



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

Коррекция особенностей коммуникативного развития у детей старшего дошкольного
возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности
Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

01,13 % авторского текста
Работа рекомен к защите
рекомендована/не рекомендована
«10» 12 2021 г.
зав. кафедрой _____
(название кафедры) _____

ФИО
Ирина Николаевна

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ – 406 – 102 – 4 – 1
Добрынская Юлия Сергеевна

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Лысова Анна Анатольевна

Лысова

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ.....	7
1.1. Понятие «коммуникативные компетенции» в научной литературе.....	7
1.2. Формирование коммуникативных компетенций у детей на этапе дошкольного возраста.....	13
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	20
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	21
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.....	21
2.2. Своеобразие формирования коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	25
2.3. Игровая деятельность как средство формирования коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	27
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	30
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	31
3.1. Методики изучения состояния коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	31
3.2. Состояние коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	36
3.3. Коррекционная работа по формированию коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности.....	43
ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ.....	52

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	57
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время, в современной системе дошкольного образования повышается интерес к личности ребенка дошкольного возраста. Интересы на развитие ребенка как активного деятеля, выдвигаются на первый план, поэтому образовательная и развивающая работа педагогов направлена на развитие самостоятельности детей, на создание условий, которые дадут ребенку исследовать окружающий мир, сотрудничать с ним, другими детьми, родителями и самим собой.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования одним из направлений развития дошкольника является социально-коммуникативное развитие, которое выделено в одно из приоритетных направлений работы с детьми. Актуальность этого направления связана прежде всего с тем, что в настоящее время социокультурная среда ребенка характеризуется недостаточностью речевой культуры, недостатком доброты и воспитанности, что негативно влияет на развитие ребенка в целом.

Общение как вид человеческой деятельности стало изучаться отечественными учеными сравнительно недавно – в 80-90-е годы XX века (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, М. С. Коган, Я. Л. Коломенский, М. И. Лисина и др.). Ученые рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности. В рамках компетентностного подхода социально-коммуникативная компетенция возникает в периоде дошкольного детства и определяется, как сложное многокомпонентное образование, которое включает в себя множество характеристик коммуникативной деятельности [28, 34]. Именно тогда приобретает большое значение формирование базисных черт личности: детской компетентности, креативности, инициативности, активности, самостоятельности, коммуникабельности [18, 23]. Однако несовершенство коммуникативных умений затрудняет не только развитие речемыслительной и познавательной деятельности, но и отрицательно влияет на личностное

развитие и поведение дошкольника. В связи с этим проблема формирования коммуникативных компетенций ребёнка во взаимодействии с окружающим его миром становится особо актуальной на современном этапе [9, 18]. Это подтверждают и данные ученых о том, что происходит снижение коммуникативной компетентности у детей: в первый класс поступает 50-70% детей с низкой коммуникативной компетентностью.

Вопросы формирования коммуникативной компетенции детей с ограниченными возможностями являются одними из наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. С 20-30-х годов XX в. начинают появляться немногочисленные работы, специально посвященные формированию общения (С. Стингфельд, М. Е. Хватцев и др). В 60-70-е годы наиболее активно стали вестись работы, связанные с системным изучением особенностей общения детей с ОВЗ. Значимую роль в развитии этого направления для детей с НЗ сыграли исследования Л.С. Волковой, В.З Денискиной, Г.В. Никулиной, Л.А. Ремезовой, В.А. Феоктистовой и др.

Одна из специфических особенностей формирования коммуникативной компетенции детей со зрительной патологией выражается в слабом использовании неязыковых средств общения – мимики, пантомимики, интонации (Л.С. Волкова, М. Заорска, Л. И. Солнцева и др.). Речь также имеет особенности, выражающиеся в ее монотонности, немодулированности, малопонятности для окружающих. Отрицательное влияние этих недостатков на общение данной категории людей обуславливает необходимость проведения специальной коррекционной работы по их устранению, а недостаточная разработанность этого вопроса определяет актуальность выбранной нами темы исследования [8, 35].

Цель исследования: теоретически изучить и практически разработать содержание работы по коррекции особенностей формирования коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности

Объект исследования: формирование коммуникативных компетенций у

детей дошкольного возраста

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности

Задачи исследования:

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

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

3. Разработать и апробировать комплекс специальных коррекционных игровых упражнений, заданий по формированию коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

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

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 56 г. Миасса». В эксперименте принимали участие 6 детей старшей группы с косоглазием и амблиопией.

Структура работы: работа состоит из введения, 3 глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Понятие «коммуникативные компетенции» в научной литературе.

Коммуникативная деятельность очень важна в жизни человека. Вне зависимости отличных характеристик, каждый человек активно занимается обменом информации, другими словами – коммуникативной деятельностью. Общение будет эффективным только тогда, когда люди, взаимодействующие друг с другом, будут компетентны в этой ситуации. В общем понимании компетентность в общении – это знание человека о собственных возможностях и о возможностях собеседника именно в процессе общения.

Поскольку наше исследование связано с формированием коммуникативных компетенций, необходимо уточнить такие понятия, как «компетентность», «компетенция» и «коммуникативная компетенция», а также «общение» и «коммуникативная деятельность».

Коммуникативная деятельность – сложная, имеющая много каналов, деятельность, представляющая особую систему взаимодействия людей [28]. Основными процессами коммуникативной деятельности по мнению Г. М. Андреевой являются: коммуникативный, который обеспечивает обмен информацией; перцептивный, который способствует организации взаимовосприятия, рефлексии и самооценки общения; а также интерактивный процесс, который регулирует взаимодействие участников общения[3].

В науке выделяется два типа коммуникативной деятельности: социально-ориентированный и личностно-ориентированный (А.А. Леонтьев). Данные типы обладают определенными структурами, среди которых социально-психологические, функциональные и речевые [22, 23].

Вся коммуникативная деятельность строится в виде "системы сопряженных актов", как считает Б.Ф. Ломов. «Сопряженный акт» – процесс взаимодействия людей, которые могут активно и свободно коммуницировать. В этом и состоит диалогичность речи, по мнению М. М. Бахтина. Таким образом, диалог можно принять за единицу коммуникативной деятельности.

А.Н. Леоньев в своей концепции выделяет такие компоненты коммуникации, как:

- субъект общения – другой человек, партнер по общению как субъект;
- потребность в общении – это стремление человека знать и оценивать других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию, к самооценке;
- коммуникативные мотивы – это то, ради чего осуществляется общение;
- коммуникативное действие – это единицы коммуникативной активности, инициативы и реакции;
- задача коммуникации – цель, на достижение которой в конкретной коммуникативной ситуации направляются различные действия, выполняемые в процессе коммуникации;
- средства коммуникации – те операции, с помощью которых осуществляются коммуникационные действия;

Таким образом, под общением в целом понимается один из видов деятельности (имеется в виду, прежде всего, речевая деятельность), и по отношению к нему ищутся все элементы, присущие деятельности в целом: действия, операции, мотивы и т. д. [5, 23].

Компетентность (лат. *Competens*) – качество человека, который обладает всесторонними знаниями в любой области, и поэтому мнение которого является весомым и авторитетным [17, 16]. Компетенция - это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, методов и опыта деятельности), установленных применительно к

определенному кругу объектов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [34]. Компетенции как внутренние, устоявшиеся знания затем проявляются в компетентностях человека. В связи с этим И. А. Зимняя определяет три основные группы компетенций, которые впоследствии закладывают основу компетентности.

Первая группа компетенций – это компетенции, которые касаются самого человека как личности, субъекта деятельности, общения. Они представляют собой суть здоровьесберегающих компетенций, ценностно-смысловой ориентации в мире, патриотичности, интеграции, самосовершенствования, саморазвития, саморегуляции, личностной и предметной рефлексии.

Вторая группа компетенций – это такие компетенции, которые в действительности связаны с деятельностью человека. В эту группу входят такие компетенции, как компетенция деятельности, компетенция познавательной деятельности и компетенция в области информационных технологий.

Важно заметить, что в рамках нашего исследования нас интересует та группа компетенций, которая связана с социальным взаимодействием человека и социальной сферой. Именно эти составляющие составляют суть компетенции социального взаимодействия и компетенции общения.

Коммуникативная компетентность предполагает овладение языковой, лингвистической компетенцией, знание информации о языке, умение понимать смысл взаимоотношения между коммуникаторами, умение организовывать общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности [36].

Л. Ф. Бахман наиболее полно описал коммуникативную компетенцию. Он использует термин «коммуникативное языковое умение» и включает в этот термин следующие основные компетенции:

- языковую / лингвистическую (возможность высказываться на родном / иностранном языке доступна только на основе полученных

знаний, понимания языка как целостной системы);

- дискурсную (связанность, логичность, организация);
прагматическую (владение умением передавать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом);
- разговорную (основана на лингвистических и прагматических компетенциях, возможность говорить связно, легко, в естественном темпе, без затяжных пауз для подбора языковых форм);
- социально-лингвистическую (правильный подбор языковых форм, умение говорить всегда «вовремя», используя при этом подходящую манеру общения);
- стратегическую (использование коммуникативных стратегий, помогающих восполнить недостающие знания в условиях реального языкового общения);
- речемыслительную (готовность создавать коммуникативное содержание в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования).

Зотова И.Н. выделила в структуре коммуникативной компетентности 3 компонента:

- 1) Коммуникативные способности – приобретенная с рождения одаренность человека в общении, так называемая коммуникативная производительность (эффективность в общении).
- 2) Коммуникативные знания – знания касаются того, что такое общение, его типов, форм, паттернов, приемов и способов общения, возможностей и ограничений общения. Это также знание об эффективных методах общения по отношению к разным людям в разных ситуациях, и знания о степени развития определенных коммуникативных навыков.
- 3) Коммуникативные умения – навыки, которые необходимы для эффективного общения. Состоят из: способности слушать и слышать, способности понимать, способности адекватно выражать

свои мысли, способности действовать адекватно ситуации.

Необходимо знать и понимать, что в рассматриваемое в нашей работе понятие «коммуникативные компетенции» входит такое понятие, как «коммуникативные умения». Понятие «коммуникативные умения» исследовалось в трудах многих ученых, которые предлагали свои подходы к интерпретации этого понятия. Важно отметить, что эти подходы, в основном, не противоречат друг другу, а наоборот дополняют. Так Н.Н. Яковлева под коммуникативными умениями понимает умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации [44]. Более широко понятие «коммуникативные умения» описал А.В. Мудрик, он учел при этом поведенческие моменты коммуникации, и, по его мнению, коммуникативные умения – это умения правильно выстраивать поведение с учетом понимания психологических особенностей индивида [29]. Конкретизировала эту позицию Е.В. Сидоренко, которая под коммуникативными умениями подразумевала набор освоенных личностью приемов, методов и способов восприятия и передачи коммуникативных сигналов [31].

Г.М. Андреевой выделяется три группы коммуникативных умений, каждая из этих групп соответствует одной из трех сторон общения, а именно коммуникативной, перцептивной и интерактивной. Та группа умений, которая соответствует коммуникативной стороне общения представляет собой определенные цели, мотивы, средства и стимулы общения, умение четко выражать мысли, спорить, анализировать высказывания. Следующая группа коммуникативных умений относится к перцептивной стороне общения и содержит в себе такие понятия как: рефлексия, саморефлексия, эмпатия, а также включает умения слушать и слышать, правильно понимать полученную информацию, понимать скрытые подтексты. И последняя группа умений включает в себя понятие о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизацию общения, умение проводить беседу, собрания, желание и возможность увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в

конфликтных ситуациях, эта группа соответствует интерактивной стороне общения [3].

Коммуникативные умения содержат в себе набор определенных информационно-коммуникативных, регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных групп, считает А.А. Леонтьев. По его мнению, группа информационно-коммуникативных умений включает в себя такие умения, как:

- 1) ориентация на партнере и на той ситуации общения, в которой субъекты коммуникации находятся. Сюда входят: соблюдение правил речевого этикета, завязывание разговора со знакомыми или незнакомыми людьми, понимание мотивов общений собеседников в зависимости от той ситуации, в которой они находятся.
- 2) вступление в процесс общения. Например, приветствие, приглашение, вопрос, выражение просьбы.
- 3) использование соответствующих друг другу и ситуации общения средств вербальной и невербальной коммуникации. Например, использование знаков вежливого обращения, жестов, мимики, включение в общение вспомогательных средств в виде рисунков, таблиц, схем, группировка содержащегося в них материала.

Следующая группа – регуляционно-коммуникативные умения. К этой группе А.А. Леонтьев относит:

- 1) включение своих индивидуальных умений в процесс решения совместных задач.
- 2) подстраивание своих коммуникативных действий под потребности собеседника. Например, учет настроения собеседника, проявление поддержки в отношении тех товарищей, которым это нужно, оказание помощи, умение уступить.
- 3) адекватная оценка результатов совместного общения (оценивание себя и других критически, с учетом личного вклада каждого в общение, умение принять правильное решение, выразить согласие или

несогласие, одобрение или неодобрение, оценивание соответствия вербального поведения невербальному.

К группе аффективно-коммуникативных умений, А.А. Леонтьев относит следующие умения:

- 1) умение проявить отзывчивость к товарищу по общению, чуткость.
- 2) доверие к партнеру в отношении разделения с ним своего настроения, интересов, чувств.
- 3) оценивание настроения и эмоционального поведения друг друга [22, 23].

Таким образом, осуществлён анализ точек зрения ученых на понятия «общение», «коммуникативная компетентность», «коммуникативная компетенция», и мы пришли к выводу, что коммуникативная компетентность основана на трех компетенциях: коммуникативные знания, которые включают в себя знания о методах и формах общения; коммуникативные умения, необходимые для эффективного общения, а также коммуникативные способности, которые показывают эффективность человека в общении.

1.2. Формирование коммуникативных компетенций у детей на этапе дошкольного возраста

Коммуникативные компетенции формируются в результате общения ребенка со взрослым и сверстниками.

М.И. Лисиной выделяется четыре формы общения ребенка со взрослым, которые сменяют друг друга последовательно на протяжении первых семи лет жизни ребенка.

1 форма общения – ситуативно-личностное общение ребенка и взрослого (первое полугодие жизни). Эта форма общения наиболее проявляется тогда, когда дети еще не освоили целенаправленные хватательные движения. Ребенок взаимодействует со взрослым на фоне

определенной общей деятельности: отсутствие у ребенка приспособительного, адаптивного поведения влечет за собой то, что ему необходимо взаимоотношение с близкими взрослыми, родителями, которые способствуют его нормальной жизнедеятельности и удовлетворению базовых потребностей ребенка. Ситуативно-личностное общение у ребенка первого полугодия жизни в его нормально развивающейся форме проявляется в виде «комплекса оживления» – важного показателя нормального развития ребенка. «Комплекс оживления» включает в себя такие компоненты, как вокализации, взгляд в лицо другого человека, двигательное оживление, улыбку. Такое общение между младенцем и взрослым является самостоятельным и говорит о нормальном развитии ребенка, так как является ведущим видом деятельности. Ситуативно-личностное общение очень сильно влияет на умственное и психическое развитие ребенка младенческого возраста, поэтому очень важно не упустить этот период, а как можно больше общаться с ребенком, так как внимание и доброжелательность близких взрослых способны положительно влиять на жизненный тонус и здоровье ребенка.

2 форма – ситуативно-деловая форма общения детей со взрослыми (6 месяцев–2 года). Основную особенность этой формы общения следует рассматривать как протекание общения на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого и связь коммуникативной деятельности с таким взаимодействием. Исследования показали, что маленькому ребенку требуется не только внимание и доброжелательность, но и возможность сотрудничать со взрослым. Это сотрудничество не является простой помощью, так как дети нуждаются в соучастии взрослого, в их одновременной практической деятельности рядом с ними. Только такого рода сотрудничество способствует достижению определенного результата ребенком, даже при тех малых возможностях, которые у него есть на данный момент времени. Благодаря такому сотрудничеству ребенок может одновременно получать внимание взрослого и испытывать его доброжелательность. Сочетание внимания, доброты и сотрудничества –

участие взрослого и характеризует суть новой потребности ребенка в общении. Темы делового общения, которые тесно связаны с познавательными и личными темами, становятся ведущими в раннем возрасте. Основные средства коммуникации – это предметно-действенные операции такие как: функционально-преобразованные предметные действия, позы и локомоции.

Важнейшее приобретение малышей – умение понимать чужую речь и овладевать активной речью. Появление речи имеет тесную связь с коммуникативной деятельностью: речь является одним из главных средств общения и появляется для целей коммуникации. Ситуативно-деловое общение ребенка и взрослого является важным инструментом, который влияет на дальнейшее развитие предметной деятельности ребенка (от дифференцированных действий к процессуальным играм), а также на возникновение и развитие речи в целом. По мнению М.И. Лисиной, благодаря способности владеть речью, ребенок может перейти от практического взаимодействия взрослого к «теоретическому» из-за чего дети способны перейти к новой, более совершенной форме коммуникативной деятельности.

3 форма общения – внеситуативно-познавательное общение (3 – 5 лет). Признаком третьей формы общения является возникновение первых вопросов об различных объектах и их взаимосвязях, так называемый период «почемучек». Для некоторых детей этот период длится до начала школьного обучения, но обычно он является признаком, характерным для младшего и среднего дошкольного возраста. Важность третьей формы общения детей и взрослых, как мы думаем, состоит в том, что она позволяет детям раскрыть взаимосвязь явлений, а также достаточно расширить доступные для их познания рамки мира. Совместно с тем познание определенного круга объектов и физических явлений перестает быть детям интересно, так как их уже больше интересуют события, которые происходят в социальной сфере. Внеситуативно-познавательное общение способствует преобразованию

общей жизнедеятельности детей, перестраивая и деятельность общения со взрослыми.

4 форма общения – внеситуативно-личностная форма общения детей со взрослыми (6 – 7 лет). Данная форма коммуникации в своем последовательном ее формировании становится вершиной коммуникативной деятельности дошкольников. И если предыдущая форма общения отвечала целям познания предметного мира вещей, то эта служит целям изучения социального мира людей. Следовательно, внеситуативно-личностная форма общения является самостоятельной, представляющей саму коммуникативную деятельность в «чистом виде». Данная форма общения возникает, имея под собой основу в виде личностных мотивов детей, которые побуждают их к коммуникативной деятельности на фоне других видов деятельности дошкольников: трудовой, игровой, познавательной. Однако сейчас общение становится самостоятельной деятельностью для ребенка и не является аспектом его взаимодействия со взрослым. На жизнь дошкольника это общение оказывает огромное влияние, так как позволяет ребенку восполнить необходимость в познании своего внутреннего мира, мира других людей, а также взаимоотношений окружающих. В данном процессе взрослый является самым компетентным судьей. Взрослые становятся для ребенка эталоном, образом того, что и как нужно делать в различных условиях. Ведущие мотивы на этом уровне – мотивы личные, т.е. взрослый мотивирует ребенка находить с ним контакт. Тем временем многообразие взаимоотношений дошкольников со взрослыми приводит к иерархизации социального мира ребенка и дифференцированному пониманию различных свойств одного, отдельно взятого человека. Это отношение ко взрослому способствует запоминанию и усвоению информации, полученной от учителя, и, вероятно, является необходимым условием для психологической подготовки детей к обучению в школе. Среди различных средств общения как на четвертом, так и на третьем уровне главное место занимают речевые средства. Благодаря успехам детей в рамках внеситуативно-личностного

общения они достигают состояния готовности к обучению в школе, важной частью которого служит способность ребенка воспринимать взрослого как педагога и занимать по отношению к нему позицию ученика со всеми последующими паттернами поведения.

Последовательный переход от первичных форм общения к более развитым осуществляется по принципу взаимодействия формы и содержания: содержание психической деятельности, достигнутое в рамках предыдущей формы общения, перестает соответствовать старой форме, которая обеспечивает развитие психики и становится основой для более совершенной формы общения.

В науке выделяется три формы общения дошкольников со сверстниками: эмоционально-практическая, ситуативно-деловая и внеситуативно-деловая.

Эмоционально-практическая форма общения детей со сверстниками характерна для детей от двух до четырех лет. Ребенок ожидает, что сверстник будет участвовать в его развлечениях, и стремится к самовыражению. Характерным признаком данной формы общения является то, что ребенка не заботит эмоциональное состояние и действия товарища, так как он заботится, прежде всего, только о себе самом и о том, как можно больше привлечь к себе внимание. Эмоционально-практическая форма общения зависит только от той или иной конкретной ситуации, в которой непосредственно и происходит процесс взаимодействия и коммуникации. Локомоции и экспрессивно-мимические движения являются основными средствами общения на данном этапе.

Ситуативно-деловая форма общения достигает своего развития примерно к четырем годам и остается наиболее типичной до шести лет. В это время происходит становление сюжетно-ролевой игры, как коллективной деятельности – дети теперь предпочитают играть вместе, а не в одиночку. Общение с окружающими в ролевой игре разворачивается как бы на двух уровнях: на уровне ролевых отношений и на уровне реальных, то есть

существующих вне разыгрываемого сюжета. Деловое сотрудничество становится основным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста. В процессе ситуационно-делового общения дети заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность партнера для достижения общего результата. Такое взаимодействие получило название «сотрудничество».

Под конец дошкольного возраста у большинства детей складывается внеситуативно-деловая форма общения. Наблюдается значительный рост количества внеситуационных контактов. У детей появляется стойкий интерес к продолжительной коммуникации без дополнительных практических, игровых действий. Ребенок начинает понимать и улавливать настроение партнера по общению, его желания, чувства. К завершению периода дошкольного возраста между детьми возникают устойчивые избирательные привязанности, появляются первые успехи в зарождении дружбы. Дошкольники «собираются» в маленькие группы (по 2–3 человека) и при выборе человека в качестве партнера для общения явно отдают предпочтение своим друзьям. В дошкольном возрасте процесс дифференциации в детском коллективе нарастает: одни дети становятся популярными, а некоторые отвергаются сверстниками [24, 25].

Мы можем предположить, что в этот период дошкольного возраста формируются такие коммуникативные компетенции как языковая, дискурсная, прагматическая, разговорная, социально- лингвистическая, стратегическая и речемыслительная, т.е. все основные виды коммуникативных компетенций. Языковая компетенция является наиболее важной, т.к. представляет собой умение пользоваться речью. Языковая компетенция - умение учащихся использовать слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, употреблять его синонимичные конструкции в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства и в итоге – овладение богатством языка как условием успешной речевой деятельности.

Именно языковая коммуникативная компетенция обеспечивает формирование навыков речевого общения [17, 22]. В работе со старшими дошкольниками важную роль играет формирование и развитие связной речи. Это происходит с помощью рассказов по сюжетным картинкам, игровой деятельности, беседе о любимых предметах и игрушках. Также с детьми старшего дошкольного возраста очень важна работа по развитию фонетических компонентов речевой деятельности.

Таким образом, в онтогенезе коммуникативная компетенция формируется в процессе смены таких форм общения детей со взрослым как ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной, внеситуативно-личностной. Важнейшим приобретением на этапе ситуативно-деловой формы общения детей со взрослыми (6 месяцев – 2 года) следует считать понимание речи окружающих людей и овладение активной речью. В период от 3–5 лет ведущей формой общения детей становится внеситуативно-познавательная форма, которая значительно расширяет содержание и характеристики коммуникативной компетенции. Внеситуативно-личностная форма общения детей со взрослыми формируется в возрасте 6 – 7 лет. Именно она является самой высшей точкой развития коммуникативной компетенции дошкольника в общении, так как мотивом общения выступает мир людей, в основном сверстники или группа сверстников. В процессе общения формируются коммуникативные знания, которые включают в себя знания о методах и формах общения; коммуникативные умения, необходимые для эффективного общения, коммуникативные способности, которые показывают эффективность человека в общении и определенный опыт в этом направлении.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Осуществив анализ точек зрения ученых, мы выяснили, что понятие «коммуникативная компетентность» включает следующие компоненты: коммуникативные способности, коммуникативные знания, коммуникативные умения. Также выяснили, что в это понятие входят такие ключевые компетенции как языковая, прагматическая, разговорная, социально-лингвистическая, стратегическая, речемыслительная. Коммуникативная компетенция предполагает владение лингвистической компетенцией, наличие способности соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникаторами, умение организовывать общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности.

В онтогенезе коммуникативные компетенции формируются в процессе смены таких форм общения детей со взрослым как внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной. Не менее важно и формирование коммуникативных компетенций в общении со сверстниками. В этом общении выделяют 3 формы: эмоционально-практическую (2 – 4 лет), ситуативно-деловую (4 – 6 лет) и внеситуативно-деловую (к 7 - ми годам).

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения

Категория детей с нарушениями зрения по состоянию зрительного восприятия разнообразна и неоднородна как по остроте центрального зрения, так и по характеру заболеваний глаз.

У многих детей, которые имеют аномалии рефракции, снижение остроты зрения корректируется оптическими средствами (очками, контактными линзами). Благодаря этим оптическим средствам зрительные возможности детей не ограничиваются и не нарушаются процессы их нормального развития. При отсутствии постоянной комплексной медицинской, психологической и педагогической помощи потеря зрения у таких детей может иметь тенденцию к нарастанию [18, 26].

Дети же, у которых нарушения зрения более глубокие оказываются в условиях частичного восполнения дефекта за счет оптической коррекции или отсутствия таковой при тотальной слепоте. Данная категория детей относится к детям с так называемыми ограниченными зрительными возможностями, которые ведут к нарушению нормального развития. Таким детям требуется специальная коррекционная психолого-педагогическая помощь.

К детям с ограниченными зрительными возможностями или, по-другому, с нарушениями зрения относятся:

- слепые, у которых полностью отсутствует зрение, а также дети с остаточным зрением с остротой зрения 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;

- слабовидящие с остротой зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети, имеющие косоглазие и амблиопию [26, 37].

Слепота и слабовидение детей в своей этиологии имеют патологию глаз, недоразвитие зрительной системы на фоне общего соматического ослабления здоровья ребенка. Наследственность играет ключевую роль в зарождении патологии зрения и обуславливает появление глазных заболеваний таких, как катаракта, глаукома, близорукость, а также патологии сетчатки и атрофии зрительного нерва. Часто факторы, которые ведут к снижению зрения, не единичны [14]. Самыми распространенными причинами снижения остроты зрения являются аномалии рефракции (близорукость, дальнозоркость, косоглазие, астигматизм). Косоглазие и возникающая на его фоне амблиопия, являются часто встречающимися заболеваниями. Выявление косоглазия на ранних этапах его развития и вовремя начавшееся лечение способны сохранить и улучшить состояние зрения у детей.

Л.И. Солнцева выделила три характерные особенности в развитии плохо видящего ребенка.

Первая состоит в некотором всеобщем отставании формирования слепого ребенка по сопоставлению с формированием зрячего, что определено меньшей активностью при познании окружающего мира. Это выражается как в сфере физического, так и в сфере умственного развития.

Вторая особенность развития слепого ребенка заключается в том, что периоды формирования слепых детей с периодами развития зрячих не совпадают [33]. До того времени, пока слепой ребенок способен компенсации слепоты, представления не выработает, приобретаемые им из внешнего мира, будут неполны, отрывочны и ребенок медленнее будет развиваться.

Третьей особенностью формирования слепого ребенка является диспропорциональность. Она выражается в том, что функции и стороны

личности, которые от отсутствия зрения менее страдают (речь, мышление и т. д.), быстрее развиваются, хотя и своеобразно, иные более медлительно (движения, овладение пространством). Следует подметить, что неравномерность формирования слепого ребенка выражается более резко в дошкольном возрасте, чем в школьном.

Зрительный дефект усложняет взаимодействие детей с окружающим миром, провоцирует появление своеобразных социальных установок и ориентиров у детей с нарушениями зрения. Нарушение или ограничение контактов с социумом влечет за собой ряд осложнений в формировании личности детей с дефектами зрения. Потеря зрения приводит к ограниченному формированию активных жизненных позиций, несформированности самостоятельной деятельности детей, появлению таких черт личности, как замкнутости, необщительности. При гиперопеке и повышенной тревожности со стороны взрослых происходит снижение стремления ребенка к самовыражению в элементарных формах самообслуживания, в последующих недостатках в формировании его личности. Отсутствие информации об окружающей действительности вызывает снижение познавательного интереса ребенка, из-за чего возникает нарушение эмоционально-поведенческого отношения к различным сферам его деятельности. Отсутствие или ограничение социальных контактов, искаженное, а иногда неадекватное отношение со стороны окружающих людей приводят к возникновению у детей с нарушением зрения негативных черт личности: эгоизма, невнимательности к окружающим, нерешительности, снижению и интереса познавать окружающий мир, упрямства [30, 33].

Дети, имеющие косоглазие и амблиопию, часто находятся в состоянии стресса и психологического дискомфорта, такое состояние является следствием плеоптического периода лечения, когда из процесса зрительного восприятия исключается лучше видящий глаз с целью тренировки глаза с более низкой остротой зрения (Л.И. Плаксина, 1998). Из-за этого дети

попадают в неприятное для себя состояние, когда становятся практически слепыми или слабовидящими, так как острота зрения глаза, который видит хуже, может быть очень низкой. Свою особенность в виде нарушения зрения, ребенок начинает осознавать к 6–7 годам, возникает нежелание контактировать с социумом и стремление к замкнутости. Это влияет на снижение познавательной активности таких детей и недостаточность формирования речи.

Становление эстетических чувств у слепых в значительной мере затруднено, так как при этом из сферы восприятия целая гамма чувств выключается, появляющихся при зрительном восприятии красоты. Однако, сохранные анализаторы помогают слепому наслаждаться природой, поэзией, музыкой, формируя при этом эстетические чувства. [33]. Нарушения зрения проявляют воздействие на диапазон избирательного отношения аномального ребенка к окружающей реальности, сужая его в зависимости от глубины патологии [37]. Однако интересы к назначенным видам деятельности, без зрительного контроля удачно осуществляющейся, бывают такими же глубокими, стабильными и действенными, как и у нормально видящих людей. Таким образом, при развивающем обучении содержательная сторона психики независимой оказывается от дефектов зрения. Важно взять во внимание тот факт, что дети со зрительной патологией утомляются быстрее, чем их видящие сверстники, так как они часто находятся в стрессовых для себя ситуациях вследствие социальной депривации.

Понижение остроты зрения процесс познания окружающего мира не только ограничивает, но и воздействует на формирование речи, памяти, воображения, усвоение навыков самообслуживания. Временами дети с нарушениями зрения неточно понимают слова, поскольку слабо соотносят их с действительными объектами.

Таким образом, при отсутствии зрения появляются существенные особенности развития, хотя всеобщие закономерности развития, свойственные для нормальных детей, сохраняются. Так три характерные

особенности можно отметить в развитии слепого дошкольника:

- 1) первая состоит в некотором всеобщем отставании формирования слепого ребенка по сопоставлению с формированием зрячего, что определено меньшей активностью при познании окружающего мира. Это выражается как в сфере физического, так и в сфере умственного развития,
- 2) вторая особенность развития слепого ребенка заключается в том, что периоды формирования слепых детей с периодами развития зрячих не совпадают,
- 3) третьей особенностью формирования слепого ребенка является диспропорциональность. Она выражается в том, что функции и стороны личности, которые от отсутствия зрения менее страдают (речь, мышление и т. д.), быстрее развиваются, хотя и своеобразно, иные более медлительно (движения, овладение пространством).

2.2. Своеобразие формирования коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Социальная депривация вследствие нарушения зрения негативно влияет на познавательную деятельность детей, а также на онтогенетическое развитие средств и форм общения. Патология зрения влечет за собой сужение восприятия невербальных средств коммуникации, таких как мимика, эмоциональные проявления, выражения лица и глаз (М. Заорска, Л.А. Петровская, Е.В. Щедрина). Это значительно усложняет процесс общения и негативно влияет на желание ребенка общаться со сверстниками. Помимо всего прочего, у детей наблюдается неловкость и скованность движений, вербализм эмоций, знаний о необходимых жестах при общении с окружающими [33, 40]. По наблюдениям Г. В. Григорьевой, трудности формирования неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения

«коренятся в нечетком образе восприятия человека, который не позволяет им на основе экспрессивно-мимического выражения судить о состоянии человека, его отношении к собеседнику и обсуждаемой теме» [13]. При общении «лицом к лицу» отмечаются сложности, ребенок испытывает трудности при создании образов, которые связаны с невербальной стороной общения, а также с пониманием своего отношения к товарищу по коммуникации (Л.С. Волкова, М. Заорска, И.В. Новичкова, Е.В.Селезнева и др.). Значительное отставание в овладении неречевыми средствами общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения констатировала в своем исследовании А. М. Виленская: «Они не только не воспроизводили заданные им эмоциональные состояния, но и не воспринимали, и не понимали их правильно» [7, 57]. По мнению Н.С. Кожановой, только с началом проведения специальных коррекционных занятий, дети начинают усваивать невербальные способы общения [20]. Л.С. Волкова считает, что дефицитность коммуникативной деятельности малыша с микросоциальной средой значительно влияет на недоразвитие речи во всех трех ее компонентах [8]. Проведение специальной коррекционной работы необходимо, так как имеющиеся недостатки в развитии речи детей с нарушениями зрения сильно влияют на их социализацию и приводят к ограниченности личных контактов таких детей [13].

Г.В. Никулиной были обобщены затруднения в общении детей с нарушениями зрения, которые сводятся к следующему:

- низкий уровень способностей использовать речевые и неречевые средства коммуникации;
- трудности формирования представлений о внешнем облике людей вследствие низкого уровня ощущений и восприятия в процессе коммуникации;
- недостаточность личностно-эмоционального общения;
- наличие неадекватной самооценки [30].

Исходя из этого, можно сделать краткий вывод о том, что у детей с

нарушениями зрения причиной затруднения формирования коммуникативных компетенций могут стать особенности владения речевыми и неречевыми средствами общения, неумение воспринимать партнера на основе деятельности сохранных анализаторов, ограниченный опыт общения.

2.3 Игровая деятельность как средство формирования коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Игра – основной вид деятельности детей дошкольного возраста. Игровая деятельность детей с нарушениями зрения имеет свои особенности. Например, вместо активной игровой деятельности дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения часто сидят по двое, по трое и разговаривают. Это происходит вследствие того, что детям сложно выполнять предметно-операционные действия в общении[20].

Изучением игровой деятельности детей с нарушениями зрения занимались такие ученые как С.М. Хорош, М.И. Земцова, Л.И. Солнцева, Т.П. Свиридюк, В.А. Феоктистова. Они показали, что становление игровой деятельности в виде манипуляций игрушками у детей со зрительной патологией не складывается самостоятельно, поэтому таких детей необходимо учить играть, также игровая деятельность детей с нарушениями зрения имеет свои специфические особенности и сложности, которые определяются степенью нарушения [26, 27]. Например, если у нормально развивающихся детей в старшем дошкольном возрасте ведущими являются ролевые действия, для чего они также могут использовать предметы-заместители, то у дошкольников с нарушениями зрения этого же возраста приоритетными в игре являются действия с игрушками, которые им сложно заменить на предмет-заместитель [39].

Игровая деятельность детей с нарушениями зрения характеризуется обедненностью сюжетов, однообразием, а также нестойким интересом к самой игре. Начиная одну игру, они не заканчивают её и берутся

за другую. Большая часть игр детей с нарушениями зрения сводится к словам, а не к выполнению действий [26, 33].

Игровая деятельность оказывает сильное влияние на формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, так как именно эта деятельность позволяет в понятной для детей форме раскрывать поступки людей, причинно-следственные связи между ними. Дети через игру усваивают нормы общения, подходящие под ту или иную ситуацию, обучаются навыком коммуникации и сотрудничества друг с другом [11, 13]. Сюжетно ролевая игра построена так, что детям необходимо учиться слышать друг друга и распределять роли между собой, а также учиться умению использовать те или иные коммуникативные навыки для объяснения правил игры и возможности договариваться со сверстниками. Исследования Л.Г. Лысюк и С.Н. Карповой показали, что сюжетно-ролевая игра существенно влияет на развитие нравственных мотивов поведения детей, на развитие сотрудничества и коммуникативных компетенций. [35, 42].

Таким образом, значение сюжетно-ролевой игры в развитии социально-коммуникативных компетенций в дошкольной образовательной организации для детей с нарушениями зрения велико. Именно в данной игре формируются отношения со сверстниками, усваиваются роли в группе, отрабатываются эффективные связи и взаимодействия, формируются коммуникативные знания и умения, имеется возможность попробовать себя в разных коммуникативных ситуациях. И это важное условие для формирования коммуникативных компетенций у данной категории дошкольников.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Категория детей с нарушениями зрения многообразна. К ним относятся:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией.

Л.И. Солнцева выделила три характерные особенности в развитии плохо видящего ребенка: всеобщее отставание формирования слепого ребенка по сопоставлению с формированием зрячего, периоды формирования слепых детей с периодами развития зрячих не совпадают, диспропорциональность психического развития.

Первичным дефектом при нарушениях зрения является нарушение зрения, а вторичными отклонениями – нарушения в развитии познавательной, эмоциональной и личностной сфер ребенка.

Дефект зрения, затрудняя чувственное познание ребенка, вызывает особенности формирования как речевых, так и неречевых средств общения, что в свою очередь затрудняет формирование коммуникативных компетенций. Основными особенностями речи у детей с нарушениями зрения являются вербальное употребление слов, частые ошибки при звуковом анализе слова и его произношении, косноязычие разного характера, нарушения звуковой последовательности при написании слов, пропуски букв, замены или перестановки, устная речь детей с нарушением зрения часто бывает, сбивчива, отрывочна, непоследовательна. Данная категория детей предпочитает монологическую речь диалогической. Помимо этого, имеются трудности усвоения и использования неязыковых средств общения - мимики, жеста, интонации. Это подчеркивает важность и необходимость

коррекционной работы по формированию коммуникативных компетенций детей с нарушением зрения.

Игра – это основной вид деятельности ребёнка дошкольного возраста. Сюжетно-ролевые, дидактические, театрализованные игры имеют огромное значение в развитии коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста. Именно в процессе игры дети учатся общаться, действовать в соответствии с определённой ролью, озвучивать эту роль, выражать своё мнение в ходе игры. Совместные ролевые и игровые действия детей с нарушением зрения являются, как правило, однообразными и неразвернутыми. Эти дети чаще играют в небольших группах и сюжет их игры обеднён. Таким детям, как правило, быстро надоедает играть в одну и ту же игру. У них нет стойкого и продолжительного интереса к одной и той же игре. Несмотря на это сюжетно-ролевая игра имеет большой потенциал для преодоления недостатков коммуникативных компетенций данной группы детей. Именно в данной игре формируются отношения со сверстниками, усваиваются роли в группе, отрабатываются эффективные связи и взаимодействия, формируются коммуникативные знания и умения, имеется возможность попробовать себя в разных коммуникативных ситуациях.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

3.1. Методики изучения состояния коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Сформированность социально-коммуникативной компетенции позволяет детям понимать эмоциональное состояние окружающих, получать необходимую информацию в общении, успешно вести диалог со взрослыми и сверстниками, принимать участие в коллективных делах, уметь выслушать другого человека, а также не ссориться, адекватно вести себя в конфликтных ситуациях. Данные умения становятся чрезвычайно необходимыми и актуальными для современных дошкольников в условиях поликультурного пространства детского сада. Это обусловлено тем, что современный детский сад превратился в поликультурную образовательную организацию, в пространстве которой создаются условия для формирования поликультурной личности детей.

1 серия нашего исследования направлена на определение ведущей формы коммуникации ребенка и взрослого. В ней используется методика М.И. Лисиной.

Стимульный материал и оборудование: игрушки, книги и вопросы для беседы.

Инструкция: Я буду задавать тебе вопросы, на которые ты должен ответить, как словесно, так и в форме действия.

Процедура обследования: ребенок заходит в комнату, где находятся книги и игрушки, ему задается вопрос, что бы он хотел:

(I ситуация) играть с игрушками;

(II ситуация) читать книгу;

(III ситуация) поговорить.

Проводится та деятельность, которую предпочел ребенок. Затем ребенку необходимо будет выбрать один из двух оставшихся видов деятельности. При отсутствии ребенком самостоятельного выбора экспериментатор предлагает поиграть, затем почитать, а потом поговорить. Время каждой ситуации 15 минут.

Типы общения выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций: Первая ситуация (совместная игра) – ситуативно-деловое общение; Вторая ситуация (беседа) – внеситуативно-личностное общение.

Обработка результатов: показатели действий детей оцениваются в баллах. На каждого ребенка заполняется индивидуальный лист протокола (на каждую ситуацию отдельный протокол всего три протокола). В протоколах фиксируются шесть показателей поведения детей: порядок выбора ситуации; 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.

Шкала оценивания:

1 балл – игры-занятия;

2 балла – беседа на личностные темы.

2 серия исследования направлена на выявление следующих коммуникативных умений: умение вступать в разговор, поддерживать его, самим задавать вопросы, использовать формы речевого этикета, завершать разговор. Для этого нами была использована методика изучения умений вести диалог И. А. Бизиковой. Критерии и показатели уровней сформированности диалогических умений представлены в Приложении 1.

Игровые задания предполагали общение по телефону. Детям предлагали позвонить по телефону сказочному персонажу, товарищу, родственнику.

Характеристика уровней развития умений вести диалог осуществлялась 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.

3 серия исследования направлена на изучение коммуникативных умений, направленных на учет позиции собеседника, эмоционального отношения к окружающим и нравственным нормам. Для этого использовалась методика Цукерман Г.А. «Кто прав?»

Стимульный материал и оборудование: три карточки с небольшими сюжетными зарисовками.

Инструкция: Сейчас я прочитаю тебе по очереди текст из трех маленьких рассказов, тебе надо ответить на поставленные вопросы. Тебе необходимо выбрать одну точку зрения и обосновать выбор или предложить свою точку зрения с аргументацией выбора.

Процедура обследования: Детям читаются небольшие рассказы, экспериментатор фиксирует поведенческие реакции ребенка и его

объяснения.

Задание 1. Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: Вот здорово! А Саша воскликнул: Фу, ну и страшилище! Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что Петя ответит каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?

Задание 2. Во время коллективных занятий надо было построить башню. Все объединились в микрогруппы: три подруги стали спорить, с чего начать. «Сначала построим вершину башни», - сказала Наташа. Нет, начать надо с укрепления стен, - предложила Катя. А вот и нет, вначале надо построить основание башни, - возразила Маша. Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объясняла свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?

Задание 3. Две сестры пошли выбирать подарок своему маленькому братишке к первому дню его рождения. Давай купим ему это лото, - предложила Лена. Нет, лучше подарить самокат, - возразила Аня. Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объясняла свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить? А что бы предложил подарить ты? Почему?

Обработка первичных данных. В протоколе регистрируют ответы и соотносят их в соответствии со следующими критериями оценивания коммуникативных навыков:

Высокий уровень: дошкольники демонстрируют понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывают различные позиции героев рассказов, умеют высказать и аргументировать собственное мнение. Дошкольники способны преодолеть эгоцентризм.

Средний уровень: дети демонстрируют правильные ответы в отдельных ситуациях. Они понимают возможность разных подходов к оценке ситуации, считают, что одни мнения справедливые, другие ошибочные. Однако ни в том, ни в другом случае не могут их обосновать.

Низкий уровень: дошкольники не способны учитывать возможность разных оснований для оценки одной и той же ситуации, исключают возможность различных правильных мнений, так как признают только собственное мнение.

Шкала оценивания:

0 баллов – полное отсутствие данного качества;

1 балл – слабая выраженность качества;

2 балла – средняя выраженность качества;

3 балла – сильная выраженность качества.

4 серия исследования направлена на выявление степени сформированности коммуникативных умений сотрудничества и взаимодействия (работа в парах). Для этого использовалась методика Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Раскрась рукавички».

Стимульный материал и оборудование: карточки с изображением рукавички, краски, карандаши разных цветов.

Инструкция: Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, - для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступить к рисованию.

Процедура обследования: педагог наблюдает за совместной деятельностью дошкольников, оценивая:

- продуктивность совместной деятельности;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению;
- взаимоконтроль по ходу выполнения деятельности;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Обработка и результатов: в протоколе фиксируется цвет, который был выбран для рисунка рукавички, степень сходства действий в процессе общения, взаимопомощь и контроль за деятельностью ровесников. На

основании критериев методики определяется степень формирования коммуникативных умений:

Высокий уровень: дошкольники с нарушениями зрения умеют договариваться и выбирать один рисунок, поэтому их рукавички украшены одинаково, узор совпадает полностью или очень похож. В совместной деятельности оказывают друг другу помощь, координируют свои действия и действия партнера, внимательно следят за реализацией выбранного узора.

Средний уровень: в совместной деятельности дети с нарушениями зрения реализуют часть замысла, поэтому их узор совпадает частично: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия.

Низкий уровень: у дошкольников слабо развитая согласованность действий и умение работать сообща: в их узорах наблюдаются большие различия или отсутствие сходства. Дети не способны договориться, каждый из них убежден только в своем выборе.

Шкала оценивания:

0 баллов – полное отсутствие данного качества;

1 балл – слабая выраженность качества;

2 балла – средняя выраженность качества;

3 балла – сильная выраженность качества.

Подобранные методики соответствуют уровню развития дошкольников шести лет с нарушениями зрения и позволяют качественно определить степень сформированности у них коммуникативных умений, входящих в понятие «коммуникативные компетенции».

3.2. Состояние коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 56 г. Миасса» на

протяжении 1 месяца (март). В эксперименте принимали участие 6 детей старшей группы. Данные офтальмологического обследования детей с нарушениями зрения показали, что основным заболеванием у детей было косоглазие и амблиопия. Все дети, участвовавшие в эксперименте, имели нормальное интеллектуальное развитие. Данные состояния зрения участников эксперимента представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Состояние зрения участников эксперимента

Имя ребенка	Острота зрения	
	OD (oculus dexter – правыйглаз)	OS(oculus sinister – левыйглаз)
Боря	0,5	0,6
Катя	0,4	0,4
Кирилл	0,3	0,7
Леша	0,3	0,3
Маша	0,5	0,5
Оля	0,6	0,4

Исследование проводилось на основе 4 методик, позволяющих качественно определить степень сформированности у детей коммуникативных умений, входящих в понятие «коммуникативные компетенции».

В первой серии нашего исследования использовалась методика М.И. Лисиной, определяющая ведущую форму общения ребенка и взрослого.

Полученные результаты отражены в Таблице 2 и на рисунке 1.

Таблица 2 – Исследование формы общения участников эксперимента (%)

Вид деятельности					
Беседа		Игра		Чтение	
Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
3	60	2	30	1	10

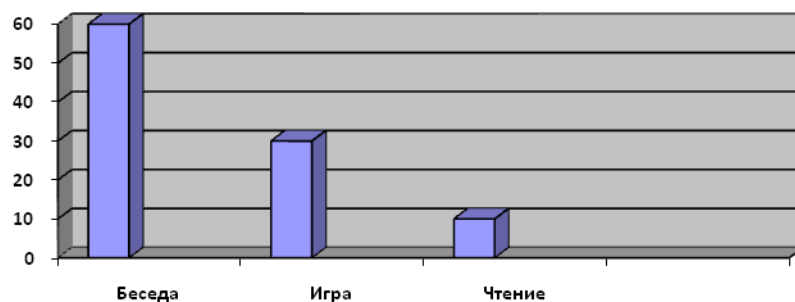


Рисунок 1 – Исследование формы общения участников эксперимента

Результаты исследования выявили, что в группе преобладает внеситуативно-личностная форма общения. 60 % среди опрошенных детей выбрали беседу, 30% выбрали в первую очередь игру, а ещё 10% – чтение книги. Полученные данные позволяют говорить о том, что преобладающая в группе внеситуативно-личностная форма общения соответствует норме коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Вторая серия исследования направлена на выявление у детей таких коммуникативных умений как умение вступать в разговор, поддерживать его, самим задавать вопросы, использовать формы речевого этикета, завершать разговор. Для этого нами была использована методика И. А. Бизиковой. Критерии оценивания уровня сформированности диалогических умений представлены в ПРИЛОЖЕНИИ 1.

Игровые задания предполагали общение по телефону. Детям предлагали позвонить по телефону сказочному персонажу, товарищу, родственнику. Полученные результаты отражены в Таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 3 – Исследование уровня сформированности умения вести диалог

Уровень сформированности умения вести диалог					
Высокий		Средний		Низкий	
Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
4	80	2	20	0	0

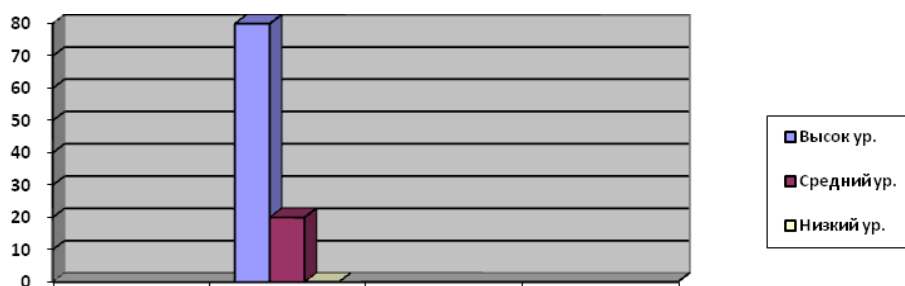


Рисунок 2 – Исследование уровня сформированности умения вести диалог

Из анализа полученных результатов мы можем сделать вывод, что из 6 детей 4 – на высоком уровне, 2 – на среднем и 0 – на низком уровне сформированности умения вести диалог. Это говорит о достаточно хорошем уровне сформированности умения вести диалог. Трое из шести детей испытывали затруднения в выборе человека, которому необходимо позвонить, мнения разделялись между товарищем и родственником.

3 серия исследования направлена на изучение коммуникативных умений, направленных на учет позиции собеседника, эмоционального отношения к окружающим и нравственным нормам. Для этого использовалась методика Цукерман Г.А. «Кто прав?».

Анализ исследования показал, что в группе среди детей преобладает средний уровень сформированности коммуникативных умений. В первом задании 5 детей из шести сказали, что принимают точку зрения Володи. Во втором задании 4 ребенка согласились с мнением Маши, остальные с мнением Кати, с точкой зрения Наташи не согласился никто. В третьем задании дети единогласно согласились, что подарком следует выбрать самокат.

Данные результатов исследования представлены в таблице 4 и рисунке 3.

Таблица 4 – Исследование коммуникативных умений, направленных на учет позиции собеседника, эмоционального отношения к окружающим и нравственным нормам

Уровень сформированности коммуникативных умений, направленных на учет позиции собеседника, эмоционального отношения к окружающим и нравственным нормам					
Высокий		Средний		Низкий	
Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
2	20	4	80	0	0

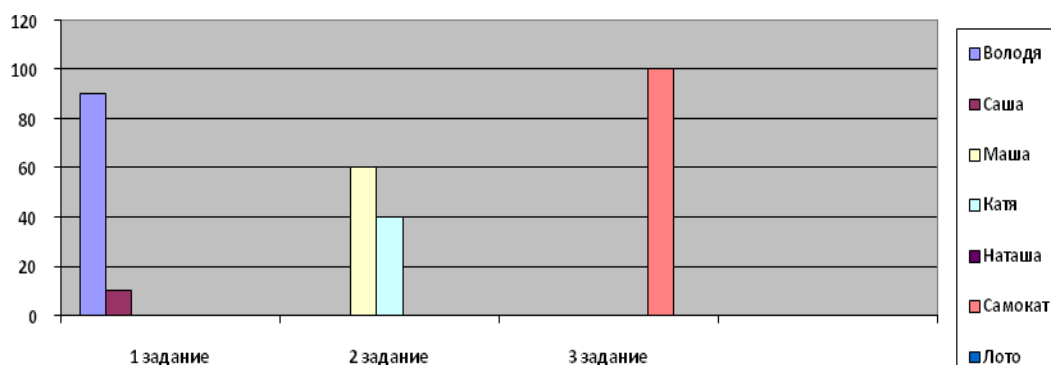


Рисунок 3 – Исследование коммуникативных умений, направленных на учет позиции собеседника, эмоционального отношения к окружающим и нравственным нормам

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что среди детей преобладает средний уровень сформированности коммуникативных умений. В первом задании дети, которые выбрали мнение Володи, делали это уверенно, без колебаний. Дети же, которые выбрали мнение Саши, сомневались в своем выборе, однако сделали его в пользу Саши. Каждый ребенок аргументировал свой ответ с точки зрения того, что бы сказал Петя. В целом, ответы детей были убедительны.

Второе задание показало, что дети не всегда понимают смысл сказанного. Те, кто выбрал мнение Кати, не могли аргументировать свой ответ. На вопрос: «Почему ты так считаешь?» дети пожимали плечами и молчали.

Результаты третьего задания показали, что дети понимают смысл подарков, каждый выбрал то, что он сам бы хотел получить в подарок, т.е. самокат. Что такое лото, детям неизвестно.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что детям в группе в целом понятен смысл высказываний, большинство детей смогли аргументировать свой выбор, у большинства детей правильно развито эмоциональное отношение к окружающим, а также социальным нормам.

4 серия исследования направлена на выявление степени сформированности коммуникативных умений взаимодействия и сотрудничества (работа в парах). Для этого использовалась методика Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Раскрась рукавички». Изображение для проведения методики представлено в ПРИЛОЖЕНИИ 2.

Полученные результаты отражены в таблице 5 и на рисунке 4.

Таблица 5 – Исследование состояния взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Степень взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения					
Высокая		Средняя		Низкая	
Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
0	0	4	80	2	20

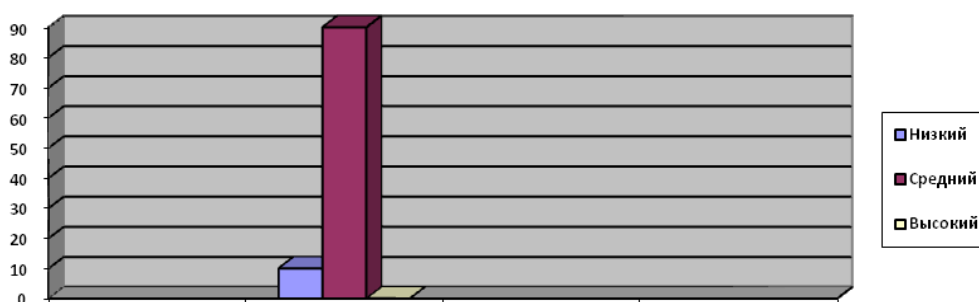


Рисунок 4 – Исследование состояния взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Низкий уровень выполнения задания имеет следующая пара:

Пара Катя – Леша рисовали по отдельности, не разговаривая друг с другом. В узорах нет сходства совсем, дети не пытаются договориться.

Средний уровень выполнения задания имеют следующие пары:

Пара Маша – Оля. Обсуждений по поводу раскрашивания не было. Каждый рисует отдельно, изредка обращая внимания на работу соседа. Оба ребенка начали работу с одного и того места, имеет место сходство некоторых деталей.

Пара Боря – Кирилл. Кирилл знает, как сделать правильно, чтобы рисунок совпадал, как исправить, чтобы стало одинаково. Боря не понимает, делает все по-своему. Присутствует частичное сходство в узорах, т.к. Кирилл повторял за Борей, чтобы было одинаково.

Дети с высоким уровнем выполнения задания отсутствуют.

Анализируя данные в таблице 5 и на рисунке 4 можно сделать вывод, что детям сложно договориться между собой, многие дети не умеют планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу.

Таким образом, подводя итоги всего исследования, можно сказать, что уровень сформированности коммуникативных компетенций у большинства опрошенных детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средний, т.е. ребенок понимает задания, стремится достичь цели, но иногда возникают трудности в эмоциональном общении со взрослым и сверстниками. У некоторых детей возникают затруднения в сотрудничестве со своими товарищами. Однако стоит заметить, что ведущей формой общения большинства опрошенных детей является внеситуативно-личностное общение, что говорит о нормальном, своевременном развитии коммуникативных умений.

3.3 Коррекционная работа по формированию коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности

Полученные результаты констатирующего эксперимента показали, что у детей данной группы в основном возникают затруднения в сотрудничестве со своими товарищами. Всё это говорит о необходимости проведения коррекционной работы с ними.

В ходе разработки коррекционной работы, мы опирались на работы таких авторов, как Абрамова С.И., Алифанова Е.М., Авагян М.С., Лисина М.И. и др.

В основу коррекционной работы положена игровая деятельность, поскольку эта деятельность является ведущей в старшем дошкольном возрасте, и является удобной в использовании с детьми с нарушениями зрения, может использоваться индивидуально, так и в подгруппах, способствует коррекции особенностей коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста. Исходя из этого, мы разработали комплекс дидактических, сюжетно-ролевых и театрализованных игр, который направлен на коррекцию особенностей коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста.

Нами было определено два основных направления коррекционной работы.

Первое направление – коррекция эмоционального общения детей со взрослыми и сверстниками. По первому направлению коррекционной работы был подобран комплекс таких дидактических игр, как «Угадай, кто я», «Опиши друга», «Угадай настроение», «Зеркало», «Большое, доброе животное», «Волшебные конфеты».

Дидактическая игра «Угадай, кто я».

Цель: развитие умения различать настроение и характерные черты общения знакомых людей.

Дидактический материал: бумажные фанты с именами детей, мешок для хранения фантов.

Описание: Каждому ребенку предлагается загадать одного из товарищей, либо каждый ребенок должен вытянуть фант с именем своего сверстника, и именно этого сверстника они должны изобразить так, чтобы остальные дети отгадали о ком идет речь. Допускается использование характерных жестов, поз и слов этого человека, которого показывают.

Дидактическая игра «Опиши друга»

Цель: развитие эмоционального общения и доброжелательного отношения к сверстникам.

Дидактический материал: не требуется.

Описание: детям предлагают сесть в круг, и каждый по кругу должен будет сказать своему соседу справа 3 положительных качества, характеризующих этого человека, в свою очередь тот человек, которому сказали это, должен ответить своему соседу слова благодарности и сказать комплимент в ответ.

Дидактическая игра «Угадай настроение»

Цель: развитие умения понимать эмоциональные состояния другого человека.

Дидактический материал: карточки с описанием различных эмоциональных состояний.

Описание: Педагог читает детям описание эмоции, а они должны понять, о какой эмоции идет речь. Тот ребенок, который первым угадал ту или иную эмоцию становится актером, который должен будет её изобразить. Позже, когда все эмоции будут отгаданы, дети встают в пары - положительная эмоция и отрицательная эмоция, и распределяются соответственно. Далее детям, которые играют положительные эмоции дается задание, исправить эмоцию своего товарища на положительную. Задается вопрос: Как вы это сделаете?

Дети предлагают различные варианты: объятия, рассказывание шуток и др. Затем дети меняются ролями.

Дидактическая игра «Зеркало»

Цель: развитие умения понимать эмоциональные состояния другого человека, а также развитие имитационных движений вслед за педагогом.

Дидактический материал: не требуется.

Описание: Педагог изображает различные эмоциональные состояния, а дети должны повторить за ним.

Дидактическая игра «Большое, доброе животное»

Цель: сплочение детей группы, установление доброжелательной обстановки в коллективе.

Дидактический материал: не требуется.

Описание: Педагог говорит: «Встаньте, пожалуйста, в круг и возьмитесь за руки. Мы - одно большое доброе животное. Давайте послушаем, как оно дышит. А теперь подышим вместе! На вдох делаем шаг вперед, на выдох - шаг назад. А теперь на вдох делаем два шага вперед, на выдох - два шага назад. Так не только дышит животное, так же ровно и четко бьется его большое доброе сердце, стук - шаг вперед, стук - шаг назад, и т. д. Мы все берем дыхание и стук сердца этого животного себе».

Дидактическая игра «Волшебные конфеты»

Цель: развитие у детей положительного отношения к окружающим, развитие эмоциональности.

Дидактический материал: коробочка, конфеты.

Описание: Педагог показывает коробочку, закрытую крышечкой. Трясет ее, дети должны определить на слух, что там. Педагог поясняет, если это необходимо, что в коробке конфеты. Говорит: «Но они не простые. Как только вы их съедите, вы превратитесь в волшебников и сможете пожелать всем людям, что-то такое, от чего они смогут стать радостными. Давайте подумаем, что мы можем пожелать всем людям, которые живут на земле...». Дети по очереди высказывают свои пожелания.

Второе направление коррекционной работы предполагает развитие у детей умения установить сотрудничество, а также умение распределять роли между друг другом. В это направление мы включили такие сюжетно – ролевые игры, как «Магазин», «Больница», «Семья», «Детский сад», «Школа», «Пираты», а также театрализованные игры «Теремок», «Курочка Ряба» и «Колобок».

Сюжетно-ролевые игры «Магазин», «Больница», «Семья», «Детский сад», «Школа», «Пираты» и т.д.

Цель: развитие сотруднических навыков и умения договариваться.

Оборудование: необходимые атрибуты костюмов, выбранные в соответствии с темой игры, игровые предметы («Магазин» - касса, бумажные деньги, «Больница» - стетоскоп, «Школа» - доска, тетради, книги, «Пираты» - повязка на глаз, пиратская шляпа и так далее)

Описание: детям предлагается игровая ситуация, в которой каждый из них должен занять свою роль и действовать в соответствии с этой ролью в данной ситуации.

Важно помнить то, что детей необходимо учить играть и распределять роли между друг другом, так как далеко не всегда дети с нарушениями зрения могут спокойно влиться в коллектив сверстников и начать играть с ними. Нужно направить свободную, хаотичную и, возможно, обособленную деятельность детей в совместное сотрудничество друг с другом, показать различные способы игры и деятельность каждого ребенка в своей роли. Также нельзя допускать, чтобы кто-то из детей оставался в стороне, важно донести до детей, что каждый важен в игре. Это можно сделать так, что ребенку, который обособлен от сверстников, педагог дает одну из ролей, отрабатывает с ним эту роль и показывает остальным детям, что этот ребенок и его роль также важны, как и остальные. Например, в ходе сюжетно-ролевой игры «Больница», можно помочь детям распределить роли, и ребенку, который остался в стороне, мы присваиваем роль медсестры или медбрата, и, таким образом, он тоже включен в совместную деятельность детей.

Сюжетно-ролевые игры в силу своей специфики требуют дополнительный инвентарь, чтобы дети полностью погрузились в атмосферу придуманной ими игры. Дополнительным инвентарем для игры могут служить предметы – заместители, например, в игре «Магазин» кассой может быть книга, а монетами – листья деревьев, в игре «Пираты» пиратской саблей может быть карандаш, а корабль дети могут построить из мягких блоков и т.д.

Критерием успеха в данном случае будет считаться то, что дети могут сами организовать совместную игру, привлекая как можно больше сверстников в эту деятельность.

Театрализованные игры «Теремок», «Курочка Ряба» и «Колобок», «Три поросенка», «Снежная королева», «Сказка о золотой рыбке».

Цель: развитие сотруднических навыков и умения договариваться.

Оборудование: костюмы и атрибуты, соответствующие теме театрализованной игры.

Описание: детям предлагаются определенные роли, в соответствии с которыми они должны действовать. Однако в случае театрализованных игр, дети загнаны в более узкие рамки игровой деятельности, чем в ходе сюжетно-ролевых игр, так как здесь уже заранее прописан определенный сюжет, который они должны исполнить. В процессе организации театрализованных игр дети учатся взаимодействовать друг с другом по определенному прописанному сценарию, внося свои небольшие коррективы по желанию. Также театрализованные игры, как и сюжетно-ролевые, требуют использования специального инвентаря: костюмов, декораций и т.д., их использование поможет детям действительно почувствовать себя тем или иным героем любимого произведения.

Нами было составлено примерное календарно-тематическое планирование по коррекции особенностей коммуникативных компетенций детей с нарушениями зрения с использованием вышеупомянутых игр.

Календарно тематическое планирование педагога дефектолога приведено в таблице 6.

Таблица 6 – Примерное календарно-тематическое планирование педагога-дефектолога по коррекции особенностей коммуникативных компетенций детей с нарушениями зрения

Период	Неделя	Темы	Педагог
Апрель	1 неделя	Умение понимать эмоциональные состояния другого человека	Игры, направленные на различение эмоций: «Угадай настроение», «Зеркало».
	2 неделя	Сплочение детей группы и развитие сотруднических навыков	Игры, направленные на создание благоприятной атмосферы в группе, способствующей сплочению детей: «Большое доброе животное», «Волшебные конфеты», театрализованные игры по любым темам («Курочка Ряба, «Теремок»).

Продолжение таблицы 2

Период	Неделя	Темы	Педагог
Апрель	3 неделя	Умение договариваться	Игры, направленные на умение слышать друг друга и приходить к общему мнению: сюжетно-ролевые игры по любым темам («Пираты», «Семья», «Больница и т.п.).
	4 неделя	Умение различать настроение и характерные черты общения товарищей	Игры, направленные на умение определять собственные черты поведения и общения товарищей: «Угадай, кто я», «Опиши друга».

Проводя коррекционную работу, нельзя забывать о такой важной части работы педагога, как работа с родителями. Родители являются непосредственными участниками коррекционного процесса, без сотрудничества с ними сложно достигнуть высокого результата в работе. Исходя из этого. Нами был составлен примерный план работы с родителями, который способен помочь в коррекции особенностей коммуникативных компетенций детей с нарушениями зрения. Он представлен в таблице 7.

Таблица 7 – Примерный план работы с родителями по коррекции особенностей коммуникативных компетенций детей с нарушениями зрения

Период	Тема	Содержание	Форма проведения
Апрель	«Важность коммуникативных игр в речевом развитии ребенка с нарушением зрения»	<p>Расширить представления родителей о коммуникативных играх, донести до них важность организации сюжетно-ролевых игр в развитии речевом, а также познавательном.</p> <p>Тренинг «Эмоции по типу игры «Зеркало» – родителям предлагается усложненный вариант данной детской игры (предоставляются возможности изобразить различные эмоциональные состояния самостоятельно, а после этого им показывают картинки с изображением настоящих людей и разными эмоциями на их лицах, а родители должны угадать, какая эмоция изображена). Данные тренинг способен наглядно показать, как незамысловатая коммуникативная игра способна помочь ребенку в будущем лучше дифференцировать и понимать эмоциональные состояния другого человека.</p>	Круглый стол.
Май	«Сотрудничество»	<p>Расширить представления родителей о коммуникативных компетенциях, о формировании навыков сотрудничества детей со взрослыми сверстниками. Научить родителей приобщать детей к совместной деятельности (бытовой, игровой, изобразительной и т.п.) с помощью проведения выставки «Я и моя семья», к которой родители вместе с детьми должны создать семейный альбом.</p>	Родительское собрание с последующей творческой выставкой.

Помимо всего прочего, нами был составлен буклет, который может использоваться родителями и педагогами в процессе игровой и коррекционной деятельности. В него мы включили различные коммуникативные игры по направлениям: эмоциональное общение со сверстниками и взрослыми и налаживание сотрудничества. Буклет представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 3.

Предполагаемыми результатами проведенной коррекционной работы мы определили то, что дети в группе научатся согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, вести дискуссию, наладится эмоциональное общение со сверстниками и взрослыми. Разработанный нами комплекс игр может быть использован специалистами ДООУ в различных режимных моментах.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Проведенное исследование позволило нам говорить о том, что уровень сформированности коммуникативных компетенций у большинства опрошенных детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средний, т.е. ребенок понимает задания, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но имеют трудности в эмоциональном общении со взрослым и сверстниками. У некоторых детей возникают затруднения в сотрудничестве со своими товарищами. Но первая серия нашего исследования показала, что ведущей формой общения большинства опрошенных детей является внеситуативно-личностное общение, что говорит о нормальном, своевременном развитии коммуникативных умений. Вторая серия исследования показала, что уровень сформированности диалогических умений у большинства детей находится на высоком уровне. Однако третья серия исследования показала, что большинство детей находятся на среднем уровне развития коммуникативных умений, направленных на учет позиции собеседника, эмоционального отношения к окружающим и нравственным нормам. Четвертая серия исследования, направленная на исследование состояния взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, показала, что детям сложно договорится между собой, имеются трудности в овладении навыками сотрудничества. Данные констатирующего эксперимента позволяют нам говорить о том, что для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения необходима коррекция особенностей формирования коммуникативных компетенций.

Исходя из выше сказанного, мы выделили 2 основных направления коррекционной работы: коррекция эмоционального общения со взрослыми и сверстниками и коррекция умения сотрудничать со своими товарищами. По каждому из них подобрали комплекс сюжетно-ролевых и театрализованных игр в соответствии с ними.

Предполагаемыми результатами проведенной коррекционной работы мы определили то, что дети в группе научатся согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, вести дискуссию, наладится эмоциональное общение со сверстниками и взрослыми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью проводимого исследования было теоретически изучить и практически разработать содержание работы по коррекции особенностей формирования коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности.

При решении первой задачи исследования нами была проанализирована психолого-педагогическая литература по данной проблеме. Осуществив анализ точек зрения ученых на основные понятия исследования, мы выявили, что коммуникативная компетенция – это готовность субъекта получать в диалоге необходимую информацию, представлять и отстаивать свою точку зрения на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям других людей, соотносить свои устремления с интересами других людей, продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую задачу. Коммуникативная компетенция является сложным, многокомпонентным образованием, в состав которой входят коммуникативные знания о нормах и правилах общения, коммуникативные умения, необходимые для эффективного общения, коммуникативные способности, которые показывают эффективность человека в общении и определенный опыт в этом направлении.

При решении второй задачи исследования мы выявили, что развитие ребенка с нарушениями зрения протекает по тем же закономерностям, что и развитие нормально развивающегося ребенка. Но вместе с тем оно характеризуется некоторым своеобразием, а именно вследствие обедненности представлений и зрительных образов предметов и явлений, снижается уровень чувственного опыта, определяющий содержание образов мышления, речи и памяти. В связи с этим обнаруживаются трудности в

овладении средствами общения и их неадекватное использование, что может стать причиной недопонимания собеседниками друг друга. Также у детей с нарушениями зрения низкий уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения, неумение воспринимать партнера на основе деятельности сохранных анализаторов, недостаточное количество опыта общения.

Для решения третьей задачи исследования были подобраны следующие диагностические методики: методика М.И. Лисиной на определение ведущей формы коммуникации ребенка и взрослого, методика изучения умений вести диалог И. А. Бизиковой, методика Г.А. Цукермана «Кто прав?», методика Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Раскрась рукавички».

Результаты констатирующего эксперимента по каждой из методик показали, что уровень сформированности коммуникативных компетенций у большинства опрошенных детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средний, т.е. ребенок понимает задания, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но иногда возникают трудности в эмоциональном общении со взрослым и сверстниками. У некоторых детей возникают затруднения в сотрудничестве со своими товарищами. Однако стоит заметить, что ведущей формой общения большинства опрошенных детей является внеситуативно-личностное общение, что говорит о нормальном, своевременном развитии коммуникативных умений. Констатирующий эксперимент показал, что для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения необходима коррекция особенностей формирования коммуникативных компетенций.

Для решения четвертой задачи исследования по результатам были выделены направления коррекционной работы по коррекции недостатков коммуникативных компетенций участников эксперимента: 1. Коррекция эмоционального общения детей со взрослыми и сверстниками; 2. Коррекция установления сотрудничества детей друг с другом. По каждому из них был

подобран и описан комплекс сюжетно-ролевых и театрализованных игр. Среди них: «Знакомство», «Угадай, кто я», «Опиши друга», «Угадай настроение», «Зеркало», «Большое, доброе животное», «Волшебные конфеты», «Детский сад», «Школа», «Пираты», «Магазин», «Больница», «Семья», а также театрализованные игры «Теремок», «Курочка Ряба» и «Колобок», «Три поросенка», «Снежная королева», «Сказка о золотой рыбке».

Предполагаемыми результатами проведенной коррекционной работы мы определили то, что дети в группе научатся согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, вести дискуссию, наладится эмоциональное общение со сверстниками и взрослыми.

Мы надеемся, что содержание нашей работы может быть использовано тифлопедагогами и воспитателями в детском саду. Только благодаря совместной работе этих специалистов, можно достичь определенного успеха в коррекции особенностей коммуникативных компетенций детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Таким образом, подводя итог, можем сказать, что основные задачи, поставленные в нашем исследовании, решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авагян, М.С. Формы, методы и средства формирования коммуникативной компетенции дошкольников в процессе сотрудничества [Текст]: междунар. науч.-практ. конф. № 12 (57) / М.С. Авагян – Новосибирск: СибАК, 2015. – 164 с.
2. Агафонова, И.Н. Уроки общения для детей 6-10 лет: Программа «Я и Мы» [Текст] / И.Н. Агафонова. – СПб.: СПбГУПМ, 2003. – 70 с.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст]: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева – М.: Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
4. Бочарникова, М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде // журнал «Молодой ученый». 2009. №8. С. 130-132.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [Текст]/ М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. –423 с.
6. Вакуленко, Ю.А. Театрализованные инсценировки сказок в детском саду [Текст]: Юлия Вакуленко. – Волгоград: Учитель, 2008. – 123с.
7. Виленская, А. М. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей[Текст] / А. М. Виленская. – М.: АПН РСФСР, 1990.– 12-13 с.
8. Волкова, Л. С. Коррекция нарушения устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения [Текст]: ав-тореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. С. Волкова. – Л., 1983. – 28 с.
9. Гавриш, С. В. Проблемы коммуникативного поведения у дошкольников // журнал «Ребенок в детском саду». 2003. №1. С. 8-35.
10. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – СПб.: Нева, 2004. – 352 с.
11. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик

воспитания и обучения [Текст]: учебник для вузов / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева – СПб.:Питер, 2013. – 464 с.

12. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / И.Н. Горелова; отв. ред. В.Н. Ярцева; предисл. В.И. Карасика. – М.: Либроком, 2009. – 112 с.

13. Григорьева, Г. В. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения[Текст]: дис. ... канд. психолог. наук / Г.В. Григорьева – М.: 2000. – 189 с.

14. Гукаленко, О. В. Поликультурное образовательное пространство как среда поддержки и защиты личности учащихся[Текст] / О. В. Гукаленко – Тирасполь: РИОПГУ, 2000. – 82 с.

15. Гутник, Е. П., Шереметьева Е. В. Современные теоретические представления о коммуникативных компетенциях // журнал «Молодой ученый». 2016. №27. С. 774 -778.

16. Дэвид Дж. Большой толковый социологический словарь [Текст] / под ред. Дэвида Джери, Джулии Джери. – М.: Вече,1999. – 544 с.

17. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно – целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42с.

18. Зоткина, Е. А. Специальная психология: учебно-методический комплекс [Текст] / Е. А. Зоткина. – Самара: Универс-групп, 2007. – 212 с.

19. Каллаева, Д. Р. Роль теории диалога М. М. Бахтина в формировании социокультурной компетенции [Текст]: междунар. науч. конф./ Д.Р. Каллаева – Уфа: Лето, 2013. – 132-135 с.

20. Кожанова, Н. С. Педагогические условия и средства коррекции коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.С Кожанова – Екатеринбург: 2009.– 247 с.

21. Колкер, Я.М. Воспитание в детском саду [Текст]: учеб - метод. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова. – М.: Академия, 2000. – 264 с.

22. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей психологии [Текст]: избр. псих. труды / А. А. Леонтьев. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – 535 с.
23. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст]: учебное пособие / А.А. Леонтьев – М.: Наука, 1985. – 310 с.
24. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина – 2-е. изд. перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
25. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст]: монография / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
26. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А. Г. Литвак. – СПб: РГПУ, 1998. – 367 с.
27. Львов, М. Р. Методика развития речи старших дошкольников [Текст] / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 2005. – 176 с.
28. Мижериков, В.А. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / В.А. Мижериков, П.И. Пидкасистый. – М.: 2014. – 197 с.
29. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие / А. В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
30. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование [Текст] / Г. В. Никулина. СПб.: КАРО, 2006. – 400 с.
31. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
32. Смирнова, Е.А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы. [Текст]: монография / Е. А. Смирнова – Шуя: Весть, 2006. – 192 с.
33. Солнцева, Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Солнцева, В. З. Денискина. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
34. Степанов, С.С. Дефектология. Словарь-справочник [Текст]: учебное пособие / С.С Степанов – М.: Сфера, 2007. – 283 с.

35. Павлова, Т.А. Развитие коммуникативной компетентности у дошкольников и младших школьников [Текст] / Т.А. Павлова – М.: «Школьная пресса», 2014. – 284 с.
36. Падей, Е. В. Психолого-педагогические исследования формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку // журнал «Молодой ученый». 2013. №2. С. 388-390.
37. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения [Текст]: учебное пособие / Л.И. Плаксина – М.: РАОИКП, 1999. – 54 с.
38. Привалова, С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства// журнал «Педагогическое образование в России». 2015. №7. С. 8 – 35.
39. Тарских, С. Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми в процессе подготовки к школьному обучению [Текст] / С.Д. Тарских – Екб.: 2004. – 221 с.
40. Филичева, Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников [Текст] / Т.Б. Филичева. – М.: 2004. – 56 с.
41. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // интернет-журнал "Эйдос". 2002. № 5. С. 30 - 35.
42. Чернецкая, Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников [Текст]: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений /Л. В. Чернецкая. – Ростов: Феникс, 2005. – 256 с.
43. Щеткин, А.В. Театральная деятельность в детском саду [Текст] /А. В. Щеткин.–Москва:Мозайка Синтез,2008.–342 с.
44. Яковлева, Н.Н. Педагогические условия развития коммуникативных умений учащихся 4–5-х классов [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Н. Яковлева. – СПб.: 2012. – 21 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Критерии и показатели уровней сформированности диалогических умений

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 теме	изредка уходит от ответа на вопросы сверстников	может оставить без ответа вопросы как 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	Чаще всего может выразить побуждения, но	редко по своей инициативе вступает в общение, жалуется на

	просьбами, советами, предложениями и другими видами побуждений)	изредка наблюдаются затруднения при формулировании некоторых побуждений (разъяснении, приглашении и др.)	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

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Изображение для проведения методики
Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Раскрась рукавички»

