - важнейшая структурная единица игры. Взятие ребенком на себя той или иной роли означает, что он в индивидуальном сознании отождествляет себя с тем или иным человеком (героем, персонажем), действует от его имени. Роли определяют сюжет, содержание игры, те представления и знания о человеке (персонаже, герое), которыми располагает ребенок. Роли реализуются через игровые действия, содержание которых определяется правилами и содержанием игры. Виды игровых действий: предметные, изобразительные, реальные, воображаемые. Результат игры осознается ребенком в процессе самооценки или оценки сверстником. Все

компоненты игровой деятельности тесно связаны друг с другом и образуют устойчивое и целостное единство, их содержание зависит от вида игры [36].

Таким образом, сюжетно-ролевые творческие игры - это игры, которые придумывают сами дети. В играх отражаются знания, впечатления, представления ребенка об окружающем мире воссоздаются социальные отношения.

С переходом в старший дошкольный возраст вся система отношения детей к окружающему миру, прежде всего к людям, коренным образом меняется. Ведущее место в восприятии и сознании ребенка занимает человек, его действия и, что чрезвычайно важно, отношения. Дошкольник с необычайным интересом прислушивается к разговорам взрослых, пытается проникнуть в смыслы их отношений, понять причины действий и поступков, мотивы поведения [34]. Чрезвычайно значимым для коммуникативного развития признаком «взросления» является «открытие» ребенком мира сверстников. Если в раннем детстве дети могли существовать параллельно, рядом, а не вместе, ориентируясь, в основном, на взрослого, то в старшем дошкольном возрасте они входят в общее коммуникативное пространство. Сверстник вызывает живое любопытство, становится притягательным объектом взаимодействия. К старшему дошкольному возрасту сверстник прочно занимает доминирующую позицию в структуре коммуникативного поведения дошкольников. Возникают детские объединения, которые образуются уже не по «территориальному» признаку, а на основе общих деловых, игровых, познавательных и личностных интересов. В результате делового и игрового взаимодействия у детей складываются межличностные отношения, от качества которых зависит и социальный статус ребенка в детском сообществе, и уровень его эмоционального комфорта. Общение со сверстниками в старшем дошкольном возрасте становится познавательно-личностным. Личностным потому, что сам сверстник становится мотивом

общения. Ребенку важно в этом возрасте играть, строить, лепить вместе с тем, кто является предпочитаемым коммуникативным партнером. В качестве такого «мотива» выступают и взрослые, которые удовлетворяют не только и не столько бытовые потребности ребенка, сколько познавательные. Так ребенок формирует свой «круг общения», состоящий из людей, программа поведения которых отвечает его потребностям и интересам.

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту в системе делового и игрового взаимодействия ребенка доминирующие позиции занимает сверстник, а в системе познавательного - взрослый. Сюжетно-ролевые игры являются источником формирования социального сознания ребенка и возможности развития коммуникативных умений. Ребенок может развить не только речевые умения, но и научиться играть не рядом с другими детьми, а вместе с ними. В игре, созданной под руководством воспитателя, создается новая жизненная ситуация, в которой ребенок стремится полнее реализовать формирующуюся с возрастом потребность в общении с другими детьми. Он учится играть не рядом с другими детьми, а вместе с ними, обходиться без многочисленных игровых атрибутов, овладевает правилами игры и начинает следовать им, какими бы сложными они ни были.

Очевидно, что игровая деятельность детей с нарушениями зрения складывается своеобразно. Игровая деятельность зрячего ребенка состоит из игровых действий, формирующихся на основе манипуляций с предметами предметных действий. Постепенное обобщение и сокращение предметных действий - таков путь возникновения игровых действий в норме [89].

Формирование игровых действий у детей с нарушениями зрения происходит иначе. Они опираются на бедный и ограниченный опыт практических действий, на плохо развитую моторику и на менее страдающую от слепоты речь. В тесном речевом контакте со взрослыми слепые

дети овладевают пусть и неточными, но достаточно широкими знаниями, которые позволяют им осуществлять игровую деятельность. В таких условиях игровые действия протекают у слепого ребенка в виде манипуляций с предметами и игрушками, в однообразных повторяющихся движениях и словесных описаниях своих действий. Упрощенно можно было бы представить себе, что процесс игровой деятельности слепого начинается с того, чем кончается формирование игрового действия в норме, т.е. с максимального его сокращения и обобщения. Однако это лишь внешняя форма. Психологическая сущность этих игровых действий совершенно иная: если в основе игрового действия зрячего ребенка лежит хорошо знакомое, конкретное предметное действие, готовое в любую минуту развернуться в полное, то у слепого глобальное игровое действие не несет в себе информацию о конкретном действии.

В тифлопсихологических исследованиях игровая деятельность детей с нарушением зрения рассматривается в разных аспектах: показана ее положительная роль в развитии компенсаторных процессов, формировании нравственных качеств [73], формировании предметных и игровых действий (С.М. Хорош) [85], развитии зрительного восприятия (Л.И. Плаксина) [62], физическом развитии и ориентации в пространстве (В.А. Кручинин).

Очень важным моментом для начала игры у слепых детей дошкольного возраста является наличие представлений. Однако двигательные представления могут у слепых отсутствовать (тогда дети заменяют игровые действия проговариванием). Обязательным же и необходимым условием для проведения игры слепого является наличие представлений и знаний (хотя бы и словесных) о сюжете игры, о предмете, изображаемом в игре.

Исследование особенностей игровой деятельности детей с нарушениями зрения выявило, что глубокое нарушение или ограничение функций зрительного анализатора создает трудности при овладении всеми

структурными компонентами игровой деятельности: у детей отмечается бедность сюжета, содержания игры, схематизм игровых и практических действий [62].

Д.М. Маллаев (1992) выделил четыре уровня социальных отношений, характерных для детей с нарушением зрения при осуществлении игровой деятельности: 1) ориентация на свои потребности и желания при слабом представлении о необходимости учитывать интересы товарища по игре; 2) усвоение правил поведения, но нежелание считаться с этой необходимостью; 3) формальное, пассивное усвоение правил; 4) социальные нормы и правила поведения становятся определяющими и регулирующими позицию ребенка в игре и его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми [46].

Учеными Л.И. Солнцевой, С.М. Хорош и др. отмечается частое появление в процессе игры конфликтных ситуаций при нарушениях зрения, что в значительной мере связано с трудностями организации совместной игры, контроля за действиями своих товарищей по игре, понимания функциональных отношений при реализации взятой на себя роли, отсутствием специальных аксессуаров, способствующих пониманию игровой ситуации.

Д.М. Маллаевым предложена концепция формирования игры как средства коррекции недостатков в психическом развитии, являющихся результатом влияния глубоких нарушений зрения. Он имеет в виду оптимизацию процесса обучения игровым действиям, ролевым позициям и действиям с игровыми материалами, включает специальные психологические и игровые упражнения, предполагает поэтапность их применения. Важное место принадлежит взрослому, включающемуся в игру как равноправный партнер [46].

Таким образом, осуществив анализ точек зрения ученых на роль игры в формировании личности ребенка, мы убедились в том, что сюжетно-ролевая игра имеет значение для социального развития ребенка, в

играх отражаются знания, впечатления, представления ребенка об окружающем мире и мире человеческих отношений. Следовательно, сюжетно-ролевые игры являются эффективным средством формирования коммуникативных умений детей с нарушениями зрения.

Выводы по 1 главе

В первой главе нашего исследования мы рассмотрели понятие «коммуникативные умения» с точки зрения педагогики и психологии, выяснили закономерности развития коммуникативных умений на этапе дошкольного возраста, описали особенности развития коммуникативных умений с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения, а так же определили возможности сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения.

Рассматривая первый вопрос, мы определили, что коммуникативные умения - это освоенные детьми способы выполнения действий в процессе общения, зависящие от сформированности у них коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентаций и обеспечивающие им условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной коммуникативной деятельности на основе субъект-субъективных взаимоотношений.

На этапе дошкольного возраста просматривается динамика в развитии коммуникативных умений, увеличивается интенсивность общения, его избирательность, расширяется круг общения, у ребенка возрастает потребность в общении со сверстниками и взрослыми. Этот процесс включает в себя четыре формы общения ребенка со взрослыми и три формы общения ребенка со сверстниками (М.И. Лисина).

Дефект зрения, затрудняя процесс чувственного познания, сказывается на формировании коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. У них недостаточно знаний, умений и навыков для общения, отмечается низкий уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения. Это предопределяет необходимость психолого-педагогического сопровождения данной категории детей.

Целью психолого-педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека.

Возможности психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей с нарушениями зрения велики, так как каждый специалист, участвующий в сопровождении, может осуществлять коррекционную работу в данном направлении. Основным путем педагогического воздействия на ребенка с нарушениями зрения является правильная организация всех видов детской деятельности, в том числе и игровой.

Осуществив анализ точек зрения ученых на роль игры в формировании личности ребенка, мы убедились в том, что сюжетно-ролевая игра оказывает влияние на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми. В играх отражаются знания, представления ребенка об окружающем мире. Сюжетно-ролевые игры являются источником для развития коммуникативных умений детей с нарушениями зрения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОСОГЛАЗИЕМ И АМБЛИОПИЕЙ

2.1 Исследование состояния коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией

В данной главе раскроем организацию и проведение констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента у детей с нарушениями зрения.

Для определения ведущей формы общения ребенка со взрослыми и сверстниками, мы выбрали методику М.И. Лисиной. Исследование проводилось для детей с сохранным зрением и детей с нарушениями зрения, для того, чтобы сравнить какую форму общения имеет данный контингент детей.

Эксперимент у детей с сохранным зрением был проведен на базе ГБДОУ ЦРР детского сада №24 Красносельского района Санкт-Петербурга. В эксперименте приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста: Арсений Б., Матвей У., Рухин Т., Катя А., Света Ч.

Эксперимент у детей с нарушениями зрения был проведен на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушением зрения) №127 г. Челябинска, Дошкольного отделения». В эксперименте приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста: Алина А., Настя Б., Владимир Б., Артем М., Антон У.

Офтальмологические диагнозы детей представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Офтальмологические диагнозы детей

Фамилия Имя ребенка	Дата рождения	Офтальмологический диагноз
Алина А.	15.09.2013	Гиперметропия высокой степени обоих глаз. Амблиопия слабой степени обоих глаз

Настя Б.	05.04.2014	Врожденный горизонтальный нистагм. Сходящееся паралитическое косоглазие ОУ. Амблиопия высокой степени ОУ.
Антон У.	09.12.2012	Сходящееся содружественное альтернирующее OS косоглазие. Гиперметропия высокой степени ОУ.
Владимир Б.	22.01.2014	Врожденная миопия высокой степени ОУ. Рефракционная амблиопия ОУ.
Артем М.	13.12.2013	Сходящееся содружественное альтернирующее OS косоглазие. Рефракционная амблиопия тяжелой степени ОУ.

Эксперимент включал два этапа:

Первый этап:

- анализ медицинских карт детей старшего дошкольного возраста;
- беседы с детьми;
- определение и адаптация заданий, соответствующих цели исследования.

В соответствии с выделенными критериями были отобраны следующие диагностические методики для исследования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения:

1. Методика «Исследование форм общения» (М.И. Лисина);
2. Методика «Культура общения ребенка» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина);
3. Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман);
4. Методика изучения умений вести диалог (И.А. Бизинова)

1. В предлагаемой **М.И. Лисиной** методике исследуются три формы общения за исключением ситуативно-личностной, так как она проявляется лишь у детей раннего возраста (до 6 месяцев).

- 1) Ситуативно-деловая (СД) форма общения.

Для ее изучения организуется игра с участием взрослого. Он предварительно рассказывает, в чем состоит игра, как пользоваться игрушками. Затем ребенок разворачивает свою деятельность. Взрослый

наблюдает, оказывает при необходимости помощь: отвечает на вопросы, откликается на предложения ребенка. Здесь общение протекает на фоне практических действий с игрушками.

2) Внеситуативно-познавательная (ВП) форма общения.

С целью изучения этой формы общения осуществляется чтение, обсуждение книг. Книги подбираются соответственно возрасту детей и имеют познавательный характер (о животных, машинах). Взрослый читает книжку, объясняет, что нарисовано на картинках, дает возможность ребенку сообщить о своих знаниях в соответствующей области, подробно отвечает на вопросы ребенка. Тему беседы и конкретную книжку ребенок выбирает сам из ряда предложенных.

3) Внеситуативно-личностная (ВЛ) форма общения.

С детьми проводится беседа на личностные темы. Экспериментатор задает вопросы ребенку о его семье, друзьях, отношениях в группе. Взрослый рассказывает о себе, о поступках разных людей, оценивает свои достоинства и недостатки, старается быть равноправным и активным участником беседы.

Далее рассмотрим описание методики М.И. Лисиной.

Цель: определение ведущей формы общения ребенка со взрослыми.

Проведение обследования. Педагог приводит ребенка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и спрашивает, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем педагог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, педагог предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить. Каждая ситуация длится не более 15 мин.

Во время обследования при выборе каждой новой ситуации педагог заполняет на ребенка отдельный индивидуальный лист протокола. Таким

образом, в каждом обследовании будет заполнено три протокола - на каждую ситуацию.

В случае если ребенок вновь и вновь выбирает, например, игровую ситуацию, не проявляя интереса к познавательному и личностному общению, взрослый после самостоятельного выбора ребенка мягко, но настойчиво предлагает ему отдать предпочтение двум оставшимся ситуациям общения.

В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей:

- порядок выбора ситуаций;
- основной объект внимания в первые минуты опыта;
- характер активности по отношению к объекту внимания;
- уровень комфортности во время эксперимента;
- анализ речевых высказываний детей;
- желательная для ребенка продолжительность деятельности.

Типы общения выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций:

1-я ситуация (совместная игра) - ситуативно-деловое общение;

2-я ситуация (чтение книг) - внеситуативно-познавательное общение;

3-я ситуация (беседа) - внеситуативно-личностное общение.

При определении ведущей формы общения у детей показатели их действий оцениваются в баллах. Особое внимание уделяется тематике и содержанию речевых высказываний. Наибольшее количество баллов выставляется за внеситуативные, социально-значимые, оценочные высказывания, свидетельствующие о способности ребенка к внеситуативно-личностному общению со взрослыми. Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель. Ведущей считается та форма общения, которая оценивается наибольшей суммой баллов.

Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком; при этом осуществлялась качественная и количественная (по четырехбалльной шкале) оценка результатов выполнения заданий.

Фиксировались следующие показатели:

- 1) порядок выбора предложенной ситуации взаимодействия;
- 2) основной объект внимания в первую минуту исследования;
- 3) характер активности по отношению к объекту внимания;
- 4) уровень комфортности состояния ребенка во время эксперимента;
- 5) особенности речевых высказываний детей;
- 6) продолжительность взаимодействия (определялась по желанию ребенка, но не более 15 минут).

На основе этих показателей были определены оценочные уровни сформированности коммуникативных навыков у детей в направлении от самого высокого к самому низкому.

Высокий уровень: Ребенок легко вступает во взаимодействие как со взрослым, так и со сверстниками. Речевые высказывания носят внеситуативный, личностный, социальный характер, присутствуют высказывания оценочного мнения. Ребенок является инициатором разговора. Во время общения чувствует себя раскованно. Основной объект внимания в первую минуту исследования - другой человек. Активность по отношению к объекту внимания проявляется в речевых высказываниях, вопросах познавательного характера. Предпочтение отдает беседам на личностные темы. Длительность взаимодействия 15 минут и более.

Средний уровень: Ребенок вступает во взаимодействие со взрослыми и сверстниками. Во время общения чувствует себя спокойно. Основной объект внимания в ходе деятельности может меняться - переключается с человека на книги и игрушки. Активность проявляется в прикосновениях и рассматривании объекта внимания. В речи присутствуют высказывания оценочного характера, ситуативные и внеситуативные, вопросы. Предпочтение отдается рассматриванию различных предметов (книг, игрушек) и взаимодействию с ними. Длительность взаимодействия от 10 до 15 минут.

Низкий уровень: Ребенок с трудом вступает во взаимодействие со взрослыми по инициативе взрослого. Контакты со сверстниками отсутствуют, ребенок предпочитает одиночные игры без речевого сопровождения. Использует отдельные речевые высказывания - односложные ответы на вопросы взрослого. Во время взаимодействия чувствует себя скованно, напряженно. Основной объект внимания в первую минуту исследования - игрушки. Активность ребенка ограничивается беглым взглядом на объект внимания. В ходе взаимодействия на вопросы не отвечает, помощи не просит. Быстро пресыщается деятельностью. Длительность взаимодействия - до 10 минут.

Экспериментальная работа проводилась как с детьми с сохранным зрением, так и с детьми с нарушениями зрения.

Рассмотрим результаты исследования форм общения детей с сохранным зрением: Арсений Б., Катя А., и Света Ч. при выборе ситуации остановились сначала на III ситуации - поговорить, затем на II - почитать книгу и, наконец, I - поиграть с игрушками.

Матвей У., Рухин Т. предпочли сначала I ситуацию - поиграть с игрушками, затем почитать книгу - II ситуация, затем поговорить - III ситуация.

Арсений Б. подробно отвечал на вопросы о семье, друзьях, задавал сам вопросы. Получилась интересная беседа. Из предложенных книг выбрал книгу о машинах. Стал рассказывать, какие марки машин бывают. Затем поиграл с игрушками, организовал сюжетно-ролевую игру - «Путешествие на машине».

Показатели поведения

- I. Порядок выбора ситуации:
 - беседа на личностные темы - 3 балла;
- II. Основной объект внимания в первые минуты опыта:
 - взрослый - 3 балла;
- III. Характер активности по отношению к объекту внимания:

- речевые высказывания - 4 балла;
- IV. Уровень комфортности во время эксперимента:
 - весел - 5 баллов;
- V. Анализ речевых высказываний детей:
 - 1) по форме:
 - внеситуативные - 2 балла;
 - 2) по теме:
 - социальные (я, другие дети, родители, экспериментатор) - 2 балла;
 - 3) по функции:
 - высказывание - 3 балла;
- VI. Продолжительность деятельности:
 - максимальная до 10 минут и более - 3 балла.

У ребенка был определен оценочный уровень сформированности коммуникативных умений - высокий уровень - 25 баллов. Арсений Б. легко вступал во взаимодействие как со взрослыми, так и со сверстниками. Речевые высказывания носят внеситуативный, личностный, социальный характер. Присутствуют высказывания оценочного мнения. Ребенок является инициатором разговора. Во время общения чувствует себя раскованно. Основной объект внимания в первую минуту исследования - другой человек. Активность по отношению к объекту внимания проявляется в речевых высказываниях, вопросах познавательного характера. Предпочтение отдает беседам на личностные темы. Длительность взаимодействия 15 минут и более.

Катя А. выбрала III ситуацию - поговорить. Но во время разговора о семье, о друзьях ответила, что у нее нет друзей. Во время беседы чувствовала себя раскованно, спокойно. Вопросов экспериментатору не задавала. Переключилась во время беседы к игрушкам, к книгам. Из книг выбрала - «Сказки» А.С. Пушкина. Сказала, что мама ей читала некоторые

сказки. Пересказала кратко сказку «О рыбаке и рыбке». С игрушками поиграла совсем немного - они ее не заинтересовали.

Показатели поведения

- I. Порядок выбора ситуации:
 - беседа на личностные темы - 3 балла;
- II. Основной объект внимания в первые минуты опыта:
 - взрослый - 3 балла;
- III. Характер активности по отношению к объекту внимания:
 - речевые высказывания - 4 балла;
- IV. Уровень комфортности во время эксперимента:
 - раскована - 4 балла;
- V. Анализ речевых высказываний детей:
 - 1) по форме:
 - внеситуативные - 2 балла;
 - 2) по теме:
 - социальные (я, другие дети, родители, экспериментатор) - 2 балла;
 - 3) по функции:
 - высказывание - 3 балла;
- VI. Продолжительность деятельности:
 - максимальная до 10 минут и более - 3 балла.

У ребенка был определен оценочный уровень сформированности коммуникативных умений - высокий уровень - 24 балла. Катя А. легко вступает во взаимодействие со взрослыми. Речевые высказывания носят внеситуативный, личностный, социальный характер. Также присутствует внеситуативно-познавательная форма общения. Присутствуют высказывания оценочного мнения. Ребенок является инициатором разговора. Во время общения чувствует себя раскованно. Основной объект внимания в первую минуту исследования - другой человек. Активность по отношению к объекту внимания проявляется в речевых высказываниях,

вопросах познавательного характера. Предпочтение отдает беседам на личностные темы. Длительность взаимодействия 15 минут и более.

Света Ч. вначале остановилась на III ситуации - поговорить. Она являлась инициатором разговора. На вопросы экспериментатора о семье, друзьях, об отношениях в группе отвечала подробно. Сказала, что у нее много друзей не только в детском саду, но и во дворе. Во время беседы чувствовала себя спокойно, была весела. Книги ее не заинтересовали. Сказала, что знакомых книг здесь нет, слушать сказки она не любит, а любит смотреть мультфильмы. Игрушки потрогала, но играть с ними не стала.

Показатели поведения

- I. Порядок выбора ситуации:
 - беседа на личностные темы - 3 балла;
- II. Основной объект внимания в первые минуты опыта:
 - взрослый - 3 балла;
- III. Характер активности по отношению к объекту внимания:
 - речевые высказывания - 4 балла;
- IV. Уровень комфортности во время эксперимента:
 - раскована - 4 балла;
- V. Анализ речевых высказываний детей:
 - 1) по форме:
 - внеситуативные - 2 балла;
 - 2) по теме:
 - социальные (я, другие дети, родители, экспериментатор) - 2 балла;
 - 3) по функции:
 - высказывание - 3 балла;
- VI. Продолжительность деятельности:
 - максимальная до 10 минут и более - 3 балла.

У ребенка был определен оценочный уровень сформированности коммуникативных умений - высокий уровень - 24 балла. Света Ч. легко вступает во взаимодействие как со взрослыми, так и со сверстниками. Речевые высказывания носят внеситуативный, личностный, социальный характер. Присутствуют высказывания оценочного мнения. Ребенок является инициатором разговора. Во время общения чувствует себя раскованно. Основной объект внимания в первую минуту исследования - другой человек. Активность по отношению к объекту внимания проявляется в речевых высказываниях, вопросах познавательного характера. Предпочтение отдает беседам на личностные темы. Длительность взаимодействия 15 минут и более.

Рухин Т. выбрал I ситуацию - поиграть с игрушками. Предпочел мягкие игрушки - животных. Сказал, что очень любит животных. Рассказал, что дома у него живет кошка, собака и морская свинка. Все очень дружные. Книги выбрал тоже про животных. Рассказал, какие книги любит слушать. Из предложенных книг знакомых не увидел. Во время беседы рассказал о братьях, сестрах, сказал, что они очень дружные. Задавал вопросы педагогу, спрашивал, есть ли у него животные дома. Сказал, что у него много друзей. Во время беседы чувствовал себя уверенно, спокойно.

Показатели поведения

- I. Порядок выбора ситуации:
 - игры-занятия - 1 балл;
- II. Основной объект внимания в первые минуты опыта:
 - игрушки - 1 балл;
- III. Характер активности по отношению к объекту внимания:
 - речевые высказывания - 4 балла;
- IV. Уровень комфортности во время эксперимента:
 - раскован - 4 балла;
- V. Анализ речевых высказываний детей:

- 1) по форме:
 - внеситуативные - 2 балла;
- 2) по теме:
 - социальные (я, другие дети, родители, экспериментатор) - 2 балла;
- 3) по функции:
 - высказывание - 3 балла;

VI. Продолжительность деятельности:

- максимальная до 10 минут и более - 3 балла.

У ребенка был определен оценочный уровень сформированности коммуникативных умений - высокий уровень - 20 баллов. Рухин Т. легко вступает во взаимодействие как со взрослыми, так и со сверстниками. Речевые высказывания носят внеситуативный, личностный, социальный характер. Присутствуют высказывания оценочного мнения. Ребенок является инициатором разговора. Во время общения чувствует себя раскованно. Основной объект внимания в первую минуту исследования - другой человек. Активность по отношению к объекту внимания проявляется в речевых высказываниях, вопросах познавательного характера. Предпочтение отдает беседам на личностные темы. Длительность взаимодействия 15 минут и более.

Матвей У. выбрал I ситуацию - поиграть с игрушками. Но поиграл немного, они его не заинтересовали. Переключился на книги. Из книг предпочтение отдал сказкам Пушкина. Рассказал наизусть «У лукоморья дуб зеленый...» Сказал, что дома мама постоянно читает ему книги. В беседе рассказал о своей семье, о старшем брате, о младшей сестре, о том, где работают его родители. Во время беседы вел себя спокойно, уверенно, был весел, дружелюбен. Сказал, что у него много друзей и подруг.

Показатели поведения

- I. Порядок выбора ситуации:
 - игры-занятия - 1 балл;

- II. Основной объект внимания в первые минуты опыта:
 - игрушки - 1 балл;
- III. Характер активности по отношению к объекту внимания:
 - беглый взгляд - 2 балла;
- IV. Уровень комфортности во время эксперимента:
 - раскован - 4 балла;
- V. Анализ речевых высказываний детей:
 - 1) по форме:
 - внеситуативные - 2 балла;
 - 2) по теме:
 - социальные (я, другие дети, родители, экспериментатор) - 2 балла;
 - 3) по функции:
 - высказывание - 3 балла;
- VI. Продолжительность деятельности:
 - максимальная до 10 минут и более - 3 балла.

У ребенка был определен оценочный уровень сформированности коммуникативных умений - высокий уровень - 18 баллов. Матвей У. легко вступает во взаимодействие как со взрослыми, так и со сверстниками. Речевые высказывания носят внеситуативный, личностный, социальный характер. Присутствуют высказывания оценочного мнения. Также присутствует внеситуативно-познавательная форма общения. Ребенок является инициатором разговора. Во время общения чувствует себя раскованно. Основной объект внимания в первую минуту исследования - другой человек. Активность по отношению к объекту внимания проявляется в речевых высказываниях, вопросах познавательного характера. Предпочтение отдает беседам на личностные темы. Длительность взаимодействия 15 минут и более.

Таким образом, осуществив исследование ведущей формы общения, мы пришли к выводу, что у всех детей с сохранным зрением присутствует

внеситуативно-личностная форма общения, у двух детей наблюдается внеситуативно-познавательная форма общения.

Для детей с нарушениями зрения мы применили эту же методику:

Алина А., Настя Б. из предложенных ситуаций выбрали I ситуацию - поиграть с игрушками, затем II ситуацию - почитать книги, III ситуацию - поговорить. Владимир Б., Артем М., Антон У. вначале выбрали II ситуацию - почитать, затем I ситуацию - поиграть, потом III ситуацию - побеседовать.

Рассмотрим индивидуальные показатели детей с нарушениями зрения.

Алина А. начала играть с игрушками молча. Вначале она очень долго их рассматривала, трогала руками. С трудом вступала во взаимодействие с экспериментатором, на вопросы отвечала односложными ответами. Хотела уединиться, игнорировала педагога. Книги очень долго рассматривала, останавливалась на ярких иллюстрациях, на которых изображены знакомые предметы. Животных знает не всех. Во время беседы чувствовала себя скованно, напряженно, некомфортно. На вопросы о семье, друзьях отвечала односложно. Быстро переключалась с одного вида деятельности на другой.

Показатели поведения

- I. Порядок выбора ситуации:
 - игры-занятия - 1 балл;
- II. Основной объект внимания в первые минуты опыта:
 - игрушки - 1 балл;
- III. Характер активности по отношению к объекту внимания:
 - прикосновение - 3 балла;
- IV. Уровень комфортности во время эксперимента:
 - напряжен, скован - 1 балл;
- V. Анализ речевых высказываний детей:
 - 1) по форме:

- ситуативные -1 балл;
 - 2) по теме:
 - несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы) – 1 балл;
 - 3) по функции:
 - просьбы о помощи - 1 балл;
- VI. Продолжительность деятельности:
- средняя - до 5 минут - 2 балла.

У ребенка был определен оценочный уровень сформированности коммуникативных умений - низкий уровень - 11 баллов. Алина с трудом вступает во взаимодействие со взрослыми по инициативе взрослого. Контакты со сверстниками отсутствуют, ребенок предпочитает одиночные игры без речевого сопровождения. Использует отдельные речевые высказывания - односложные ответы на вопросы взрослого. Во время взаимодействия чувствует себя скованно, напряженно. Основной объект внимания в первую минуту исследования - игрушки. Активность ребенка ограничивается беглым взглядом на объект внимания. В ходе взаимодействия на вопросы не отвечает, помощи не просит. Быстро пресыщается деятельностью. Длительность взаимодействия - до 10 минут.

Настя Б. с игрушками поиграла очень долго. Рассматривала их, ощупывала. Остановилась на мягкой игрушке - медведе. Вначале на контакт не шла. Потом нехотя стала отвечать на вопросы. Вела себя скованно, напряженно. Книжки ее не заинтересовали, полистала одну из них и отложила в сторону. Беседовать не стала.

Показатели поведения

- I. Порядок выбора ситуации:
 - игры-занятия - 1 балл;
- II. Основной объект внимания в первые минуты опыта:
 - игрушки - 1 балл;
- III. Характер активности по отношению к объекту внимания:

- прикосновение - 3 балла;
- IV. Уровень комфортности во время эксперимента:
 - напряжена - 1 балл;
- V. Анализ речевых высказываний детей:
 - 1) по форме:
 - ситуативные -1 балл;
 - 2) по теме:
 - несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы) – 1 балл;
 - 3) по функции:
 - просьбы о помощи - 1 балл;
- VI. Продолжительность деятельности:
 - средняя - до 5 минут - 2 балла.

У ребенка был определен оценочный уровень сформированности коммуникативных умений - низкий уровень - 11 баллов. Настя с трудом вступает во взаимодействие со взрослыми по инициативе взрослого. Контакты со сверстниками отсутствуют, ребенок предпочитает одиночные игры без речевого сопровождения. Использует отдельные речевые высказывания - односложные ответы на вопросы взрослого. Во время взаимодействия чувствует себя скованно, напряженно. Основной объект внимания в первую минуту исследования - игрушки. Активность ребенка ограничивается беглым взглядом на объект внимания. В ходе взаимодействия на вопросы не отвечает, помощи не просит. Быстро пресыщается деятельностью. Длительность взаимодействия - до 10 минут.

Владимир Б. из книг выбрал «Сказки» А.С. Пушкина. Сказал, что любит слушать сказки. Но со сказками Пушкина не знаком. Очень долго рассматривал иллюстрации. Заинтересовала «Сказка о царе Салтане». Послушал отрывок из нее. Задавал вопросы по иллюстрациям. Переключился на игрушки. Но с игрушками поиграл немного. Во время

беседы отвлекался на книги, игрушки. На вопросы отвечал односложными ответами. Сказал, что у него нет друзей, что с ним никто играть не хочет.

Показатели поведения

- I. Порядок выбора ситуации:
 - чтение книги - 2 балла;
- II. Основной объект внимания в первые минуты опыта:
 - книги - 2 балла;
- III. Характер активности по отношению к объекту внимания:
 - речевые высказывания - 4 балла;
- IV. Уровень комфортности во время эксперимента:
 - напряжен, скован - 1 балл;
- V. Анализ речевых высказываний детей:
 - 1) по форме:
 - ситуативные - 1 балл;
 - 2) по теме:
 - несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы) – 1 балл;
 - 3) по функции:
 - просьбы о помощи - 1 балл;
- VI. Продолжительность деятельности:
 - средняя - до 5 минут - 2 балла.

У ребенка был определен оценочный уровень сформированности коммуникативных умений - низкий уровень - 14 баллов. Владимир с трудом вступает во взаимодействие со взрослыми по инициативе взрослого. Контакты со сверстниками отсутствуют, ребенок предпочитает одиночные игры без речевого сопровождения. Использует отдельные речевые высказывания - односложные ответы на вопросы взрослого. Во время взаимодействия чувствует себя скованно, напряженно. В ходе взаимодействия на вопросы не всегда отвечает, помощи не просит. Быстро пресыщается деятельностью. Длительность взаимодействия - до 10 минут.

У Артема М. с чтением книг ничего не получилось. Он сказал, что они ему неинтересны. С игрушками играл долго, но на контакт не шел. Игры были одиночны, без сопровождения, хотел уединиться. Во время взаимодействия чувствовал себя напряженно, скованно. При беседе чувствовал себя некомфортно. Чаще всего молчал или ответы были односложными.

Показатели поведения

- I. Порядок выбора ситуации:
 - игры-занятия - 1 балл;
- II. Основной объект внимания в первые минуты опыта:
 - игрушки - 1 балл;
- III. Характер активности по отношению к объекту внимания:
 - прикосновение - 3 балла;
- IV. Уровень комфортности во время эксперимента:
 - напряжен, скован - 1 балл;
- V. Анализ речевых высказываний детей:
 - 1) по форме:
 - ситуативные -1 балл;
 - 2) по теме:
 - несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы) – 1 балл;
 - 3) по функции:
 - просьбы о помощи - 1 балл;
- VI. Продолжительность деятельности:
 - средняя - до 5 минут - 2 балла.

У ребенка был определен оценочный уровень сформированности коммуникативных умений - низкий уровень - 11 баллов. Артем с трудом вступает во взаимодействие со взрослыми по инициативе взрослого. Контакты со сверстниками отсутствуют, ребенок предпочитает одиночные игры без речевого сопровождения. Использует отдельные речевые

высказывания - односложные ответы на вопросы взрослого. Во время взаимодействия чувствует себя скованно, напряженно. В ходе взаимодействия на вопросы не всегда отвечает, помощи не просит. Быстро пресыщается деятельностью. Длительность взаимодействия - до 10 минут.

Антон из книг выбрал книгу о животных - попросил прочитать сказку Ушинского «Плутиска кот». Очень внимательно слушал сказку, сказал, что у него дома есть кот, он его очень любит. С игрушками играл долго. Но на контакт пошел не сразу. Рассказал, что дома много игрушек, ему очень нравится играть с игрушками. При беседе рассказал о семье, что у него есть младший брат. На вопросы отвечал односложными ответами. Но к концу беседы стал чувствовать себя более уверенно. Не хотел уходить.

Показатели поведения

- I. Порядок выбора ситуации:
 - чтение книги - 2 балла;
- II. Основной объект внимания в первые минуты опыта:
 - книги - 2 балла;
- III. Характер активности по отношению к объекту внимания:
 - речевые высказывания - 4 балла;
- IV. Уровень комфортности во время эксперимента:
 - спокоен - 3 балла;
- V. Анализ речевых высказываний детей:
 - 1) по форме:
 - ситуативные - 1 балл;
 - 2) по теме:
 - несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы) – 1 балл;
 - 3) по функции:
 - просьбы о помощи - 1 балл;
- VI. Продолжительность деятельности:

- максимальная - до 10 минут - 3 балла.

У ребенка был определен оценочный уровень сформированности коммуникативных умений - средний уровень - 17 баллов. Антон вступает во взаимодействие со взрослыми. Во время общения чувствует себя некомфортно. Основной объект внимания в ходе деятельности может меняться - переключается с человека на книги и игрушки. Активность проявляется в прикосновениях и рассматривании объекта внимания. Предпочтение отдается рассматриванию различных предметов (книг, игрушек) и взаимодействию с ними. Длительность взаимодействия от 10 до 15 минут.

Таким образом, у всех детей с нарушениями зрения присутствует ситуативно-деловая форма общения и внеситуативно-познавательная форма общения. Внеситуативно-личностная форма общения, соответствующая возрасту, отсутствует. Это подчеркивает необходимость коррекционной работы по формированию у данной категории детей коммуникативных умений.

Далее нами были использованы диагностические методики, представленные в таблице 2.

Таблица 2 - Диагностические методики исследования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

№ п/п	Название методики	Цель	Критерии исследования
1	Методика «Культура общения ребенка» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)	Изучение коммуникативных умений старших дошкольников	Общение со взрослыми: 1) как обращается к взрослому; 2) умеет ли разговаривать со взрослым спокойно; 3) насколько внимателен ребенок к взрослому; Общение со сверстниками: 1) насколько приветлив со сверстниками; 2) внимателен ли к сверстнику; 3) как часто возникают конфликты со сверстниками;

			4) какие взаимоотношения преобладают в общении со сверстниками.
2	Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман)	Выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества	Общение со сверстниками: 1) умеют ли дети договориться, придти к общему решению; 2) как осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности; 3) как относятся к результату деятельности; 4) осуществляют ли взаимопомощь по ходу рисования; 5) умеют ли рационально использовать средства деятельности.
3	Методика изучения умений вести диалог (И.А. Бизинова)	Выявить умение вести диалог	1) умение задавать вопросы; 2) умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения; 3) умение сообщать собеседникам свое мнение; 4) умение выражать просьбы, советы, предложения; 5) умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями; 6) умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета

2. Предоставим результаты с использованием **методики «Культура общения» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).**

За ребенком наблюдают в естественных условиях. Анализ протоколов проводят по схеме:

1) Общение со взрослыми

1. Как обращается к взрослому: называет ли воспитателя, помощника воспитателя по имени, отчеству; может ли вежливо, спокойно выразить свое желание, просьбу; как реагирует на отказ взрослого выполнить требуемое; употребляет ли вежливые слова, какие и в каких ситуациях.

2. Умеет ли разговаривать со взрослым спокойно, глядя ему в лицо; слушать взрослого, не перебивая; дожидаться своей очереди, чтобы что-то ему сказать.

3. Насколько внимателен ребенок ко взрослому; умеет ли вовремя прийти ему на помощь. Как реагирует на просьбу взрослого, как выполняет его поручение. Проявляет ли заботу, внимание, сочувствие по отношению ко взрослому. Как и в каких ситуациях.

2) Общение со сверстниками

1. Насколько приветлив со сверстниками: сформирована ли привычка здороваться и прощаться; называет ли сверстника по имени; умеет ли обращаться вежливо, спокойно. Употребляет ли при обращении вежливые слова, какие и в каких ситуациях.

2. Внимателен ли к сверстнику: замечает ли его настроение; старается ли помочь; умеет ли не отвлекать сверстника во время выполнения деятельности, не мешать; считается ли с его мнением.

3. Как часто и по какой причине возникают конфликты со сверстниками, каким образом ребенок их разрешает. Как себя ведет в конфликтных ситуациях: уступает, кричит, дерется, обзывает, обращается за помощью к взрослому.

4. Какие взаимоотношения преобладают в общении со сверстниками: равные и доброжелательные по отношению ко всем детям; равнодушные; скрыто негативные; открыто негативные; избирательные.

Нормативные показатели сформированности навыков культуры общения:

5-6 лет: говорят спокойно, с уважением, заботливо относятся ко взрослым, их труду и отдыху, охотно выполняют просьбы и поручения взрослых. Выполняют правила поведения в группе в отсутствие воспитателя. Дружелюбно напоминают сверстникам о правилах поведения. В общественных местах ведут себя сдержанно, не привлекают излишнего внимания, разговаривают негромко.

6-7 лет: закрепляются навыки поведения в общественных местах, навыки общения со взрослыми и детьми.

Результаты исследования коммуникативных умений детей с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента представлены в Таблице 3 и на Рисунке 1.

Таблица 3 - Исследование коммуникативных умений участников эксперимента (%) на констатирующем этапе

Уровни развития навыков культуры общения у дошкольников	Количество детей в %
Высокий	20
Средний	20
Низкий	60

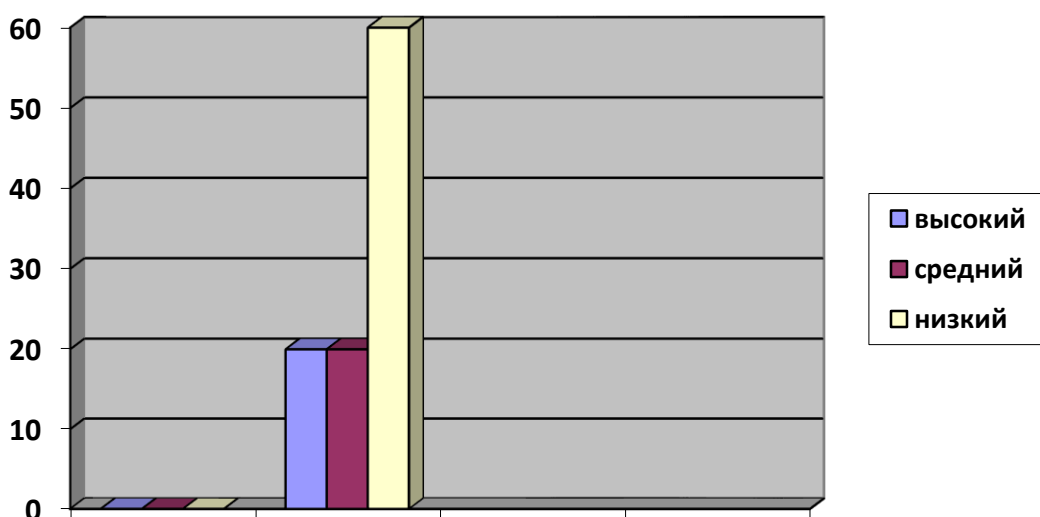


Рисунок 1 - Исследование коммуникативных умений участников эксперимента на констатирующем этапе

Анализ полученных данных показал, что высоким уровнем развития навыков культуры общения обладает 20% (1 ребенок). Он проявляет внимание к взрослому, к сверстнику, обращается по имени, отчеству, использует доброжелательный тон; по собственной инициативе приветствует взрослых и сверстников и прощается с ними; умеет вовремя прийти на помощь взрослому; в конфликтных ситуациях не оскорбляет собеседника. Средний уровень так же зафиксирован у 20% (1 ребенок). Он не всегда проявляет внимание к взрослому и сверстнику, не всегда

обращается по имени, отчеству, редко замечает настроение другого ребенка, не всегда здоровается и прощается, недостаточно употребляет вежливые слова. Низким уровнем развития навыков культуры общения обладают 60% (3 человека). Эти дети редко обращаются по имени, не считаются со взрослыми и мнением других детей; при общении со сверстниками преобладает открыто негативное и избирательное взаимоотношение.

Таким образом, из представленных результатов мы видим, что у детей с нарушениями зрения существуют трудности общения как со взрослыми, так и со сверстниками, что свидетельствует о необходимости проведения коррекционной работы в данном направлении.

3. **Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман)** направлена на выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Формы работы: наблюдение в парах.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием детей в парах и анализ полученного результата.

Подготовка исследования. Приготовить силуэтные изображения правой и левой рукавичек для каждой пары дошкольников, 2 набора по 6 цветных карандашей.

Первая серия. Двум детям одного возраста дают по одному изображению рукавички и просят украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Поясняют, что сначала договориться, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию. Дети получают по одинаковому набору карандашей.

Вторая серия. Аналогично первому, но детям дают один набор карандашей, предупреждая, что карандашами нужно делиться.

Во всех сериях дети выполняют задание самостоятельно.

Обработка данных. Анализируют, как протекало взаимодействие детей в каждой серии, по следующим признакам:

1) Умеют ли дети договариваться, приходить к общему решению, как они это делают, какие средства используют: уговаривают, убеждают, заставляют и т.д.

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

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

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

5) Умеют ли рационально использовать средства деятельности (делиться карандашами во второй и четвертой сериях).

Делают выводы о сформированности коммуникативных умений у детей.

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.

2. Средний уровень: сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

3. 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.

Детей разбили по парам: первая пара - Алина А., Настя Б., вторая пара - Антон У., Артем М.

Результаты исследования коммуникативных умений по согласованию усилий в процессе организации и осуществления

сотрудничества на констатирующем этапе эксперимента у дошкольников с нарушениями зрения представлены в Таблице 4 и на Рисунке 2.

Таблица 4 - Исследование коммуникативных умений по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества у дошкольников с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента

Серии	Уровни сформированности коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества у дошкольников	Количество детей (в %)
1 серия	Высокий	-
	Средний	100
	Низкий	-
2 серия	Высокий	-
	Средний	40
	Низкий	60

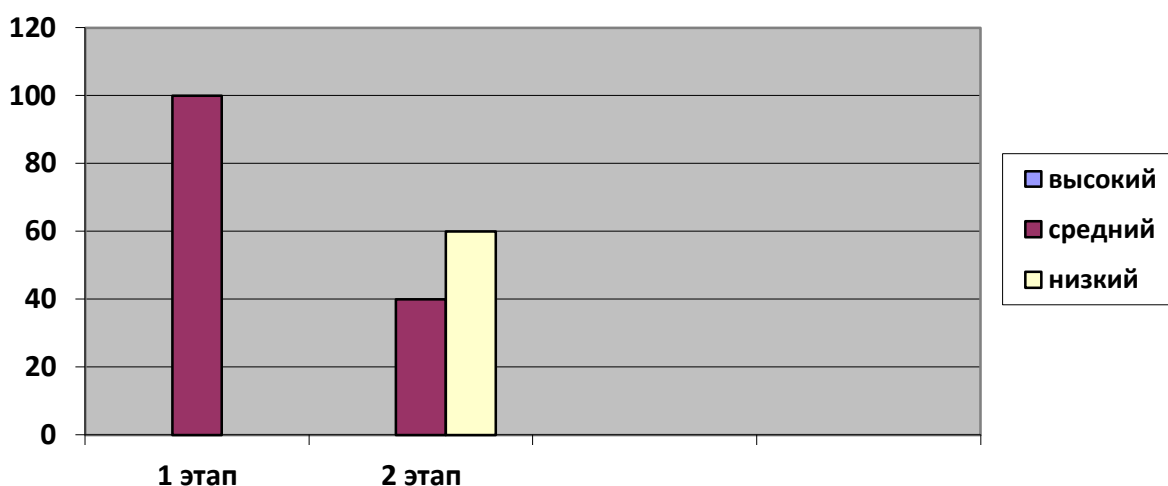


Рисунок 2 - Исследование коммуникативных умений по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества у дошкольников с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента

Анализ полученных данных по первой серии показал, что дети с нарушениями зрения имеют средний уровень сформированности коммуникативных умений. Не все дети умеют договориться, не все приходят к общему решению. При украшении рукавичек имеются заметные различия, наблюдается лишь частичное сходство.

Во второй серии в одной группе создалась конфликтная ситуация, дети не смогли поделить карандаши. Взаимопомощи при рисовании не наблюдалось. Дети не пытались договориться, каждый настаивал на своем мнении, в узорах преобладали различия, не было сходства.

Таким образом, исследование коммуникативных умений по согласованию совместных действий в процессе организации и осуществления сотрудничества выявили преимущественно низкий и средний уровень их сформированности, что так же подразумевает необходимость коррекционной работы в этом направлении.

4. **Методика изучения умений вести диалог (И.А. Бизикова)** направлена на выявление у детей следующих коммуникативных умений: умение вступать в разговор, поддерживать его, самим задавать вопросы, использовать формы речевого этикета, завершать разговор.

Критерии и показатели уровней сформированности диалогических умений представлены в Таблице 5

Таблица 5 - Критерии и показатели уровней сформированности диалогических умений на констатирующем этапе эксперимента

Критерии сформированности диалогических умений	Уровневые показатели		
	Высокий	Средний	Низкий
умение задавать вопросы	в речи присутствуют вопросы делового, познавательного и социально-личностного содержания	наличие вопросов делового и познавательного характера, изредка используются вопросы социально-личностного характера вопросы однообразны (по поводу деятельности)	крайне редко задает вопросы
умение отвечать на вопросы	отвечает охотно, коммуникативно целесообразно, по	изредка уходит от ответа на вопросы сверстников	может оставить без ответа вопросы как

	теме		взрослых, так и сверстников, ответы не отличаются исчерпанностью отвечает неохотно
умение сообщать собеседникам свое мнение	спокойно, аргументированно высказывают свое мнение	не всегда может аргументировать свое мнение редко прибегает к словесным аргументам	с трудом формулирует мнение
умение выражать просьбы, советы, предложения	легко и свободно обращается к собеседнику (с просьбами, советами, предложениями и другими видами побуждений)	чаще всего может выразить побуждения, но изредка наблюдаются затруднения при формулировании некоторых побуждений (разъяснении, приглашении и др.)	редко по своей инициативе вступает в общение, жалуется на сверстников почти не использует реплик-сообщений
умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета	разнообразные варианты формул речевого этикета используются адресно и мотивированно, доброжелательным тоном	ребенок использует единичные формы речевого этикета, не всегда их адресует и мотивирует. Изредка наблюдается недоброжелательная интонация в выражениях побуждений	использует формулы речевого этикета не во всех ситуациях побуждений, редко обращается по имени к детям и воспитателю. Доброжелательность проявляет ситуативно почти не прибегает к формулам речевого этикета, преобладает недоброжелательность в обращениях

Оценка осуществляется в процессе наблюдения за речью ребенка в повседневном общении, в самостоятельной игровой деятельности детей. Включенные наблюдения предполагали индивидуальные разговоры

педагога с детьми, в которых им предлагались сообщения, вопросы, просьбы. Игровые задания предполагали общение по телефону. Детям предлагали позвонить по телефону сказочному персонажу, товарищу, родственнику.

Характеристика уровней умений вести диалог по методике И.А. Бизиковой.

Высокий: сформированность умений задавать вопросы и отвечать на них, знанием правил речевого общения, умений реагировать на сообщения, выражать в общении со сверстниками и взрослыми просьбы, советы, предложения; выражать готовность к выполнению побуждения или отказываться от выполнения.

Средний: недостаточная сформированность умений задавать вопросы и отвечать на них, знание отдельных правил речевого общения, эпизодическое проявление умений выражать в общении со сверстниками и взрослыми просьбы, советы, предложения; отсутствие готовности к выполнению побуждения; недостаточный интерес к процессу общения, ограниченное использование средств общения.

Низкий: отсутствие умений задавать вопросы и отвечать на них, знания отдельных правил речевого общения, редкое проявление умений выражать в общении со сверстниками и взрослыми просьбы, советы, предложения; отсутствие готовности к выполнению побуждения; отсутствие интереса к коммуникативной деятельности и безразличие к окружающим.

Результаты диагностики умений вести диалог на констатирующем этапе эксперимента представлены в Таблице 6 и на Рисунке 3.

Таблица 6 - Исследование умений вести диалог детей с нарушениями зрения (%) на констатирующем этапе эксперимента

Уровни развития умений вести диалог	Количество детей (в %)
Высокий	-
Средний	40
Низкий	60

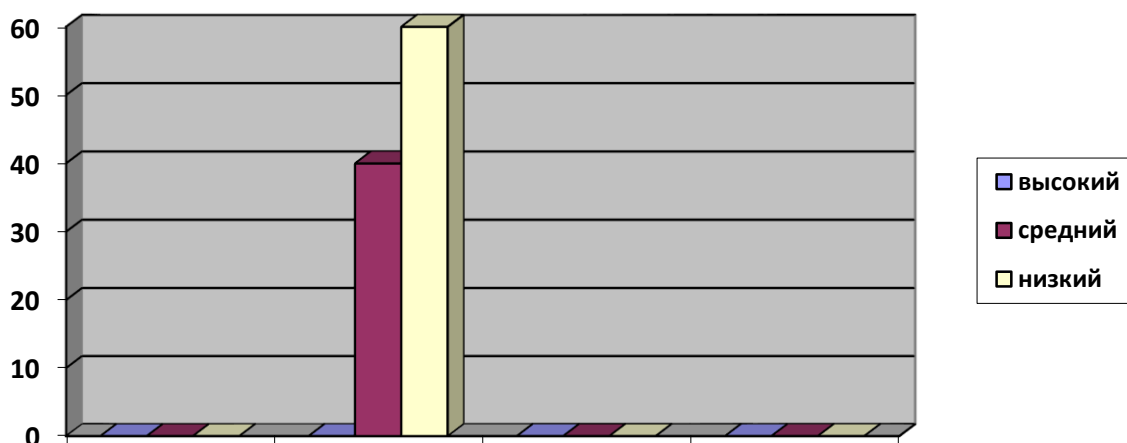


Рисунок 3 - Исследование умений вести диалог детей с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента

Результаты исследования умений вести диалог у детей с нарушениями зрения показали, что нет детей с высоким уровнем сформированности диалогических умений. Дети со средним уровнем сформированности диалогических умений - 60% а низким - 40%.

Дети со средним уровнем сформированности диалогических умений не всегда, а в зависимости от ситуации показывают умение поддерживать разговор, начатый по инициативе другого, сами проявляли инициативу в разговоре. Чаще инициатива проявлялась в общении с детьми, с которыми уже сложились хорошие отношения. Эти ребята не всегда реагируют на обращение, иногда стремятся уйти от темы разговора. Правила ведения диалога знают, но выполняют их ситуационно, используют средства речевого этикета, в особенности в общении со взрослыми.

Дети с низким уровнем сформированности диалогических умений слабо ориентированы на собеседника, иногда не отвечают на его обращение словами, используют жесты, мимику. Сами редко бывают инициаторами разговора. Во время беседы эти дети отвлекаются, не выслушивают собеседника до конца, смотрят по сторонам. Тон разговора у них чаще всего недоброжелательный. В основном выполняют правила

общения в диалогах со взрослыми, но нарушают их в разговорах со сверстниками.

Таким образом, у детей с нарушениями зрения имеют место особенности по ведению диалога в виде трудностей умений задавать вопросы и отвечать на них, знаний отдельных правил речевого общения, редкое проявление умений выражать просьбы, советы, предложения. В целом, для этих детей присуще отсутствие интереса к коммуникативной деятельности и безразличие к окружающим.

Обобщая результаты исследования различных коммуникативных умений, можно отметить, что на констатирующем этапе большинство детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют низкий и средний уровень развития коммуникативных умений. Для преодоления выявленных недостатков коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения необходима специально организованная коррекционная работа, которая может осуществляться всеми специалистами в процессе психолого-педагогического сопровождения данной категории детей. Эффективным средством для этого может быть сюжетно-ролевая игра.

2.2 Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений посредством сюжетно-ролевой игры

Исходя из цели исследования и гипотезы работы, мы определили цель формирующего эксперимента: осуществить подбор сюжетно-ролевых игр для развития коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения.

На формирующем этапе нами был разработан комплекс по формированию коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения «Путешествие в страну общения», который включил в себя блоки сюжетно-ролевых игр.

Цель комплекса: развивать коммуникативные умения у детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры.

Задачи:

1. Развивать способы сотрудничества как со взрослыми, так и со сверстниками;
2. Развивать ситуации общения и определить собственные цели и цели партнеров по общению;
3. Понимать состояние и поступки других людей;
4. Проявлять инициативу в установлении контактов;
5. Согласовывать свои действия с действиями сверстников;
6. Развивать умения выражать свою мысль.

Сроки реализации 3 месяца - с февраля по апрель 2019 года.

В комплекс были включены сюжетно-ролевые игры, предложенные Н.В. Краснощековой, А.И. Ефимовой, Т.Н. Кокориной, Е. Егоровой, Н.Л. Кряжевой. (Приложение 1)

Данный комплекс состоит из 4 блоков: I блок содержит сюжетно-ролевые игры, основанные на бытовых сюжетах, II блок - это игры, отражающие труд людей, III блок - это игры на темы литературных произведений, IV блок - режиссерские игры.

Каждый блок развивает коммуникативные умения детей

I блок - Сюжетно-ролевые игры, основанные на бытовых сюжетах

1. Сюжетно-ролевая игра «День рождения»

Цель Воспитание чуткости, внимания, закрепление коммуникативных умений.

Игровой материал Игрушечная посуда, пластилин, кусочки материи, нитки, цветная бумага, природный материал.

Подготовка к игре Беседа об организации дня рождения. Разучивание стихов, придумывание игр, аттракционов. Составление плана игры.

Игровые роли Именинник, мама, папа, бабушка, дедушка, учительница, братья, сестры, гости.

Именинником сделали Алину А., для того, чтобы она ощутила себя в центре внимания. Она очень застенчивый ребенок. Братом назначили Владимира Б. Настя Б. в роли мамы, Артем М. в роли папы, Антон У. был в роли гостя.

Ход игры Педагог предлагает ребятам самостоятельно составить план игры. Выслушав предложения ребят, педагог может навести детей на мысль объединить сразу три игры: в семью, школу и в день рождения. Распределяются роли, ребята, делятся на группы.

Например, дети, играющие в семью, могут разыграть эпизод утра: все встают, умываются, делают зарядку, завтракают, затем дети - ученики уходят в школу, а младшие остаются дома. Они помогают старшим членам семьи готовиться ко дню рождения.

Когда дома все готово, зовут именинника и гостей. Все остальные игры свертываются, ребята начинают играть в день рождения: именинника тепло поздравляют родственники и друзья, дарят ему подарки, окружают вниманием, угощают, предлагая все самое лучшее. Члены семьи и сам именинник заботятся о том, чтобы гостям было весело и хорошо. Они

заранее договариваются, кто и как будет развлекать гостей, придумывают игры, аттракционы, читают стихи, загадывают загадки и т.д. Когда день рождения заканчивается, гостей вежливо провожают, помогают им одеться. Члены семьи ложатся спать.

Игра прошла успешно. Именинник был в центре внимания. В роли гостя был Антон У. Он общительный мальчик. Задавал вопросы, остальные дети отвечали на вопросы, рассказывали стихи. Игра сдружила детей. Не было споров и конфликтов.

По окончании игры воспитатель совместно с детьми делятся своими впечатлениями об игре, обсуждают интересные моменты и ошибки, допущенные в игре [35].

II блок - Сюжетно-ролевые игры, отражающие труд людей

1. Сюжетно-ролевая игра «Парикмахерская»

Цель: Раскрытие смысла деятельности парикмахера

Задачи:

- учить считаться с мнением других, вести диалог;
- учить соблюдать установленные правила общения;
- учить воспроизводить простейшие игровые действия по подражанию действиям взрослого
- способствовать расширению словарного запаса слов, задавать вопросы и отвечать на них;
- способствовать развитию артистичности, общительности, уступчивости;
- способствовать воспитанию культуры речи, вежливости;
- воспитывать уважение к профессии парикмахер.
- расширять знания детей о профессии парикмахер, специфике работы;

Игровой материал:

Набор инструментов «Детский парикмахер», накидки для клиентов, фартуки для парикмахеров, предметы-заместители (детали строительного

набора: цилиндр - флакон, брусок - расчёска, кирпичик - кисть для окрашивания волос, пластмассовый цилиндр - телефон для клиентов), флаконы из-под шампуня; телефон, касса для администратора; игрушечные телефоны для клиентов; таблички - изображения: мужской зал, женский зал, фишки-рубли.

Подготовка к игре:

- беседы: «Профессия парикмахер», «Инструменты парикмахера», «Для чего нужны парикмахерские?», «Как я с мамой ходил в парикмахерскую»;

- чтение художественной литературы: С. Михалков «В парикмахерской»

- рассматривание иллюстраций, наглядных пособий, журналов «Модели причёсок», беседа по ним;

- изготовление совместно с детьми атрибутов для игры: зеркало, ножницы, расчёска, пульверизатор, альбом с причёсками.

Игровые роли Администратор, 1 парикмахер в женском зале, 2 парикмахера в мужском зале, клиент

Ход игры

Утро. На работу приходят администратор (Антон У.) и парикмахеры (Алина А., Владимир Б., Настя Б.) Здороваются друг с другом, спрашивают как дела и начинают готовить каждый своё рабочее место.

Ситуация. Заходит клиент.

Клиент (Артем М.):

– Здравствуйте!

Администратор (Антон У.):

– Здравствуйте!

Клиент (Артем М.):

– У вас сейчас есть свободный парикмахер, я бы хотел сделать стрижку.

Администратор:

– Да, проходите, Алина, сделайте стрижку.

Парикмахер (Алина А.):

– Здравствуйте, проходите, присаживайтесь. Как будем стричь?

Клиент (Артем М.):

– (отвечает в соответствии со своими желаниями).

По окончанию работы.

Парикмахер (Алина А.):

– Посмотрите. Всё хорошо?

Клиент (Артем М.):

– Да, спасибо. Мне очень нравится (рассматривает себя в зеркало).

Спасибо.

Клиент подходит к администратору.

Администратор (Антон У.):

– С вас 1 рубль.

Клиент расплачивается.

Клиент (Артем М.):

– Спасибо, до свидания.

Администратор (Антон У.):

– До свидания.

Все дети включились в игру. Вели себя раскованно, дружно [97].

2. Сюжетно-ролевая игра «Необыкновенное путешествие»

Цель: Совершенствовать умение детей объединяться в игре, распределять роли, выполнять игровое действие.

Задачи: Обучаем детей ориентироваться в пространстве, формировать представление о профессиях, совершенствовать диалогическую речь детей, развивать навыки социального поведения в обществе. Воспитывать коммуникативные навыки общения, дружеские и партнерские отношения.

Игровые роли: Водитель, кондуктор, пассажиры.

Предварительная работа: Беседа на тему «Виды транспорта», «Правила поведения в транспорте». Просмотр мультфильма: «Паровозик из Ромашкова».

Атрибуты для игры: Стулья, кепка для кондуктора, кепка для шофера, руль, сумка с билетами для кондуктора.

Ход игры:

Ребята заходят в группу, встают полукругом.

Воспитатель:

– Ребята, вы любите путешествовать?

Дети:

– Да!

Воспитатель:

– Ребята, сегодня мы с вами отправимся в «Необыкновенное путешествие». Отгадайте загадку, на чем мы отправимся путешествовать.

Загадка:

Дом по улице идет,
На работу всех везет,
Не на курьих тонких ножках,
А в резиновых сапожках.

Дети:

– Автобус

Воспитатель:

– Но перед тем как мы с вами отправимся в путешествие, давайте вспомним сигналы светофора.

– Кто работает на автобусе?

Дети:

– Шофер (водитель)

Воспитатель:

– Что делает шофер?

Дети:

– Управляет автобусом

Воспитатель:

– Автобус - это пассажирский транспорт или грузовой?

Дети:

– Пассажирский, перевозит пассажиров

Воспитатель:

– Что делает кондуктор?

Дети:

– Продает билеты, объявляет остановки, следит за порядком в автобусе.

Воспитатель:

– Как называют людей, которые едут в автобусе?

Дети:

– Людей, которые едут в автобусе, называют пассажирами.

Воспитатель:

– Сейчас я по считалочке выберу шофера. Один, два, три - шофером будешь ты. (Антон У.)

Теперь выберу кондуктора. Один, два, три - кондуктор будешь ты (Настя Б.)

А остальные будут пассажирами.

А теперь отправляемся в путешествие, пассажиры проходите в автобус, занимайте свободные места (дети садятся на стульчики). Водитель берет кепку и руль. Кондуктор сумку с билетами и кепку. Кондуктор будет раздавать билеты и объявлять остановки.

Кондуктор:

– Пассажиры, приготовили деньги на проезд!

– Остановка «Пальчиковая гимнастика»

Воспитатель:

– **Дом**

Я хочу построить дом,

(Руки сложить домиком, и поднять над головой)
Чтоб окошко было в нём,
(Пальчики обеих рук соединить в кружочек)
Чтоб у дома дверь была,
(Ладони рук соединяем вместе вертикально)
Рядом чтоб сосна росла.
(Одну руку поднимаем вверх и "растопыриваем" пальчики)
Чтоб вокруг забор стоял,
Пёс ворота охранял,
(Соединяем руки в замочек и делаем круг перед собой)
Солнце было, дождик шёл,
(Сначала поднимаем руки вверх, пальцы "растопырены". Затем пальцы опускаем вниз, делаем "стряхивающие" движения)
И тюльпан в саду расцвёл!
(Соединяем вместе ладони и медленно раскрываем пальчики - "бутоначок тюльпана")

– **«Ветер»**

Ветер дует нам в лицо.

(Часто моргают веками.)

Закачалось деревцо.

(Не поворачивая головы, смотрят вправо- влево.)

Ветер тише, тише, тише...

(Медленно приседают, опуская глаза вниз.)

Деревца все выше, выше!

(Встают и глаза поднимают вверх.)

Кондуктор:

– Следующая остановка - Игра «Светофор».

Воспитатель:

– Ведущий называет цвет. Дети ищут у себя цвет на одежде, обуви, пуговицах, заколках. Если находят у себя этот цвет, то показывают

ведущему и спокойно проходят на противоположную сторону. Если у игрока этого цвета нет, он должен перебежать на другую сторону, задача ведущего - попытаться осалить его. Тот, кого осалят - ведущий.

Если все прошли - перебежали на другую сторону, водящий загадывает новый цвет.

Ребята, молодцы. Наше путешествие подходит к концу, возвращаемся в группу [96].

III блок - Сюжетно-ролевые игры на темы литературных произведений

Сюжетно-ролевая игра «Волшебники»

Цель: Воспитание у детей отношения к общению, чуткости, стремления проявить заботу и внимание к окружающим.

Игровой материал Карандаши, бумага, картон, пластилин и др.

Подготовка к игре Чтение сказок, этическая беседа «Добрые волшебники», изготовление подарков для малышей.

Игровые роли: Волшебники.

Ход игры: Перед началом игры воспитатель проводит этическую беседу «Добрые волшебники», опираясь на сказочные сюжеты, в которой наводит детей на мысль о том, что добрые волшебники в сказках всегда помогают хорошим людям. Для дальнейшего хода беседы педагог задает следующие вопросы: «А какого человека мы могли бы назвать добрым волшебником не в сказке, а на самом деле? (Доброго, отзывчивого, который всегда старается помочь другим людям.). Как вы думаете, а вы могли бы вы постараться всегда поступать, как добрые волшебники? Вот, например, кто-то из вас забыл принести из дома фломастеры и очень огорчен, а ему на помощь приходят добрые волшебники и предлагают: «Возьми мои». А давайте мы с вами станем добрыми волшебниками для малышей? Что бы мы могли для них сделать?». (Дети предлагают мастерить из пластилина игрушки; слепить снежную бабу, сделать из картона фигурки кукол и т. д.). Затем воспитатель обобщает беседу:

«Значит, чтобы играть в добрых волшебников, надо действительно прежде всего стать добрыми - делать только хорошее и приятное».

После этого педагог знакомит с правилами добрых волшебников: «Разговаривай приветливо и ласково с людьми», «Научись всем делиться с другими», «Делай радостные сюрпризы и малышам, и товарищам, и своим родителям».

Затем педагог предлагает: «Давайте с сегодняшнего дня играть в добрых волшебников. Согласны? Теперь каждый из нас добрый волшебник» и дает задание каждому ребенку подумать, чтобы он хотел сделать доброго для детей младшей группы.

На следующий день воспитатель снова возвращается к игре про волшебников и просит ребят сообщить о своих задумках и планах. Ребята, к примеру, могут предложить сделать для малышей альбом «Наш детский сад», сделать из пластилина маленький сказочный город, или смастерить игрушки, сделать красивые аппликации, нарисовать рисунки и т.д.

Алина А. выбрала «добрый» подарок - сделать игрушку вместе с мамой и подарить Насте Б. Настя Б. решила нарисовать рисунок и подарить его Антону У. Антон У. решил для всех детей рассказать стихотворение. Артем М. из пластилина решил сделать игрушку и подарить ее Владимиру Б. Владимир Б. решил сделать аппликацию и подарить ее Артему М.

После того, как все подарки готовы, педагог с ребятами выпускают «молнию» (здесь на большой лист бумаги вывешиваются рисунки, на которых изображены дела добрых волшебников). Все дети получают подарки. Эта игра вызывает положительные эмоции. В один из дней друг другу дарят добрые «подарки». В этот же день ребята группы организуют концерт: читают стихи, поют песни, разыгрывают сценки о добрых и дружных ребятах [35].

IV блок - Режиссерские сюжетно-ролевые игры

1. Сюжетно-ролевая игра «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем»

Виды детской деятельности Игровая, коммуникативная.

Цель: Создание возможностей для самовыражения, преодоление барьеров в общении, совершенствование внимания, снятие психического напряжения.

Задачи: Развитие невербальных средств общения

Участники: дети с нарушениями зрения, педагоги. В игре приняли участие 5 детей. Из них 3 ребенка выполнили задание - это Владимир Б., Артем М. и Антон У., 2 ребенка не смогли выполнить данное задание. Это Алина А. и Настя Б. Каждый из детей побывал водящим, а другие ребята угадывали, что же изображает игрок. При выполнении своего действия испытывали затруднения Алина А., она показывала действие «Ездить на велосипеде» и Настя Б., она показывала действие «Готовить обед», так как необходимо было выполнить действие без слов, что очень с трудом дается этим детям, они очень застенчивы и не активны. Они обратились за помощью к взрослому, так как самостоятельно показать действие у них не получилось. Остальные дети активно вошли в игру. Четко и доходчиво показывали движения. Можно сказать, что эти дети хорошо владеют невербальными средствами общения.

2. Сюжетно-ролевая игра «Поезд»

Рассмотрим результаты проведения игры «Поезд». В данной игре взрослый выбирает одного ребенка, в нашем случае это был Владимир Б., на роль паровозика. Другие дети-вагоны становятся в круг. Паровозик подъезжает, здоровается с каждым: «Здравствуй, ты мне очень нужен, чтоб отвезти детей в парк», затем «Поехали». В конце путешествия, Владимир Б. обращаясь к каждому по имени, говорил: «Спасибо тебе за то, что помог отвезти ребят в парк». В данной игре можно отметить, что все дети-вагончики согласились поехать в путешествие, Владимир Б. их заинтересовал, культурно обратился с просьбой, на что дети не смогли

отказаться, хотя Владимир Б. не является в группе лидером и достаточно застенчивый мальчик.

3. Сюжетно-ролевая игра «Цветок дружбы»

В данной игре ведущий предлагает всем детям превратиться в красивые цветы, с которыми хочется дружить. Каждый ребенок самостоятельно выбирает себе цветок, и превращается в его семечко. Затем ведущий каждого по очереди сажает как семечко, затем поглаживает его, поливает, и семечко начинает расти, ребенок встает, поднимает руки вверх, ведущий помогает ему, поддерживая за пальцы. Когда цветок вырастает, дети хором кричат ему «Какой красивый цветок! Мы хотим дружить с тобой!». Данная игра очень понравилась детям. Каждый хотел побыстрее вырасти цветком, и чтоб с ним захотели дружить. Каждый ребенок проявил себя. В конце игры детям было предложено изобразить свои цветы на бумаге в хороводе, как самых дружных цветков, и дать каждому имя. Дети активно обсуждали свои рисунки, рассказывали истории о своих цветках. В результате проведения игры 4 детей дали имена цветам свои собственные, 1 (Алина А.) долго сомневалась в выборе имени, и не проявила активности в рисовании [35].

Данные игры эффективно побуждали детей к общению со сверстниками и со взрослыми, особенно робких, застенчивых. Развивали у них уверенность в своих силах, чувства симпатии к ним со стороны других детей.

2.3 Результаты контрольного эксперимента по исследованию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией

В результате проведения комплекса сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с целью развития коммуникативных умений было выявлено, что разработанные игры имеют положительный эффект и позитивную динамику повышения уровня коммуникативных умений детей. Эти игры эффективно побуждали детей к общению со сверстниками и со взрослыми, особенно робких, застенчивых. Развивали у них уверенность в своих силах, чувства симпатии к ним со стороны других детей.

Для того чтобы оценить эффективность проведенных мероприятий и степень их влияния на формирование коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения был проведен контрольный эксперимент с использованием тех же диагностических методик, что и на этапе констатирующего эксперимента:

1. Методика «Культура общения» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина.
2. Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман.
3. Методика изучения умения вести диалог И.А. Бизикова

1. Сравнительный анализ исследования коммуникативных умений с помощью методики «Культура общения» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) на этапе констатирующего и контрольного эксперимента - были получены следующие результаты, отраженные в Таблице 7 и Рисунке 4.

Таблица 7 - Сравнительный анализ результатов исследования коммуникативных умений детей с нарушениями зрения на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (%)

Уровни	Констатирующий эксперимент (в%)	Контрольный эксперимент (в%)
Высокий	20	60

Средний	20	20
Низкий	60	20

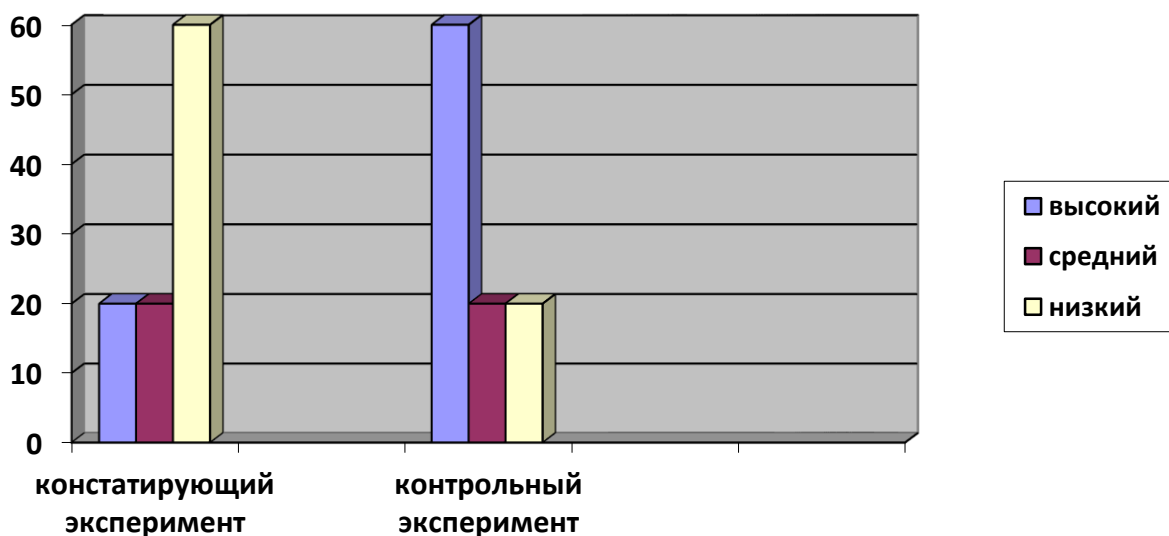


Рисунок 4 - Сравнительный анализ результатов исследования коммуникативных умений детей с нарушениями зрения на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

На этапе констатирующего эксперимента высоким уровнем развития навыков культуры общения обладал 20% (1 ребенок), средний уровень у 20% (1 ребенок), низкий - 60%. На этапе контрольного эксперимента высоким уровнем развития коммуникативных умений стали обладать 3 ребенка. У них заметно улучшилось отношение к взрослому. Стали почти все называть воспитателя и помощника воспитателя по имени и отчеству, употреблять вежливые слова, спокойно реагировать на отказ взрослого выполнять требуемое. Дети проявляют внимание к сверстнику, обращаются по имени, используют доброжелательный тон; по собственной инициативе приветствуют взрослых и сверстников и прощаются с ними; умеют вовремя прийти на помощь взрослому; в конфликтных ситуациях не оскорбляют собеседника. Средним уровнем обладает 1 ребенок (20%). Этот ребенок не всегда проявляет внимание к взрослому и сверстнику, не всегда обращается по имени, отчеству, редко замечает настроение другого ребенка, не всегда здоровается и прощается, недостаточно употребляет вежливые слова; преобладают ровные взаимоотношения. Низким уровнем

развития навыков культуры общения обладает 1 человек (20%). Этот ребенок редко обращается по имени, не считается со взрослыми и мнением других детей; при общении со сверстниками преобладает открыто избирательное взаимоотношение.

Таким образом, мы наблюдаем динамику развития отношения к общению детей с нарушениями зрения. Всего один ребенок обладает низким уровнем развития навыков культуры общения.

2. Исследование коммуникативных умений по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (Г.А. Цукерман)

Были получены результаты, отраженные в таблице 8 и на рисунке 5 - Результаты уровней сформированности коммуникативных умений по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

Таблица 8 - Сравнительный анализ исследования коммуникативных умений по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Серии	Уровни сформированности коммуникативных умений по осуществлению сотрудничества у дошкольников (констатирующий эксперимент)	Количество детей (в %)	Уровни сформированности коммуникативных действий по осуществлению сотрудничества у дошкольников (контрольный эксперимент)	Количество детей (в %)
1 серия	Высокий	-	Высокий	80
	Средний	100	Средний	20
	Низкий	-	Низкий	-
2 серия	Высокий	-	Высокий	60
	Средний	40	Средний	40
	Низкий	60	Низкий	-

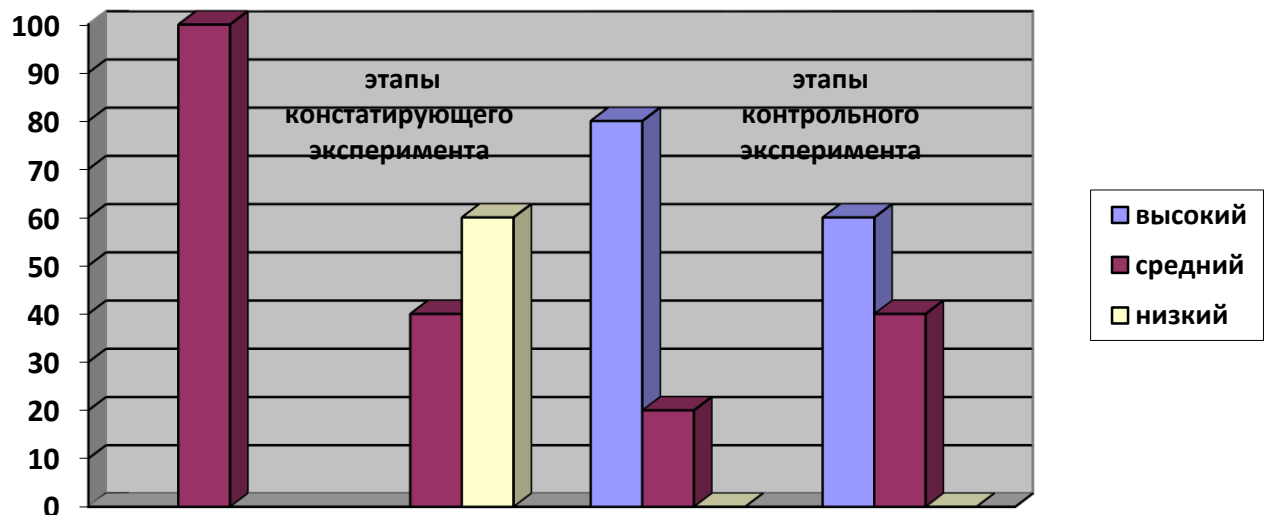


Рис. 5 - Сравнительный анализ исследования коммуникативных умений по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Сравнительный анализ полученных результатов показал, что повысился уровень умений сотрудничать до 80%. Дети стали избегать конфликтов, стараются убедить товарища, используют средства общения. При взаимном контроле замечают отступления при первоначальном замысле, указывают на это, используя вежливые слова, чтобы не обидеть товарища.

Во второй серии мы видим высокий и средний уровни общения со сверстниками по сравнению с констатирующим экспериментом, на этапе которого преобладал средний и низкий уровень данных умений. Сейчас дети охотно делились карандашами друг с другом. Наблюдалась взаимопомощь при рисовании. Дети помогали друг другу. Рукавички окрашены одинаковым или очень похожим узором. Дети умеют договориться, приходят к обоюдному согласию.

Методика исследования умений вести диалог (И.А. Бизиковой). Результаты исследования умений вести диалог на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 9 и на рисунке 6

Таблица 9 - Результаты сравнительного анализа исследования умений вести диалог на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

Уровни развития умений вести диалог	Количество детей на констатирующем этапе (в %)	Количество детей на контрольном этапе (в %)
Высокий	-	60
Средний	40	40
Низкий	60	-

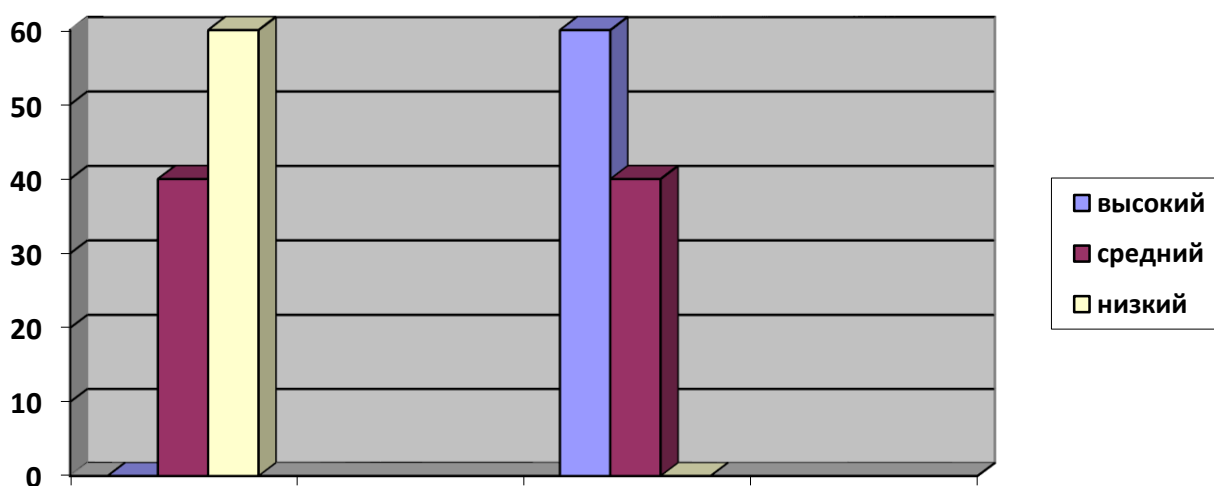


Рисунок 6 - Результаты сравнительного анализа исследования умений вести диалог на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

Сравнительный анализ показал, что повысился уровень с низкого (60%) и среднего (40%) на этапе констатирующего эксперимента до среднего уровня сформированности диалогических умений - 40% и высокого - 60% - на этапе контрольного эксперимента.

У детей с высоким уровнем сформированности диалогических умений выявлено умение задавать вопросы, отвечать на них, умение выражать просьбы, давать советы, предложения. Дети со средним уровнем сформированности диалогических умений показывают умение поддержать разговор, начатый по инициативе другого, сами проявляют инициативу в

разговоре не всегда, в зависимости от ситуации. Чаще инициатива проявляется в общении с детьми, с которыми уже сложились хорошие отношения. Эти ребята не всегда реагируют на обращение, иногда стремятся уйти от темы разговора. Правила ведения диалога знают, но выполняют их ситуационно, используют средства речевого этикета, в особенности в общении со взрослыми.

Таким образом, из полученных результатов можно увидеть, что после проведения комплекса сюжетно-ролевых игр произошла динамика в сторону повышения уровня коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения. Дети стали проявлять большую инициативность, активность в совместной со взрослыми и сверстниками деятельности, согласовывали свои действия с действиями другого, из-за чего возникало меньше конфликтов в процессе игровой деятельности.

Итак, нами доказано, что сюжетно-ролевая игра имеет большой потенциал в преодолении недостатков коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями, что подтверждает нашу гипотезу.

Выводы по 2 главе

Формирование коммуникативных умений - одна из важнейших задач дошкольного образования. Коммуникативные умения - освоенные детьми способы установления взаимоотношений между людьми: умение входить в контакт с человеком, понимать его личные качества и намерения, предвидеть результаты его поведения и в соответствии с этим строить свое общение.

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы показали, что большинство детей дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют низкий и средний уровни развития коммуникативных умений. В сравнении с детьми с сохранным зрением у детей с нарушениями зрения ведущей формой общения являлась ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная. Констатирующий эксперимент позволил выявить недостатки коммуникативных умений детей с нарушениями зрения: недостаточно знаний о культуре общения, сложности установления сотрудничества со сверстниками, трудности ведения диалога. Это помогло нам выявить направление и содержание коррекционной работы.

Для более успешного развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами был разработан комплекс сюжетно-ролевых игр по формированию коммуникативных умений, который включал в себя 4 блока:

I блок - сюжетно-ролевые игры, основанные на бытовых сюжетах

II блок - сюжетно-ролевые игры, отражающие труд людей

III блок - сюжетно-ролевые игры на темы литературных произведений

IV блок - режиссерские сюжетно-ролевые игры.

В результате реализации данного комплекса сюжетно-ролевых игр было выявлено, что его реализация дала позитивную динамику в уровнях

коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Сравнительный анализ полученных данных на этапе контрольного эксперимента продемонстрировал увеличение количества детей с высоким и средним уровнями развития коммуникативных умений и снижение показателей низкого уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе изучена проблема формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевой игры в процессе их психолого-педагогического сопровождения. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыты теоретические основы развития коммуникативных умений. Раскрыто значение сюжетно-ролевой игры как основного вида деятельности детей дошкольного возраста, изучена проблема общения дошкольников с нарушениями зрения в игровой деятельности.

Осуществив анализ точек зрения ученых на понятие «общение», мы определили, что коммуникативные умения - это освоенные детьми способы выполнения действий в процессе общения, зависящие от сформированности у них знаний о культуре общения, умений взаимодействовать и вести диалог.

Мы выяснили, что дефекты зрения в зависимости от времени их появления препятствуют формированию коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения, что вызывает затруднения в их общении со взрослыми и сверстниками.

Выяснив, что психолого-педагогическое сопровождение - это система совместной деятельности специалистов, предполагающая разработку, содержание средств образовательного процесса, направленного на улучшение коммуникативного опыта ребенка. Возможности психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений с нарушениями зрения велики. Так как каждый специалист, участвующий в сопровождении, может осуществлять коррекционную работу в данном направлении. В работе каждого специалиста есть возможности для развития коммуникативных умений средствами сюжетно-ролевой игры, так как мы выяснили, что именно она

имеет большой потенциал в формировании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

При исследовании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией нами был проведен констатирующий эксперимент с помощью подобранных диагностических методик: «Культура общения», «Рукавички», «Методика изучения умений вести диалог».

Результаты констатирующего этапа показали, что большинство детей дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют низкий и средний уровни развития коммуникативных умений. Были выявлены недостатки коммуникативных умений детей с нарушениями зрения: недостаточно знаний о культуре общения, сложности установления сотрудничества со сверстниками, трудности ведения диалога. Это помогло нам выявить направление и содержание коррекционной работы.

Для преодоления выявленных недостатков коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами был разработан комплекс сюжетно-ролевых игр по формированию коммуникативных умений, который включал в себя 4 блока:

I блок - сюжетно-ролевые игры, основанные на бытовых сюжетах

II блок - сюжетно-ролевые игры, отражающие труд людей

III блок - сюжетно-ролевые игры на темы литературных произведений

IV блок - режиссерские сюжетно-ролевые игры.

В результате реализации данного комплекса сюжетно-ролевых игр было выявлено, что его реализация дала позитивную динамику в уровнях коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Сравнительный анализ полученных данных на этапе контрольного эксперимента продемонстрировал увеличение количества детей с высоким и средним уровнями развития коммуникативных умений и снижение показателей низкого уровня. Дети стали проявлять большую

инициативность, активность в совместной со взрослыми и сверстниками деятельности, согласовывали свои действия с действиями другого, из-за чего возникало меньше конфликтов в процессе игровой деятельности.

В ходе проведения исследования была доказана гипотеза о том, что коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией будет развиваться эффективнее, если будет реализовано содержание коррекционной работы с использованием сюжетно-ролевой игры, включающей в себя выделенные нами направления работы.

Таким образом, цель и задачи исследования решены. В заключении отметим, что наша работа имеет практическую значимость, так как подобран набор методик для изучения состояния коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения, представлено и апробировано содержание коррекционной работы по развитию коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеев, О. Л. Некоторые теоретические аспекты дошкольной тифлопедагогики [Текст] / О. Л. Алексеев // Психолого-медико-педагогическая и социальная реабилитация детей с нарушениями зрения. Проблемы преемственности в специальном образовании. Сборник научных работ. Часть 2 / под ред. О. Л. Алексеева, З. П. Малевой. - Челябинск, 2002. - С. 4-7.
2. Амосова, В. В. Игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / В. В. Амосова // Начальная школа плюс До и После. -2012. - № 03. - С. 1-5.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений [Текст] / Г. М. Андреева. - 5-е изд., испр. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2003. - 364 с.
4. Андриенко, Е. В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / под ред. В. А. Сластенина. - М.: Академия, 2004.-264 с.
5. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой: книга для учителя [Текст] / Н. П. Аникеева. - М.: Просвещение, 1987. - 236с.
6. Бодалев, А. А. Психология общения: избранные психологические труды [Текст] / А. А. Бодалев. - М.: 2002.
7. Бориснев, С. В. Социология коммуникации: учеб. пособ. для вузов [Текст] / С. В. Бориснев. - М. : Юнити-Дана, 2003. - 270 с.
8. Вавилова, Е. Н. Развивайте у дошкольников силу, ловкость, выносливость: учебное пособие для воспитателей детского сада [Текст] / Е. Н. Вавилова - М.: Просвещение, 1983. - 96 с.
9. Вахрушев А. А. Общеучебные умения младших школьников [Текст] : плюсы и минусы / А. А. Вахрушев, Д. Д. Данилов, Л. В. Болотник

10. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студ-в пед. института [Текст] / под ред. Петровского А. В. - М. : Просвещение, 1979. - 288с.
11. Вильчковский, Э. С. Развитие двигательной функции у детей [Текст] / Э. С. Вильчковский. - Киев: Здоровья, 1983. - 208 с.
12. Волкова, Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. диссертации на соискание уч. степ. доктора педагогических наук: 13.00.03. [Текст] / Л. С. Волкова. - М., 1983. - 34 с.
13. Выготский. Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Выготский Л. С. - СПб.: Лань, 2003., 655с.
14. Гавра, Д. П. Основы теории коммуникации: учеб. пособие. Стандарт третьего поколения [Текст] / Д. П. Гавра. - СПб.: Питер, 2011. - 288 с.
15. Гайдукевич, С. Е. Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушением зрения: учебно-метод. комплекс по уч. дисциплине, для спец-ти «Тифлопедагогика. Дошкольное образование» [Текст] / С. Е. Гайдукевич, В. В. Гордейко. - Белорусь : БГПУ им. М. Танка, 2015. - 111 с.
16. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет : учеб.пособие [Текст] / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. - М., 2005. - 44 с.
17. Головина, Т. П. Особенности восприятия действий и эмоций человека дошкольниками с нарушениями зрения [Текст] / Т. П. Головина // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими / под ред. А. Г. Литвака. - Л., 1988.
18. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникаций [Текст] / Горелов И. Н. - М. : Наука, 1980. - 123 с.
19. Григорьева, Л. П. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения: автореф. дис. канд. психол. наук [Текст] / Григорьева Л. П. - М., 2000. - 32 с.

20. Дворкина, Н. И. Взаимосвязь силовых и психических качеств дошкольников 3-6 лет [Текст] / Н. И. Дворкина // Физическая культура. - 2002. - № 3. - С. 7--11.
21. Добрович. Л. Л. Общение: наука и искусство [Текст] / Добрович Л. Л. - М. : 1980. - 137с.
22. Дыбина, О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников: для работы с детьми 5-7 лет [Текст] / О. В. Дыбина. - М.: Мозаика-Синтез, 2008. - 64 с.
23. Епишина, Л. В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности. [Текст] / Л. В. Епишина Начальная школа. - 2007. - №11. - С. 12-17.
24. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. - М.: Владос, 2000. - 240 с.
25. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций) [Текст] / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. - М. : В. Секачѳв, 2007. - 128 с.
26. Запорожец, Л.В. Развитие общения у дошкольников [Текст] / Л. В. Запорожец, М. И. Лисина. - М , 1974. - 288 с.
27. Земцова. М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова. - М. : Просвещение, 1978. - 160 с.
28. Земцова, М. И. Пути компенсации слепоты [Текст] / М. И. Земцова. - М. : Просвещение, 1956. - 253 с.
29. Зорина, С. С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения [Текст] / С. С. Зорина // Специальное образование. - 2010. - № 4. - С. 20-26

30. Ключева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: популярное пособие для родителей и педагогов [Текст] / Н. В. Ключева, Е. В. Касаткина. - Ярославль. : Академия развития, 1996. - 240 с.
31. Ключев, Е. В. Речевая коммуникация: учеб. пособие для ун-тов и ин-тов [Текст] / Е. В. Ключев. - М. : Приор, 1998. - 224 с.
32. Козлова С. А. Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / С. А. Козлова Т. А, Куликова - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 432 с.
33. Кожанова, Н. С. Исследование сформированности коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Н. С. Кожанова // Специальное образование. - М. : Просвещение, 2009. - № 2. - С. 18 - 29.
34. Корнилова. И. Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра - драматизация [Текст] / Корнилова И. Г. - М. : Просвещение, 2004. - 158 с.
35. Краснощекова, Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Краснощекова. - 3-е изд. - Ростов н/Д.: Феникс, 2008. - 251 с.
36. Леонтьев, А. А. Деятельность и общение [Текст] / А. А. Леонтьев // Вопросы философии. - М. : Наука, 1979, №1. - С. 45-47.
37. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев. - М. : Просвещение, 1969. - 144 с.
38. Лисина, М. И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни [Текст] / М. И. Лисина // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. - М., 1978.
39. Лисина, М. И. Особенности практического действенного общения с взрослыми у детей раннего возраста [Текст] / М. И. Лисина. - М, 1968. - 81 с.
40. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. - М. : Педагогика, 1986. - 107 с.

41. Лисина, М. И. Общение детей со взрослым и сверстником: общее и различное [Текст] / М. И. Лисина. - М., 2005. - 38 с.
42. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебник пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А. Г. Литвак. - СПб. : Наука, 2006. - 241 с.
43. Литвак, А. Г. Тифлопсихология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» [Текст] / А. Г. Литвак. - М. : Просвещение, 1985. - 268 с.
44. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей [Текст] / В. И. Лубовский // Дефектология, 1971. - № 6
45. Максимова, А. А. Учим общаться детей 6-10 лет [Текст] / А. А. Максимова. - М. : 2005. - 176 с.
46. Маллаев, Д. М. Игры для слепых и слабовидящих: организация и методика проведения : учеб. пособ. [Текст] / Д. М. Маллаев. - М. : Советский спорт, 2002. - 121 с.
47. Маховская, О. И. Коммуникативный опыт личности [Текст] / О. И. Маховская. - М. : Институт психологии РАН, 2010. - 253 с.
48. Михайленко, Н. Я. Формирование сюжетной игры у детей 6 года жизни [Текст] / Н. Я. Михайленко, Н. Короткова // Дошкольное воспитание. - 2007. - №8.
49. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания/ А. В. Мудрик. - М.: Педагогическое общество России, 2001
50. Мунирова, Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: дис. канд. пед. наук [Текст] / Л. Р. Мунирова. - М., 1993.
51. Немов, Р. С. Психология. [Текст] / Р. С. Немов Кн. 1. Общие основы психологии. - 4-е изд. - М.: ВЛАДОС, 2003.

52. Никулина, Г. В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного центра: учебно-метод. пособ. [Текст] / Г. В. Никулина. - СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. - 93 с.
53. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование [Текст] / Г. В. Никулина. - СПб. : 2006.
54. Общение детей в детской саду и семье [Текст] / под. ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной // Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. - М. : Педагогика, 1990.
55. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / под. ред. А. Г. Рузской. - М. : Институт практической психологии, 1997. - 153 с.
56. Павлова, О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: монография [Текст] / О. С. Павлова. - М. : МОСУ, 2007. - 97 с.
57. Панферов, В. Н. Психология общения [Текст] / В. Н. Панферов // Вопросы философии. - 1971. - № 7. - С. 126-127
58. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры : практ. пособие для психологов, педагогов и родителей [Текст] / М. А. Панфилова. - М. : Наука, 2000. - 144 с.
59. Педагогика и психология игры [Текст] / под ред. Н. П. Аникеевой. - Новосибирск, 1985. - 456 с.
60. Плаксина, Л. И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / Под редакцией Л. И. Плаксиной. - М. : Экзамен, 2003. - 173 с.
61. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие [Текст] / Л. И. Плаксина. - М. : РАОИКП, 1999. - 54 с.

62. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения [Текст] / Плаксина Л. И. - М. : Авт.,1926.
63. Подколзина, Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. - 2001. - № 2. - С.84-88.
64. Проблемы межвозрастного общения детей [Текст] / С. Г. Якобсон, Л. Д. Зенченко, Ж. Копачева, Е. Соловьева // Ребенок в детском саду. - 2003. - N 2. С. . 17-20
65. Проблемы развития навыков общения дошкольников с нарушениями зрения в игре [Текст] / И. А. Шаповал, Н. М. Орлова // Научно-методический электронный журнал Концепт. - 2015. - № 9. - С. 6-10.
66. Рау, Ф. Ф. Формирование устной речи у детей [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Бельтюковой. - М. : Педагогика, 1981. - 273 с.
67. Роль сюжетно-ролевой игры в становлении межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / И. Ю. Зуева, Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Фундаментальная и прикладная наука: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2015 г. - Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. - С. 90-93.
68. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / А. Г. Рузская // НИИ общ. и пед. психология АПН СССР . - М. : Просвещение, 1999. - 215 с.
69. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. - М. : Владос, 2003. - 158 с.
70. Соколов. А. В. Введение в теорию социальной коммуникации [Текст] / А.В. Соколов. - СПб. : Наука, 1996. - 161 с.

71. Солнцева. Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста [Текст] / Л. И. Солнцева. - М. : Полиграфсервис, 1997. - 211 с.
72. Солнцева, Л. И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях [Текст] / Л. И. Солнцева // Дефектология. - 2000. - № 4. - С.3-8.
73. Солнцева, Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Солнцева, В. З. Денискина. - М.: Налоговый вестник, 2004. - 320 с.
74. Солнцева. Л. И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения [Текст] / Л. И. Солнцева. - М. : Полиграф-Сервис, 1999. - 180 с.
75. Стернина. Э. М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников [Текст] / Э. М. Стернина. - Л., 1980. - С. 19.
76. Субботский, Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения [Текст] / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. 1981. - № 2. - С. 68 -78
77. Тарских, С. Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми: учебное пособие [Текст] / С. Д. Тарских. - Екб. : Урал.гос. пед. ун-т, 2004, - 81 с.
78. Терещук, Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников [Текст] / Р. К. Терещук. - Кишинев, 1989. - 241 с.
79. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г.А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина // - М.: ВЛАДОС, 1995
80. Усова. А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. - М. : Просвещение, 1976. - 283с.
81. Феокистова. В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей [Текст] / Феокистова В. А. - СПб., 2005. - 128с.

82. Фомичёва, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения [Текст]. - СПб.: КАРО, 2007
83. Формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушенным зрением [Текст] / Бутузова К. Е., Андреева Л. В. // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект / XIII Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и магистрантов с международным участием. Министерство образования и науки РФ; Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. 2016. С. 181-183.
84. Фролова А. Н. Дошкольная педагогика: конспект лекций [Текст] /А. Н. Фролова. - Ростов н/Д: Феникс,2009. - 251с.
85. Хорош, С. М. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника [Текст] / С. М. Хорош. - М., 1983.
86. Шалюгина, Т. А. Особенности и условия развития общения межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения :дис. канд. психол. наук [Текст] /Шалюгина Т. А. - Краснодар, 2001. - 143 с.
87. Шипицина, Л. М. Основы коммуникации, программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками [Текст] / Л. М. Шипицина, А. П. Воронова. - СПб., 1999. - 448с.
88. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие [Текст] / А. М. Щетинина, С. Ю. Тверская. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 с.
89. Эльконин. Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. - М. : Педагогика, 1978. - 437с.
90. Юдина, Е. Коммуникативное развитие ребёнка и его педагогическая оценка в группе детского сада [Текст] / Е. Юдина// Дошкольное воспитание. - 1999. - № 9. - С. 10-29.
91. Яновская. В. Г. Игры для детей [Текст] / В. Г. Яновская. - М. : Просвещение, 1975. - 320с.

92. Толковый словарь Дмитриева [Электронный ресурс] http://onlineslovari.com/tolkovyyiy_slovar_dmitrieva/
93. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] <https://bse.slovaronline.com/>
94. С.Ю. Головин. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] <http://www.e-reading.by/book.php>
95. Божович Л.И. - О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности. Статья. [Электронный ресурс] <http://1-source.ru/articles/bozhovich-o-conception-vygotskyi.html>
96. Егорова Е. Конспект сюжетно-ролевой игры для детей 4-5 лет с нарушением зрения «Необыкновенное путешествие» [Электронный ресурс] www.maam.ru/detskijasad/konspekt-syuzhetno-rolevoi-igry-neobyknovenoe-puteshestvie.html
97. Кокорина, Т.Н. Конспект сюжетно-ролевой игры в старшей группе [Электронный ресурс] <https://ped-kopilka.ru/blogs/tatjana-nikolaevna-kokorina/-poliklinika-syuzhetno-rolevaja-igra-dlja-detei-5-7-let.html>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Сюжетно-ролевые игры, основанные на бытовых сюжетах

«Гости»

Цель: формировать умение согласовывать свои действия с действиями партнеров, соблюдать ролевые взаимоотношения. Воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми в группе, умение договариваться, спокойно разрешать конфликты, умение считаться с интересами и мнением сверстников по игре. Способствовать закреплению культурных навыков, Сообщение детям знаний по домоводству (уборка комнаты, сервировка стола).

Игровой материал: кукольная посуда, воображаемое угощение, предметы - заместители; столы со скатертями, чайные приборы, вазы, чай, пироги.

Подготовка к игре: этические беседы: «Ждем гостей» и «Идем в гости».

Игровые роли: хозяйева и гости.

Ход игры: воспитатель может проводить игру в разных вариантах. Ребята могут играть в своей группе в воображаемой ситуации, а могут пригласить гостей из другой группы.

Подготовку к игре воспитатель начинает с беседы, в которой сообщает, что правила игры требуют, чтобы хозяйева были вежливы по отношению к гостям, предупредительны, употребляли вежливые слова: «будьте добры», «пожалуйста», «спасибо», «кушайте на здоровье» и, т.д.

После этого все игровые действия разворачиваются вокруг подготовки к приему гостей и заботы о них. Воспитатель сообщает ребятам, что перед приходом гостей хозяйева должны убрать квартиру, украсить ее цветами, накрыть на стол, правильно расставить приборы. Затем взрослый предлагает ребятам договориться, как они встретят гостей, чем их займут.

Также воспитатель может разучить с детьми куплет известной песенки с хлопками:

К нам гости пришли,
Дорогие пришли,
Мы не зря кисель варили,
Пироги пекли.
И с капустой пирог,
И с картошкой пирог.
А который без начинки -
Самый вкусный пирог!

Затем воспитатель предлагает детям самостоятельно составить план игры, что, как и зачем будет происходить в ней. Он может подать некоторые идеи более интересного развития сюжета, но основное содержание должны придумать сами дети.

Один из вариантов игры может быть следующим. Когда «гости» пришли, «хозяева» правильно рассаживают их, предлагают самые удобные места. Во время чаепития гостей занимают интересной беседой, их приветливо угощают: «Кушайте, пожалуйста», «Попробуйте этот пирог», «Не хотите ли еще чаю или сока?».

После чаепития «хозяева» с помощью воспитателя развлекают гостей коллективными песнями, загадками, подвижными или словесными играми. Все это «хозяева» заранее обсуждают и готовят, распределяя, кто какие развлечения будет проводить.

По окончании игры воспитателю необходимо коллективно обсудить все ошибки, допущенные хозяевами или гостями.

Сюжетно-ролевые игры, отражающие труд людей

«Школа»

Цель: расширять знания детей о школе. Помогать детям в овладении выразительными средствами реализации роли (интонация, мимика, жесты). Самостоятельно создавать для задуманного игровую обстановку.

Способствовать формированию умения творчески развивать сюжеты игры. Помогать детям усваивать моральные нормы. Упрочить формы вежливого обращения. Воспитывать дружелюбие, умение жить и работать в коллективе.

Игровой материал: портфели, книги, тетради, ручки, карандаши, указка, карты, школьная доска, журнал.

Подготовка к игре: рассматривание иллюстраций «Школа». Беседа о школьных принадлежностях с использованием иллюстрированного материала. Загадки о школе, школьных принадлежностях. Чтение детям произведений С.Маршака «Первое сентября», Алексина «Первый день», В.Воронковой «Подружки идут в школу», Э.Мошковской «Мы играем в школу».

Игровые роли: ученики, учитель, директор школы, завуч, вахтер, уборщица.

Ход игры: подготовку к игре воспитатель может начать с беседы о том, что дети через год пойдут в школу, что в школе учитель ведет уроки, ученики отвечают на вопросы, рассказывают, считают. Директор (завуч) присутствует на уроке, делает записи в своей тетради (директор может вызвать к себе в кабинет учителя, дать советы), завуч составляет расписание уроков. Техничка следит за чистотой в помещении, дает звонок.

В начале игры воспитатель предлагает детям построить школу. Можно дать им для этого рисунок с образцом, а можно положиться на выдумку детей. Когда школа будет построена, надо устроить в ней класс и коридор, затем оборудовать класс, расставив в нем парты и стол для учительницы, сделанные из крупного строительного материала или склеенные из картона. Затем воспитатель раздает ребятам картонные фигурки и говорит: «Вы папы и мамы. Это ваши дети. Им надо учиться в школе. Нужно купить в магазине портфели, тетради, альбомы, карандаши, пластилин, пенал; в парикмахерской подстричь дочку или сына; сходить к

доктору. Он посмотрит, здоровы ли дети. Если дочка или сын больны, надо вылечить, а потом вести в школу. Затем папы и мамы должны привести детей в школу, потому что дети еще не знают дороги».

После этого игра начинается. Дети идут в магазин за покупками, потом в парикмахерскую, в поликлинику. Когда папы и мамы приводят своих детей в школу, там их встречает учительница (первый раз эту роль берет на себя воспитатель). Учительница здоровается с детьми, знакомится с ними и говорит, что она будет их учить. После этого предлагает родителям попрощаться с детьми и уводит детей в школу, где объясняет им, показывая класс, что они будут здесь учиться писать, считать, рисовать, лепить, потом ведет их в коридор, зал и т.д., по пути рассказывая, что и где они будут делать. В классе учительница рассаживает детей за парты, вешает их портфели на место и начинает урок. Во время перемены дети выходят из класса, ходят по коридору, играют, завтракают в буфете и т.д.

Игра в «школу» заканчивается тем, что детей отпускают домой, их встречают родители, они готовят с ними уроки.

При последующем проведении игры воспитатель предлагает ребятам поиграть самостоятельно. Воспитатель внимательно следит за игрой и в случае необходимости советом или своим участием оказывает помощь в развитии замысла, сюжета игры.

Затем воспитатель может предложить детям играть в «школу» без кукол. Дети распределяют игровые роли - учитель, ученики, директор, вахтер, уборщица; они договариваются о том, что все роли будут разыгрывать поочередно. Затем обсуждают, какие у них сегодня будут уроки. Игра начинается. Учитель ведет уроки, ставит оценки, ученики выполняют все его требования; директор присутствует на уроке, следит за его ходом, за поведением учеников и делает записи в своей тетради; уборщица убирает коридор, вахтер дает звонок. После проведения всех уроков по расписанию роли меняются.

После каждой игры воспитатель проводит обсуждение. Если в разыгрывании ролей дети допускают ошибки, нарушают внутренние правила игры, например, учитель, кричит на детей, часто их наказывает, директор и уборщица не знают, что им делать в игровых ролях, воспитатель наталкивает детей на мысль о более правильном и интересном ролевом поведении. Лучше, если воспитатель возьмет на себя роль директора. Это позволит ему обогатить содержание игры непосредственно в воображаемой ситуации.

Он вызовет к себе в кабинет учителя и посоветует ему, как нужно вести себя с детьми, как организовать игры и хороводы с детьми на переменах; поможет правильно составить расписание уроков; пригласит на работу учителей предметников по физкультуре, ритмике, пению (чтобы многие дети смогли побывать в активных ролях).

Сюжетно-ролевые игры на темы литературных произведений

«Прогулка по сказкам»

Воспитатель совместно с детьми рассматривает иллюстрации в знакомых книгах, уточняя названия произведений.

«Отгадай загадку по предметам в волшебном сундучке»

Дети по очереди достают предметы или картинки из волшебного сундучка и называют сказку, в которой встречается тот или иной предмет (картинка): кувшин («Лиса и кувшин»), стрела («Царевна-лягушка»), ложка («Жихарка») и т.д. Хорошо, если предмет или картинка вызывает ассоциации с несколькими сказками. Например, скалка может принадлежать лисе из сказки «Лиса со скалочкой», или Василисе Прекрасной («Царевна-лягушка»).

«Волшебные предметы»

А теперь давайте вспомним волшебные предметы, которые так и остались существующими лишь в сказках. Итак, как назывались:

- волшебный предмет, который в сказке А.С. Пушкина умел разговаривать (зеркальце)

- головной убор, который делал своего владельца невидимым (шапка-невидимка)

- длинный тоненький предмет из дерева. Стоит взмахнуть этим предметом, как он исполнит любое желание его владельца (волшебная палочка)

- волшебное оружие, владелец которого непременно побеждал неприятеля (меч-кладенец)

Режиссерские сюжетно-ролевые игры

Игра «Зоопарк»

Цель: развитие коммуникативных способностей, умение распознавать язык мимики и жестов, снятие телесных зажимов.

Описание игры: интереснее играть командами. Одна команда изображает разных животных, копируя их повадки, позы, походку. Вторая команда - зрители - они гуляют по «зверинцу», «фотографируют» животных, хвалят их и угадывают название. Когда все животные будут угаданы, команды меняются ролями.

Комментарий: нужно стимулировать детей к тому, чтобы они передавали повадки того или иного животного, а также по своему желанию наделяли его какими-либо чертами характера.

«На мостике»

Цель: развитие коммуникативных навыков, моторной ловкости.

Описание игры: взрослый предлагает детям пройти по мостику через пропасть. Для этого на полу или на земле чертится мостик - полоска шириной 30-40 см. По условию, по «мостику» должны с двух сторон навстречу друг другу идти одновременно два человека, иначе он перевернется. Также важно не переступить через черту, иначе играющий считается свалившимся в пропасть и выбывает из игры. Вместе с ним выбывает и второй игрок (потому что когда он остался один, мостик перевернулся). Пока два ребенка идут по «мостику», остальные за них активно «болеют».

Комментарий: приступив к игре, дети должны договориться о темпе движения, следить за синхронностью, а при встрече на середине мостика - аккуратно поменяться местами и дойти до конца.