



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

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с
нарушениями зрения в процессе формирования коммуникативных
навыков посредством современных игровых технологий

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

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

Проверка на объем заимствований:

73,3 % авторского текста

Работа реком. к защите
рекомендована/не рекомендована

«14 / 12» 2023-г. кр. п 5

зав. кафедрой СПиПМ
Дружинина Лилия Александровна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-206-188-2-1

Князева Марина Анатольевна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент

доцент кафедры СПиПМ

Лапшина Любовь Михайловна

Челябинск

2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	8
1.1 Понятие коммуникативных навыков в современной психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Особенности формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения.....	17
1.3 Психолого-педагогическое сопровождение в формировании коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения ...	27
1.4 Игровые технологии как средство формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	36
Выводы по 1 главе.....	43
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	45
2.1 Организация и база исследования особенностей коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения.....	45
2.2 Анализ результатов исследования особенностей коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения.....	52
2.3 Современные игровые технологии в психолого-педагогическом сопровождении младших школьников с нарушениями зрения в процессе формирования коммуникативных навыков.....	60

2.4 Эффективность психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями зрения в процессе формирования коммуникативных навыков посредством современных игровых технологий.....	69
Выводы по 2 главе.....	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	83
ПРИЛОЖЕНИЕ	92

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Социальный запрос, предъявляемый сегодня обществом и государством к системе образования, связан с формированием у обучающихся личностных качеств, которые в полной мере способствуют их активной социальной адаптации и социализации. Значительную роль в этом процессе играют навыки общения, которые оказывают решающее влияние на социальное развитие человека и его общую социальную успешность.

Проблема ещё больше актуализируется, когда речь идёт о детях с нарушениями зрения, у которых уровень сформированности коммуникативных навыков во многом определяет эффективность и независимость самостоятельного проживания; обеспечивает возможность планирования и регуляции своего поведения, организации всей его психической сферы жизни. Поэтому тифлопедагогическая теория и практика находятся в постоянном поиске эффективных технологий работы с детьми, имеющими нарушения зрения, в обосновании новых подходов в их реализации. Сегодня дефектологическая наука активно взаимодействует с другими областями знаний, в частности, с биологическими науками, физической культурой и спортом, и обосновывает механизмы взаимосвязи общения и подвижных игр на физиологическом уровне.

Исследование роли и функций общения детей с нарушениями зрения в их общем психическом развитии показывает, что оно является необходимым условием формирования системы компенсации слепоты и слабовидения на ранних стадиях развития. Тифлопсихологами и тифлопедагогами – как классиками вопроса, так и современными исследователями – отмечаются нарушения в сфере общения у слепых, слабовидящих и детей с другими нарушениями зрения (Л.С. Волкова, Л.П. Григорьева, М. Заорска, М.И. Земцова, И.Г. Корнилова, Л.И. Солнцева, Н.А. Яковлева и др.). В этой связи актуальным является анализ особенностей формирования

коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрениями, поиск коррекционных методик, направленных на создание у ребенка системы психологических установок для решения проблем, возникающих в процессе его общения с окружающим миром.

Современные исследования в области детства показывают, что, с одной стороны, очень интересной и эффективной формой реализации коррекционно-развивающего потенциала ребенка была и остается игра, с другой стороны, как и все в жизни, игры развиваются, меняются, приобретая статус развивающих игровых технологий, занимая в коррекционно-образовательном процессе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, ведущие позиции.

Таким образом, актуальность и значимость данной проблемы определили выбор темы данного исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушениями зрения в процессе формирования коммуникативных навыков посредством современных игровых технологий».

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения посредством современных игровых технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Объект исследования: формирование коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения.

Предмет исследования: современные игровые технологии, как средство психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать общую психолого-педагогическую и специальную дефектологическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения.

3. Составить комплекс игр по формированию коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения с использованием современных игровых технологий, внедрить в образовательный процесс и экспериментально проверить его эффективность.

Гипотеза исследования: эффективность психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями зрения в процессе формирования коммуникативных навыков будет выше, если на коррекционных занятиях будет использован предложенный комплекс игр с использованием современных игровых технологий, включающий дидактические и театрализованные игры.

Методы исследования: теоретический анализ литературных источников по теме исследования, беседа, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы, обобщение полученных результатов.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, раскрывающая взаимосвязь биологического и социального в психическом и социальном развитии ребенка, в т.ч. ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

– научные работы, которые посвящены изучению особенностей развития коммуникативных навыков в детском возрасте (М.И. Лисиной);

– исследования по проблеме общих особенностей межличностного общения и особенностей психического развития детей с нарушениями зрения (М.И. Земцовой, Л.И. Солнцевой, А.Г. Литвака), особенностей развития детей с нарушениями зрения в дошкольном возрасте (Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой), формированию коммуникативной компетентности слепых и слабовидящих школьников (А.А. Лысовой);

– исследования по использованию дидактической игры в образовательной деятельности, в т.ч. дидактической игры (А.П. Усова).

Теоретическая значимость исследования: изучен, проанализирован и уточнен коррекционно-развивающий потенциал современных игровых технологий в коммуникативном развитии детей, конкретно – детей с нарушениями зрения; определена значительная роль современных игровых технологий в реализации коррекционного потенциала образовательного процесса школьников с нарушениями зрения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы для написания методических рекомендаций, учебных пособий, для разработки курса лекций и практических занятий по психолого-педагогическому сопровождению детей с нарушениями зрения. Результаты экспериментальной части исследования, созданное дидактическое пособие «Анатомический фартук» могут быть интересны педагогам, учителям-дефектологам и родителям обучающихся с нарушениями зрения, на практике решающим вопросы использования игровых технологий в развитии коммуникативных навыков школьников с нарушениями зрения.

База исследования: экспериментальная часть исследования проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска». В исследовании приняли участие обучающиеся первого класса в количестве 6 человек. Все дети имеют различные варианты нарушения зрения.

Структура и объем диссертации: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, включающего 83 наименования и 3 приложений. Общий объем диссертации составляет 91 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1 Понятие коммуникативных навыков в современной психолого-педагогической литературе

Понятие «коммуникативные навыки» – одно из традиционно активно разрабатываемых в психолого-педагогической науке. Коммуникативные навыки – это понятие, которое формируется в результате гармоничного сочетания понятий «коммуникация» и «навык».

Ключевым, и, безусловно, первичным в данном исследовании является понятия «коммуникация», которое используется в широком и узком значении. В широком смысле О.Л. Гнатюк под коммуникацией понимает процесс взаимодействия и способы общения, позволяющие создавать, передавать и принимать разнообразную информацию [15].

А. Урсул считает, что коммуникация – это обмен информацией между сложными динамическими системами и их частями, которые в состоянии принимать информацию, накапливать ее, преобразовывать [74].

А.Б. Зверинцев, А.П. Панфилова отмечают, что коммуникация – это специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания [59].

В узком смысле, по мнению Е.Н. Роготневой, коммуникация – это речевая коммуникация – общение при помощи вербальных (словесных) и невербальных средств в ситуациях говорения, слушания, письма и чтения [62].

Т. Шибутани определяет коммуникацию как способ деятельности, который облегчает взаимное приспособление поведения людей [81].

В работе М. Кагана коммуникация характеризуется как информационная связь субъекта с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной [25].

В.И. Селиверстов, как один из классиков данного вопроса, определяет коммуникацию, как функцию общения, заключающуюся «в передаче некоторого «интеллектуального, логического содержания» [65, с. 46].

М.И. Лисина, в отличие от многих авторов, которые отождествляют понятия «общение» и «коммуникация», рассматривает их как схожие по значению, но не равные. В своих работах автор отмечает следующее: «...коммуникация – явление более узкое, направленное на обмен информацией. Общение – понятие более широкое, коммуникация является одной из составляющих общения, которая имеет свои специфические особенности. Коммуникация, осуществляемая людьми, это не только процесс передачи информации, ведь информация не только передается, но и формулируется, уточняется, изменяется, то есть развивается» [41, с. 57].

Итак, интерпретируя общение как особый вид деятельности, М.И. Лисина рассматривает термины «общение» и «коммуникация» не как синонимы, отмечая, что общение – более широкое понятие, а коммуникация является составной и неотъемлемой частью общения, которая направлена на взаимный обмен информацией с соучастниками [41].

Таким образом, коммуникация является составной и неотъемлемой частью общения, а общение в свою очередь – вид деятельности, следовательно, коммуникация – это также деятельность; коммуникативная деятельность.

Вторым важным понятием, которое необходимо рассмотреть в рамках разработки ключевых терминов данного исследования, является «навык».

К.К. Платонов дает следующее определение понятию «навык»: «Навык – это действие, которое осуществляется человеком без участия сознания, то есть автоматически, благодаря тому, что человек много раз осуществлял это действие в прошлом» [58, с. 78].

Также навык рассматривается как «действие, достигшее уровня автоматизма и характеризующееся целостностью, отсутствием поэлементного сознания» [58, с. 79].

Однако, навык не всегда рассматривается как действие. Некоторые исследователи имеют другую точку зрения на данное понятие. Так, Ф.Н. Петров говорил, что навык это не автоматизированное действие, т.к. действие – это, прежде всего процесс, а навык – это характеристика процесса и его качество [60].

Таким образом, анализ понятий «коммуникация» и «навык» позволяет определить понятие «коммуникативные навыки».

По мнению С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова коммуникативные навыки – это отражение коммуникативной способности. По мнению авторов, коммуникативная способность имеет общественно историческое происхождение; она формируется, проявляется и преобразуется в практическом общении; она проявляется в коммуникативных навыках и умениях [63].

А.А. Леонтьев, рассматривая коммуникативные навыки, отмечает, что «...это автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативной ситуации» [37, с. 68].

Т.М. Дризде отмечает, что психологи и психолингвисты определяют коммуникативные навыки как «...особую ориентацию человека в процессах коммуникации, которая отражает степень восприятия им значимых смысловых особенностей коммуникатора» [18, с. 38].

О.А. Веселкова рассматривает коммуникативные навыки как «...группу умений, характеризующих личностные качества, необходимые для организации и реализации процесса общения, взаимодействия» [10, с. 89].

Л.Р. Мунирова характеризует коммуникативные навыки как структурные элементы коммуникативной деятельности [47].

А.В. Хаустов выделяет следующие области коммуникативных навыков:

- навыки выражения просьбы/требования;
- навыки социальной ответной реакции;
- навыки называния, комментирования и описания;

- навыки привлечения внимания и запроса информации;
- навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них;
- навыки социального поведения;
- диалоговые навыки [78].

О.Н. Сомкова выделила несколько иные компоненты коммуникативных навыков:

- речевые навыки слушать собеседника и правильно понимать его мысль, формулировать в ответ свое суждение;
- невербальные навыки: уместное использование мимики, жестов, поз;
- навык понимания эмоций собеседника;
- правила речевого этикета [69].

Э.И. Аюпова, описывая коммуникативные навыки, выделяет три функции общения: когнитивную (передача, получение эмоционального и интеллектуального содержания сообщения, использование невербальных и вербальных средств общения, понимание партнера и т.д.), аффективную (организацию различных форм совместной деятельности и т.д.), регулятивную (управление участниками общения и т.д.) [4].

О.С. Степина делит коммуникативные навыки на несколько групп.

1. Речевые навыки – это овладение речевой деятельностью и речевыми средствами общения, а именно:

- грамотная и ясная сформулированная мысль;
- осуществление основных речевых функций (подтвердить, возразить, усомниться, одобрить, согласиться, предложить, узнать, пригласить и т. д.);
- достижение желаемой коммуникативной цели;
- смысловое «целостное» высказывание;
- выразительный тон (выбрать правильный тон разговора, расставить логические ударения, найти точную интонацию и т. д.);
- логичные и связные, а также продуктивные (содержательные) высказывания;

- самостоятельное говорение, т. е. умение выбирать стратегию выступления (речи);

- выражение в речевой деятельности собственной оценки прочитанного или услышанного;

- передача в речевой деятельности увиденного, наблюдаемого и т.д.

2. Социально-психологические навыки – это овладение процессами взаимосвязи, взаимоотношения, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимопроявлений и взаимовлияний:

- психологически верное и в соответствии с ситуацией вступление в общение;

- овладение инициативой и удержание ее в общении;

- поддержание общения, психологическое стимулирование активности партнеров и др.

3. Психологические навыки – это овладение процессами самомобилизации, самонастройки, саморегулирования:

- преодоление психологических барьеров в общении;

- мобилизация психофизического аппарата, направленного на овладение инициативой в общении;

- снятие излишнего напряжения;

- адекватно ситуации общения выбор жестов, поз, ритма своего поведения;

- эмоциональный настрой на ситуацию общения;

- мобилизация на достижение поставленной коммуникативной цели;

- использование эмоций как средства общения и т. д.

4. Навыки использования в общении норм речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией:

- реализация ситуативных норм обращения и привлечения внимания; организация знакомства с партнерами;

- выражение просьбы адекватно ситуации;

- использование ситуативных норм приветствия;

– высказывание совета, предложения, упрека, сочувствия, пожелания и т.д.

5. Навыки использования невербальных средств общения:

- паралингвистические средства общения (интонация, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика);
- экстралингвистические средства (смех, шум, аплодисменты и т.п.), кинетические средства общения (жест, мимика);
- проксемические средства общения (позы, движения, дистанция общения) и т. п.

6. Навыки взаимодействия:

- на уровне диалога – с личностью или группой;
- на уровне полилога – с массой или группой;
- на уровне межгруппового диалога и т.д. [70].

Закономерности формирования коммуникативных навыков у нормотипичных детей были изучены М.И. Лисиной, которая выделила четыре уровня или стадии общения в дошкольном возрасте: ситуативно-личностное общение (младенческий возраст), ситуативно-деловое общение (ранний возраст), внеситуативно-познавательное общение (младший и средний дошкольный возраст), внеситуативно-личностное общение (средний и старший дошкольный возраст) [42].

Ситуативно-личностная форма общения имеет самое короткое время существования в самостоятельном виде – до 6 месяцев. Ведущим мотивом в этот период жизни детей является личностный мотив. Ребенок начинает успешно выделять из окружающей среды взрослого человека (сосредоточение), осуществлять мимическое (улыбка) и специфическое голосовое (предречевые вокализации) общение со взрослым человеком и активно привлекать взрослого к общению (двигательное возбуждение). В этот период общение младенца со взрослым протекает вне какой-либо другой деятельности и само составляет ведущую деятельность ребёнка. Взрослые должны помнить, что для любого ребенка в этом возрасте важны потребность

во внимании, использование в общении с ним экспрессивно-мимических средств общения (взглядов, улыбок, гримас, различных выражений лица).

Ситуативно-деловая форма общения со взрослым формируется у детей в возрасте от шести месяцев и до трех лет. В данный период общение с взрослым вплетено в новую ведущую деятельность (в частности, в предметно-манипулятивную). Основные поводы для контактов ребенка с взрослыми связываются с их практическим сотрудничеством. В данном периоде дети переходят от примитивных неспецифических манипуляций с предметами к более специфическим, а в дальнейшем и к культурно фиксированным действиям с ними. Взрослые должны в общении с ребенком знакомить его как с самим предметом, так и с действиями с ним.

Внеситуативно-познавательная форма общения (от 3 до 5 лет) – вплетена непосредственно в познавательную деятельность. Речевые операции на данном этапе развития общения становятся основным средством общения детей. Познавательное общение теснейшим образом переплетается с игровой деятельностью, которая становится ведущим видом деятельности в период всего дошкольного детства. В сочетании оба вида активности способствуют расширению познания детей об окружающей действительности, углубляют данные познания, увеличивают уровень осведомленности об отдельных сторонах действительности, которые выходят за пределы чувственного восприятия [42].

Внеситуативно-личностное общение формируется к концу дошкольного возраста. Следует помнить, что если предыдущая форма общения отвечала целям познания предметного мира вещей, то эта служит целям изучения социального мира людей. 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. Общение становится самостоятельной деятельностью для ребенка и не является аспектом его взаимодействия со взрослым. Но взрослые должны помнить, что в данном

процессе они становятся для ребенка образцом 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.

Именно эта форма коммуникации формируется личностными мотивами ребенка, которые побуждают к коммуникации со взрослым, но теперь ребёнку важно не одобрение, а мнение взрослого. То есть он может ошибиться и готов принять другую точку зрения, готов менять свою деятельность к лучшему, готов учиться. Эта форма важна тем, что ребёнок осваивает новую для себя роль – роль ученика. Значит, в младшем школьном возрасте ребёнок будет проявлять заинтересованность к новым знаниям, общению со взрослым и сверстниками [42].

По мнению И.А. Гришановой, младший школьный возраст является закономерным продолжением развития коммуникации и благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу интереса к общению и осмыслению речи [17].

К.П. Зайцева, также считает, что младший школьный возраст благоприятен для формирования коммуникативных навыков, речевых умений, способов различения социальных ситуаций, так как школа представляет собой социальное пространство взаимодействия людей, предъявляет новые требования в речевом развитии. У младших школьников происходит перестройка его отношений с людьми, закладываются предпосылки формирования социальных качеств, а закрепляются новые навыки в учебной деятельности и играх со сверстниками [22].

По результатам исследований А.А. Краевой, С.Е. Приваловой, у младших школьников хорошо развито умение слушать и отвечать на вопросы, т.к. этому взрослые уделяют больше внимания. Школьники могут выслушать собеседника, сформулировать и озвучить ответ. По мнению авторов, эти навыки дети начинают приобретать еще в дошкольном возрасте [29].

Помимо общения ребенка со взрослым не менее важным для формирования личности имеет взаимодействие дошкольника со

сверстниками. М.И. Лисина в этом общении выделила также последовательно сменяющиеся формы общения: эмоционально-практическая, ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая форма общения.

1. Эмоционально-практическая формируется на третьем году жизни дошкольника. Ребенок ожидает от сверстников участия в своих забавах, а также самовыражении. Основные средства общения в данном виде общения – экспрессивно-мимические.

2. Ситуативно-деловая форма общения формируется примерно в четыре года. При этой форме общения дети озабочены общим делом, которое нуждается в согласовании достижения цели, исполнения роли. В сверстнике в этот момент дошкольник наблюдает самого себя (его позицию к себе) и находит только положительные стороны; потом он, в свою очередь, наблюдает и сверстника, но только его отрицательные черты. Ребенок всегда сравнивает себя с другими детьми, пристально интересуется всем, что делают они.

3. Внеситуативно-деловая форма общения формируется в конце дошкольного возраста. Внешне это проявляется в появлении избирательных привязанностей, дружбы и возникновением более глубоких и устойчивых отношений между детьми. Дети обсуждают планы совместной деятельности, свои и чужие поступки, рассказывают друг другу о событиях своей жизни. Правила игры выступают в играх на первый план. Конфликты чаще возникают из-за несоблюдения правил. В данном случае взрослым надо использовать не наказание, а положительную оценку доброжелательного отношения друг к другу [39].

Наблюдение за поведением детей в группе сверстников дает положительные примеры для выявления представлений дошкольников о том, что значит быть добрым. Постановка детей в ситуации морального выбора дает возможность судить об их способности следовать в своих поступках этическим нормам, отражающим отношение к сверстнику. Индивидуальные беседы выявляют представления детей о доброте. Эффективным методом

формирования доброжелательности по отношению к сверстникам является постановка детей в специально созданные ситуации морального выбора [1].

Г.М. Андреева и Е.В. Руденский коммуникативные навыки рассматривают как сложную систему взаимодействий, включающую в себя три ведущих компонента:

- информационно-коммуникативный (предполагающий обмен информацией между общающимися),
- интерактивный (выступающий регулятором процесса взаимодействия),
- перцептивный (обеспечивающий адекватное взаимовосприятие, взаимооценку и самооценку в общении) [3].

Таким образом, коммуникативные навыки – это структурный компонент коммуникативной деятельности, представляющий собой выполнение операций и действий общения, доведённое до автоматизма, с применением различных средств общения соответственно собеседнику, цели и ситуации общения. Коммуникативные навыки во многом определяют социальное и общеличностное развитие ребенка.

Структурно коммуникативные навыки определяются через три ведущих компонента: информационно-коммуникативный, интерактивный и перцептивный – каждый из которых важен для полноценной реализации коммуникации.

1.2 Особенности формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения

Зрение играет важную роль при ориентации человека в окружающей действительности и осуществлении всех сторон его жизнедеятельности. Именно с помощью зрительного анализатора ребенок получает информацию об окружающем мире. С самого рождения все движения и предметно-практические действия ребенка осуществляются при участии и под контролем

зрения. Глубокое поражение зрения значительно ограничивают чувственное познание, а это значит и психическое развитие ребенка.

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

Согласно классификации М.И. Земцовой, к детям с нарушениями зрения 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 [24].

Количественно самую многочисленную группу в категории «дети с нарушениями зрения» составляют слабовидящие дети и дети с косоглазием и амблиопией.

Слабовидение – это значительное снижение зрения, при котором острота зрения на лучше видящем глазу с использованием обычных средств коррекции (очки) находится в пределах от 0,05 до 0,2, или меньшее снижение остроты зрения при значительном нарушении других зрительных функций (чаще всего сужение границ поля зрения).

К слабовидящим детям относятся также и дети с остротой зрения в пределах 0,4, но имеющие прогрессирующие или рецидивирующие заболевания. Слабовидение возникает на фоне глазных болезней и общего ослабления здоровья детей [24].

Причиной слабовидения чаще всего бывают аномалии рефракции: миопия, гиперметропия, астигматизм. Аномалия рефракции, по мнению большинства офтальмологов – Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Н.И. Пильман, Л.И. Сергиевский, Е.М. Фишер, А.В. Хватова – является фактором, препятствующим формированию бинокулярного зрения в раннем возрасте [19].

Миопия – это дефект (аномалия рефракции) зрения, при котором изображение падает не на сетчатку глаза, а перед ней. При наличии миопии ребенок начинает плохо различать дальние предметы. Это происходит в связи с тем, что лучи света, идущие от далеко расположенных предметов, сводятся в фокус не на самой сетчатке глаза, а перед ней.

Гиперметропия – это патология рефракции глаза, при которой изображение предметов формируется за сетчаткой. При слабой выраженности гиперметропии зрение вдаль и вблизи хорошее, но могут быть проблемы с быстрой утомляемостью, головной болью при значительных зрительных нагрузках. Средняя степень гиперметропии характеризуется тем, что зрение вдаль остается хорошим, а вблизи затруднено. Высокая гиперметропия заключается в следующем: зрение плохое и вдаль, и вблизи, так как исчерпаны все возможности глаз фокусировать на сетчатке изображение, даже далеко расположенных предметов. Астигматизм – это патология рефракции глаза, при которой нарушается сферичность роговицы, т.е. в разных меридианах разная преломляющая сила и изображение предмета при прохождении световых лучей через такую роговицу получается не в виде точки, а в виде отрезка прямой. Человек при этом видит предметы искаженными, в которых одни линии четкие, другие – размытые [24].

Таким образом, слабовидение характеризуется разнообразием нарушений зрительных функций, разным уровнем их сохранности.

Частым нарушением зрения в дошкольном и младшем школьном возрасте является косоглазие и амблиопия. По данным Э.С. Аветисова, Е.И. Ковалевского, Н.И. Пильмана и др., от 1,5 до 3% детей имеют этот дефект. Косоглазие – это отклонение зрительной оси одного из глаз от совместной точки фиксации, ведущее к утрате бинокулярного зрения. В зависимости от того, куда отклонен глаз, наблюдается: внутреннее, или сходящееся, наружное, или расходящееся, косоглазие кверху, косоглазие книзу [1].

Косоглазие бывает односторонним (монолатеральным) – косит постоянно один глаз; двусторонним (альтернирующим) – попеременно косят

оба глаза. При альтернирующем косоглазии зрение, как правило, достаточно высокое и одинаковое в обоих глазах. Постоянное косоглазие сложнее альтернирующего, так как при нем в результате постоянного отклонения одного глаза, при отсутствии фузии (слияние двух изображений) довольно быстро развивается амблиопия.

Нарушение слияния двух изображений в одно может возникнуть вследствие усиленной (при дальнозоркости) или ослабленной (при близорукости) аккомодации и связанной с ней конвергенции (сведения осей глаз). Такое косоглазие называют аккомодационным, а все другие формы содружественного косоглазия неаккомодационным. Под влиянием неблагоприятных условий высокая и точная согласованность деятельности обеих половин зрительного анализатора может нарушаться, что приводит к расстройству бинокулярного зрения. Острота зрения отклоненного глаза понижается, развивается амблиопия этого глаза [1].

Э.С. Аветисов отмечает, что амблиопия – это ослабление зрения функционального и зачастую вторичного характера (при отсутствии структурных изменений зрительного анализатора), не поддающееся коррекции с помощью очков или контактных линз. В зависимости от степени понижения остроты зрения автор различает амблиопию слабой степени (острота зрения 0,8-0,4), средней степени (острота зрения 0,3-0,2), высокой степени (острота зрения 0,1-0,05), очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени [1].

Любое нарушение зрения обязательно сказывается на психическом развитии ребенка, во многом обуславливая специфику структуры дефекта. Психическое развитие слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией имеет ряд специфических особенностей. К ним, прежде всего, как указывают большинство тифлопедагогов, относятся значительные трудности в приеме и переработке информации, получаемой извне, что замедляет и затрудняет процесс познания. Особенно страдает информация, предназначенная поврежденному анализатору, что неизбежно сказывается на

ее объеме, скорости и качестве. Сокращение информационного потока осложняет процесс восприятия, что отражается на уровне развития представлений ребенка о мире.

Ряд тифлопсихологов-классиков (А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева и др.) выделили такую особенность развития детей с нарушениями зрения как диспропорциональность развития. Диспропорциональность развития ребенка с нарушениями зрения проявляется в том, что функции и стороны личности, которые меньше страдают от нарушения зрения (речь, мышление и т.д.), развиваются быстрее, хотя и своеобразно, другие более медленно (движения, овладения пространством и др.) [41; 67].

Л.П. Григорьева, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.А. Ремезова, Л.И. Солнцева подчеркивают, что нарушение зрения сказывается, прежде всего, на качестве их восприятия. У детей с нарушениями зрения отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений на картинках, замена одних предметов другими при экспозиции в непривычном ракурсе [16; 19; 55; 61; 68].

По мнению Л.А. Ремезовой, у детей с нарушениями зрения затруднено восприятие формы, пропорций, пространственного расположения элементов, составляющих целое. Для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения более сложно происходит соотнесение формы объемных предметов с заданными эталонами формы [61].

Формирование мышления у детей с нарушениями зрения имеет ряд особенностей, которые отмечает Л.И. Солнцева. Отмечаются трудности установления смысловых связей между объектами, изображениями на картинке, затруднения при классификации предметов. Операции анализа, сравнения, обобщения сформированы в разной степени, свидетельствующей в большинстве случаев об отставании в развитии мышления. Для детей с нарушениями зрения характерно недостаточное развитие наглядно-образного и наглядно-действенного уровней мыслительной деятельности. Причины этого – нарушения зрительного восприятия и ограниченный наглядно-

действенный опыт. Память дошкольников с нарушениями зрения характеризуется низкой продуктивностью, снижением запоминания наглядного материала. Эти особенности памяти обусловлены недостаточной полнотой, четкостью и стойкостью, низким уровнем обобщенности представлений, связанным со слабой дифференцировкой существенных и второстепенных признаков средств наглядности [68].

Е.А. Лапп отмечает, что нарушение формирования лексики у детей с данной патологией проявляется в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудности актуализации словаря [36].

В работах А.Г. Литвака, В.А. Феоктистовой говорится о том, что при дефекте зрения у детей могут сложиться условия для проявления негативных сторон личности, характеризующихся в снижении активности, самостоятельности, интереса к окружающей действительности. Значительные отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы, проявляются в самоизоляции, неучастии детей в различных видах деятельности, обусловленные зрительным дефектом и отношением к нему. Импульсивность и снижение активности взаимодействия с окружающими людьми приводит к парализации их волевых умений, пассивности и снижению интереса и желания вступать в контакт с окружающим миром, тем самым снижаются возможности ориентировки [41; 76].

Таким образом, первичным дефектом в структуре нарушения детей с нарушениями зрения являются патологические состояния зрительной сенсорной системы, которые являются причиной появления вторичных отклонений в психофизическом развитии детей.

Охватывая отрицательным влиянием все стороны психики ребенка, нарушения зрения сказываются и на коммуникации. Проблема коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения нашла свое отражение в трудах таких ученых, как А.М. Виленская,

Л.С. Волкова, Л.П. Григорьева, В.П. Гудонис, М.И. Земцова, Н.С. Кожанова, Р.А. Курбанов, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др. Ученые отмечают, что у младших школьников с нарушениями зрения наблюдается значительное отставание и своеобразие развития коммуникативных навыков [12; 13; 16; 24; 53; 56; 57; 67; 68].

А.М. Виленская говорит о том, что у детей с нарушениями зрения наблюдается значительное отставание в развитии коммуникативных навыков. Дети не способны к пониманию показанных им вербальных комплексов и к их воспроизведению. Нарушен период созревания предметно-действенных средств коммуникации, что выражается в неестественных позах, в неадекватном поведении, в нарушениях эмоционального фона и др. Для таких детей характерно наличие скованности поз и движений, стереотипность эмоциональных проявлений, нечеткость знаний о соотношении жестов, мимики, поз с ситуациями и формами общения. Наличие отклонений зрительного восприятия не позволяет ребенку получать информацию из образа человека, его средств выразительности для понимания направления беседы, структурирования своего отношения к собеседнику. Дети не способны различать эмоциональную сторону беседы, у них наблюдается несоответствие представлений об окружающих предметах, как следствие, в разговоре используются неверные названия [12].

Смысловая сторона речи в процессе общения может быть значительно нарушена. М.И. Земцова высказывает мнение о том, что следствием нарушения зрения является ограничение способности к восприятию и различению окружающих предметов, людей и пространства, т.е. расхождение между реальным миром и миром в сознании ребенка. Именно по этой причине дети не могут перейти на более высокий уровень развития общения [24].

В.А. Феоктистова отмечает, что патология зрения влечет за собой сужение восприятия невербальных средств коммуникации, таких как мимика, эмоциональные проявления, выражения лица и глаз. 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 знаний о необходимых жестах при общении с окружающими [76].

По мнению Л.П. Григорьевой, ребенок с нарушениями зрения по сравнению с нормативно развивающимся сверстником в меньшей степени владеет невербальными средствами общения. Дети практически не используют в общении со взрослыми и сверстниками выразительные движения, жесты, мимику, редко улавливают изменение настроения партнера. Сомнения в правильности принятого решения, как правило, разрешаются с помощью речевых форм – вопросов, утверждений, уточнений [16].

По наблюдениям Л.П. 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» [16].

Л.А. Ремезова отмечает, что такие дети не только не воспроизводили заданные им эмоциональные состояния, но и не воспринимали, и не понимали их правильно [61].

Л.П. Григорьевой было экспериментально доказано, что развитие процессов общения у детей с нарушениями зрения проходит значительно медленнее, чем у детей без отклонений. Также в их общении преобладает внеситуативно-познавательная форма общения. Данная форма позволяет детям в большей степени получить данные качественного характера об окружающем мире. Переход к внеситуативно-личностной форме невозможен по причине недостаточного развития познавательной сферы. Также автор говорит о том, что у таких детей в процессе общения со взрослыми недостаточно развит или вовсе отсутствует перцептивный компонент, т.е. взаимовосприятие [16].

Л.С. Волкова считает, что дефицитарность коммуникативной деятельности ребенка с микросоциальной средой значительно влияет на

недоразвитие речи во всех трех ее компонентах: информационно-коммуникативном, интерактивном и перцептивном. 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. Никулина отмечает, что аномальный фактор зрительной депривации оказывает неоднозначное влияние на показатели, характеризующие коммуникативный потенциал лиц со зрительной депривацией в различных аспектах: с одной стороны, ориентированность отношений, спроецированных на коммуникативную культуру, уровень общительности, коммуникативных умений, саморегуляции не зависит от глубины зрительной патологии; с другой стороны, характер влияния аномального фактора противоречивый. Уровень знаний о коммуникативной культуре личности, уровень эмпатии и аффилиации с углублением зрительной патологии снижается, в то время как уровень требований к партнеру по межличностному взаимодействию, уровень враждебности и агрессивности возрастает [53].

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 [53].

Автор также отмечает, что трудности процесса межличностного взаимодействия, осуществляющегося в условиях зрительной депривации, могут проявляться:

- в процессе формирования первого впечатления о собеседнике;
- в процессе формирования представлений о внешнем облике людей;
- в наличии маскообразного выражения лица слепых, отсутствием обычных при общении зрячих внешних выразительных движений, что затрудняет понимание зрячим партнера по общению;
- в наличии дефицита личностно-эмоционального общения, отсутствии опыта общения;
- в низком уровне владения речевыми и неречевыми средствами общения;
- в наличии субъективной неадекватной самооценки дефекта и его последствий;
- в неумении воспринимать партнера на основе деятельности сохранных анализаторов;
- в преобладании со стороны инвалида по зрению монологической формы общения в результате желания сократить возможные контакты, свести их до минимума;
- в наличии у значительной части незрячих таких черт характера, как замкнутость, некоммуникабельность, желание уйти в свой внутренний мир;
- в наличии затяжных депрессивных состояний, которые могут приводить к длительной потере потребности в общении и нарушению процесса общения из-за повышенной агрессивности, обидчивости [52].

Итак, очевиден тот факт, что процесс познания партнера по межличностному взаимодействию, в основе которого лежит отражательная деятельность с присущей ей динамичностью, у ребенка с нарушениями зрения находится в прямой или опосредованной зависимости не только от глубины и степени зрительных нарушений, но и от ряда других факторов: времени приобретения нарушения, стажа слепоты и слабовидения, количества и качества социального опыта вообще и коммуникативного опыта в частности и т.п.

Как отмечает Т.А. Шалюгина, снижение зрения влияет на сферу чувственного познания окружающего, ведет к сужению круга общения, замедлению формирования навыков и средств общения и трудностям в подражании действиям людей в различных ситуациях, но не изменяет саму структуру общения. Развитие самого процесса общения у детей с нарушениями зрения протекает так же, как и у нормативно видящих сверстников [79].

Таким образом, у младших школьников с нарушениями зрения процесс формирования коммуникативных навыков проходит медленнее, чем у их нормативно видящих сверстников, у многих доминирует внеситуативно-познавательная форма общения, в норме преобладающая в дошкольном возрасте. Нарушение зрения, затрудняя чувственное познание ребенка, вызывает особенности формирования как речевых, так и неречевых средств общения. У таких детей наблюдается снижение или даже отсутствие стимула и желания к общению. Они нерешительны и ищут поддержки взрослых, объективно оценивать свою деятельность не способны. Все это подчеркивает необходимость организации коррекционной работы по формированию у данной категории детей коммуникативных навыков.

1.3 Психолого-педагогическое сопровождение в формировании коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения

В системе общего и специального образования происходит смена образовательной парадигмы, содержание образования обогащается акцентом на индивидуализацию образовательных программ обучающихся в соответствии с их индивидуальными потребностями и возможностями. В этой связи одной из актуальных проблем является организация психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями зрения в процессе обучения.

Проблема психолого-педагогического сопровождения младших школьников отражена в исследованиях таких авторов, как Э.М. Александровская, И.М. Бондаренко, Е.И. Казакова, А.М. Ковешникова, Н.И. Кокуркина, Н.Л. Коновалова, Н.В. Куренкова, Н.Н. Малофеев, Г.А. Нагорная, А.П. Овчарова, Н.Я. Семаго, Л.Г. Субботина, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др. [2; 6; 26; 28; 45; 50; 54; 66; 72; 82].

Понятие «сопровождение» возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и лично ориентированного подхода к развитию личности ребенка. Данное понятие в педагогическую науку ввели Е.И. Казакова и Л.М. Шипицына. По их мнению, данная педагогическая деятельность обеспечивает субъекту благоприятные условия, в которых он может выбрать оптимальное решение проблемной ситуации, несмотря на разнообразие жизненных ситуаций. Другими словами, это помощь ребенку со стороны взрослого при принятии решения в проблемных ситуациях, ответственность за действия, в которых несет он сам [26].

В исследованиях Н.Л. Коноваловой «сопровождение» определяется как организованные для решений какой-либо проблемы или трудностей взаимные действия сопровождающего и сопровождаемого, которые могут возникнуть на определенном этапе развития, сопровождаемого [28].

А.П. Овчарова трактует сопровождение как «систему деятельности психологов, педагогов, родителей, направленная на создание благоприятных социально-психологических условий для детей с проблемами в развитии речи, от которых зависит улучшение их состояния и успешность адаптации в образовательном процессе» [54, с. 68].

Е.И. Казакова под сопровождением понимает метод, который обеспечивает создание условий для принятия оптимальных решений субъектом в различных ситуациях жизненного выбора. В этом случае субъект развития определяется как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуация жизненного выбора – это множество проблемных

ситуаций, в разрешении которых ребенок учится определять для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [26].

Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова отмечают, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [2].

Г.А. Нагорной психолого-педагогическое сопровождение понимается как полисубъектные, диалогические отношения в ходе учебно-профессионального взаимодействия. По ее мнению, личность в таких отношениях занимает субъектную позицию, и сама создает полисубъектные диалогические отношения в процессе взаимной коммуникации [50].

Как указывает Л.Г. Субботина, психолого-педагогическое сопровождение может быть представлено как:

1. Профессиональная деятельность педагогических работников, направленная на помощь и поддержку учащихся в его формировании.
2. Комплекс взаимосвязанных и целенаправленных педагогических действий, осуществляемых в ситуациях личностного становления и формирования в процессе педагогического процесса.
3. Взаимодействие субъектов сопровождения [72].

По мнению Н.Я. Семаго, психолого-педагогическое сопровождение – это целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса. Он выделяет 3 компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития.
2. Создание социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка.
3. Создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с особыми образовательными потребностями) [66].

М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко указывают, что одно из условий успешного психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ – конструктивное междисциплинарное взаимодействие специалистов этой службы, которое в практике образовательных организаций часто имеет формальный характер [21].

Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко считают, что система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях специального и общего образования является необходимым условием интеграции, которая призвана помочь таким детям адаптироваться к современным социальным условиям и сформировать в обществе толерантное отношение к ним [45].

И.М. Бондаренко, А.М. Ковешникова целью психолого-педагогического сопровождения считают создание психологических условий для успешного развития и обучения каждого ребенка [6].

Психолого-педагогическое сопровождение как процесс, как целостная система деятельности опирается на определенные принципы.

1. Основопологающим принципом является соблюдение интересов ребенка. Специалист системы сопровождения призван решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка: информировать членов семьи об адекватных условиях обучения, воспитания и лечения ребенка, как в школе, так и дома, то есть способствовать созданию условий на уровне семьи и образовательного учреждения.

2. Принцип непрерывности, когда ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекращает поддержку ребенка только тогда, когда проблема решена или, когда найдет подход к ее решению. Этот принцип означает также и то, что дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска, будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления.

3. Принцип системности сопровождения. Данный принцип реализуется также через единство диагностики, коррекции и развития – определение

основных задач и мероприятий по оказанию помощи ребенку должно основываться на комплексной, качественной диагностике, позволяющей выявить не только его проблемные, но и сильные стороны - резервные возможности, на которые можно будет опираться при проведении работы с детьми [6].

Системное психолого-педагогическое сопровождение, по мнению Л.М. Шипицыной, осуществляется в нескольких направлениях:

1. Разработка и реализация программ развития образовательных систем с учетом создания более благоприятных условий для развития детей,
2. Проектирование новых типов образовательных учреждений, в которых нуждаются дети.
3. Создание профилактически-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих детей [81].

А.П. Овчарова выделяет пять этапов сопровождения:

1. Подготовительный, направленный на подготовку методической, нормативной, социальной и психологической базы для работы как со специалистами, так и с детьми, и с их родителями;
2. Психолого-педагогическая диагностика, с целью определения нарушения и особенных образовательных потребностей ребенка;
3. Аналитический: в основе лежит поиск форм и средств для работы с ребенком;
4. Коррекционный, заключающий в себе работу по преодолению нарушения;
5. Завершающий: подводятся итоги, консультирование участников процесса, дальнейшее построение схемы сопровождения [54].

Основным субъектом, требующим психолого-педагогического сопровождения, отмечает М.М. Семаго, является ребенок с ОВЗ, который по результатам обследования на психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) нуждается в организации специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы. Основные задачи

психолого-педагогического сопровождения в отношении детей с ОВЗ состоят в систематическом отслеживании психолого-педагогического статуса воспитанников с ОВЗ в динамике его психического развития; в создании социально-психологических и педагогических условий для эффективности адаптации психического развития воспитанников и обеспечения их успешности; в обеспечении систематической помощи детям с ОВЗ; в организации жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психологических и физических возможностей воспитанников [66].

Процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями зрения в контексте формирования коммуникативных навыков будет эффективным при комплексном взаимодействии таких специалистов образовательного учреждения, как учитель начальных классов, психолог, тифлопедагог, логопед, а также неотъемлемой частью данного процесса являются родители учеников.

В процессе образования младших школьников с нарушениями зрения необходимо обращать внимание на:

- обеспечение специальных условий образования;
- осуществление коррекционной направленности методов обучения и воспитания слабовидящих школьников;
- необходимость сопровождения данной категории учащихся в общеобразовательном процессе.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с нарушениями зрения должно осуществляться как методическая помощь педагогам образовательного учреждения по вопросу создания условий для работы с детьми с нарушениями зрения, а также родителям, чьи дети имеют отклонения в развитии зрительного анализатора. В психолого-педагогическое сопровождение ребенка с нарушениями зрения включена работа по эффективной помощи ребенку в адаптации к новому социальному пространству, формированию коммуникативных навыков, повышению родительской компетенции и психологической грамотности, повышению

профессионального уровня педагогического коллектива. По своему содержанию, данное психолого-педагогическое сопровождение призвано облегчить процесс, включения детей с нарушениями зрения в школу [44].

По мнению А.А. Куропятниковой, Т.В. Шеховцовой, психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушениями зрения должно включать в себя следующие направления:

1. Организация тифлопедагогических методических консультаций для педагогов, ведущих работ с детьми с нарушениями зрения, самих детей и их родителей.

2. Проведение комплексной диагностики ребенка с нарушениями зрения, составление его психолого-педагогической характеристики. Необходимо подчеркнуть, что диагностический инструментарий должен включать в себя не только психологические и педагогические методы, но и социологические и медицинские. Психолого-педагогическая характеристика ребенка включает в себя индивидуально-психологические особенности самого обучающегося, специфику семейного воспитания и процесса обучения. Комплексная диагностика – это крайне важное направление психолого-педагогического сопровождения, поскольку именно в рамках диагностики определяется степень и причины нарушения социальной адаптации, формулируются целевые установки по минимизации дезадаптации и дальнейшему личностному развитию обучающегося, происходит отбор способов и методов работы.

3. Составление индивидуальной программы с учетом особенностей и возможностей ребенка с нарушениями зрения, его образовательных потребностей и интересов. Реализация индивидуальной программы сопровождается систематическим контролем, основной целью которого является оценка соответствия запланированных результатов и реальных достижений в личностном развитии обучающегося. Также программа может включать в себя рекомендации для родителей и педагогов.

4. Разработка дополнительных мер психолого-педагогического воздействия, направленных на решение широкого круга задач: повышение адаптационного потенциала ребенка с нарушениями зрения, содействие в адаптации к учебному коллективу, особенностям обучения в массовой школе, помощь в преодолении возникающих трудностей и т.п. [34].

А.А. Лысова определила следующие психолого-педагогические условия сопровождения младших школьников с нарушениями зрения в школе:

1. Создать условия для освоения образовательной программы:

– организовать в классе безбарьерную, развивающую предметную среду;

– создать атмосферу эмоционального комфорта, формировать в классе взаимоотношения в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого;

– применять адекватные возможностям и потребностям обучающихся современные технологии, методы, приемы и формы организации учебной работы;

– адаптировать содержание учебного материала, достаточного для освоения школьниками с нарушениями зрения;

– адаптировать имеющиеся учебные и дидактические материалы.

2. Создать условия для адаптации школьника с нарушениями зрения в школьном сообществе:

– организовать уроки, внеучебные и внеклассные мероприятия с использованием интерактивных форм деятельности учащихся;

– организовать внеклассную работу с привлечением к участию в жизни класса и школы;

– использовать адекватные возможностям школьников способы оценки учебных и творческих достижений.

3. Привлечь дополнительные ресурсы поддержки:

– привлекать специалистов службы сопровождения к организации образовательного и коррекционного процесса школьников с нарушениями зрения;

– организовать взаимодействие с родителями в духе сотрудничества и разделения ответственности [44].

Овладение коммуникативными навыками младшими школьниками с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения, по мнению А.А. Лысовой, включает следующие задачи:

– оказание помощи слабовидящему школьнику в формировании знаний правил коммуникации и умения использовать их в актуальных житейских ситуациях;

– расширение и обогащение опыта коммуникации ребенка в ближайшем и дальнейшем окружении;

– формирование следующих умений социально-адаптивного поведения: умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию как средство достижения цели, умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, умение корректно выразить отказ и недовольство, благодарность, сочувствие [44].

Основная цель деятельности учителя, по мнению автора, – создать реализовать на практике указанные условия [44].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение – организованная индивидуализированная система комплексной помощи ребенку с учетом его интересов и потребностей с целью преодоления возникающих проблем или предупреждения их появления, с привлечением разных специалистов, педагогов, родителей и самих детей.

На каждом этапе психолого-педагогического сопровождения в формировании коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения ставятся свои цели и задачи, реализация которых осуществляется во взаимодействии всех участников образовательного процесса.

1.4 Игровые технологии как средство формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения

Игровые технологии на сегодняшний день остаются современными, активно используемыми в системе российского образования. Они имеют огромный потенциал с точки зрения приоритетной образовательной задачи: формирования субъектной позиции ребёнка в отношении собственной деятельности, общения и самого себя.

Игра – наиболее доступный ребёнку, интересный способ переработки, выражения эмоций, впечатлений.

Д.Н. Узнадзе характеризует игру как форму психогенного поведения, т.е. внутренне присущего каждой личности [73].

К.Д. Ушинский отмечал, что игра – это одно из важнейших средств умственного и нравственного воспитания детей; это средство, снимающее неприятные или запретные для личности ребёнка переживания [75].

Г.К. Селевко определяет игру как «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [64, с. 34].

Д.Б. Эльконин, анализируя феномен игры, приходит к выводу, что игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Если рассматривать игру как деятельность, то в её структуру органично будут входить целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность реализует себя полностью как субъект [82].

Наиболее полное определение понятия «игра» можно найти в работах В. С. Кукушина. Он представляет игру как вид деятельности в условиях ситуаций, который направлен на воссоздание и усвоение общественного

опыта, в процессе которого происходит закладка и совершенствование самоуправления поведением [32].

Обращаясь к исследованиям Б.П. Никитина, можно отметить, что для него игра – это набор задач, решаемых ребенком, с привлечением дидактического материала. Достаточно часто используемая на практике технология развивающих игр Б.П. Никитина, представляет интерес для педагогов, в связи с тем, что предлагаемая им программа игровой деятельности включает набор развивающих игр, базирующийся на его общей идее, но в то же время, обладающий характерными особенностями [52].

Именно в игре происходит формирование опыта коммуникативных отношений со взрослыми и сверстниками. А.Н. Леонтьев утверждает, что дети, играя, познают шире окружающую действительность. Для младших школьников игра является сферой их социального творчества, «полигоном их общественного самовыражения». Во время игры ребенок получает необходимый набор знаний о способах эффективного взаимодействия и их использования в практике общения [38].

Современная школа диктует условия необходимости расширить методический потенциал, в том числе активными формами обучения, к которым относятся игровые технологии [38].

Игровые технологии представляют собой одну из основных компонентов интерактивных форм обучения. Стоит отметить тот факт, что вопросы, связанные с применением игровых технологий в процессе образовательной деятельности, не возникли недавно. Проблемами разработки теоретической и методологической основы игры, вопросами выяснения ее социальной природы, ее значимости в процессах развития обучаемого занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. [14; 38; 83].

Следуя определению Г.К. Селевко, игровая технология представляет собой вид деятельности, производимый в условиях ситуаций, которые направлены на процессы воссоздания и усвоения общественного опыта, в

процессе которого происходит развитие и совершенствование самоуправления поведением [64].

Игровые технологии тесно взаимосвязаны с общепедагогическими при условии постоянного включения их в учебную деятельность учащихся начальной школы. Они должны быть целенаправленно использованы в процессе обучения и развития младшего школьника, а также в системе методических приемов, дидактически обоснованных.

В педагогической литературе не существует единого подхода к классификации игровых технологий. Классифицируют их по характеру педагогических задач, по характеру деятельности учеников, по организационному характеру и т.д.

Г.К. Селевко классифицирует игры по различным параметрам игровых технологий:

1) по области деятельности: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические;

2) по характеру педагогического процесса: обучающие, тренинговые;

3) контролирующие, обобщающие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, продуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические, психотехнические;

4) по игровой методике: предметно-сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации;

4) по предметной области: математические, музыкальные, театральные, трудовые, технические, народные и т.д.;

5) по игровой среде: без предметов, с предметами, настольные, комнатные, уличные, компьютерные и т.д. [64].

Учитывая специфику дефекта при нарушениях зрения наиболее приоритетным для формирования коммуникативных навыков у младших школьников данной категории представляется использование таких игровых технологий, как дидактические и театрализованные игры.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребёнка.

По мнению В.Н. Кругликова, дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [30].

Дидактическая игра, как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Педагог одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся.

Одним из важных элементов работы с детьми, имеющими нарушения зрения, является театрализованная деятельность. В процессе театрализованной деятельности у таких детей совершенствуются формы и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные навыки.

При определении последовательности и содержания работы по организации театрализованной деятельности для формирования коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения можно опираться на рекомендации Т.В. Буцук, Т.П. Головиной, Л.В. Рудаковой, В.А. Феоктистовой.

Обучение детей театрализованной деятельности предполагает знакомство с различными видами театров. Овладение ими происходит в определенной последовательности.

1. Театр на фланелеграфе. Для этого используется двухцветный (темная и светлая сторона) фланелеграф и цветные или силуэтные фигурки, наклеенные на фланель. Фланелеграф является одним из основных атрибутов

оборудования кабинета тифлопедагога и групповой комнаты. Используется ежедневно в коррекционных целях. Выкладывание на фланелеграфе различных сюжетов вызывает большой эмоциональный интерес у детей.

2. Теневой театр. Наиболее отвечает требованиям развития зрительного восприятия детей и формирования у них предметных представлений.

3. Пальчиковый театр эффективен для развития мелкой моторики кистей рук, формирует умение сопрягать речь с движением.

4. Настольный театр.

5. Кукольный (игрушки-рукавички, куклы би-ба-бо, куклы-марионетки).

6. Драматизация (постановка театрализованного спектакля) – как высшая форма реализации театрализованной деятельности в детском возрасте.

Эти виды театра незаменимы в формировании коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения [8].

Специалисты, разрабатывая вопросы реализации театрализованной деятельности, выделяют этапы подготовки детей к постановке театрализованного спектакля:

1. Разучивание сказок и потешек. В процессе работы следует разъяснять детям, что каждую потешку, сказку или присказку можно обыграть словом, выразительностью голоса ребенка-артиста, исполняющего роль героя сказки, а также движением соответствующей куклы.

2. Сюжетно-ролевые игры. Исходя из особенностей зрительного восприятия детей с нарушениями зрения (неточность, фрагментарность, нарушение целостности, константности восприятия, трудности восприятия пространственных взаимоотношений между объектами и др.), необходимо формировать точные игровые действия, например, те, которые имитируют конкретные эпизоды работы театра: продажу билетов, проверку билетов у зрителей, подготовку зрительного зала, расстановку стульев в соответствии с нумерацией рядов и мест, настройку осветительных приборов.

3. Изготовление театральных кукол, атрибутов, декораций. Общение с куклами вызывает у детей высокую эмоциональную заинтересованность и

стремление принять участие в их изготовлении. По мере возникновения устойчивого интереса детей к той или иной сказке следует перейти к совместному (с детьми) изготовлению кукол и декораций. Самоценность процессов детского творчества особенно ярко проявляется в том, что моменты вспомогательные, как, например, техническая работа по изготовлению сцены, приобретают для детей значение ничуть не меньшее, чем сама пьеса и игра.

4. Обучение детей ориентировке в большом и малом пространствах. Следует уделить достаточное внимание процессу кукловождения. Например, при передвижении кукол по ширме педагог должен подробно объяснить детям взаимное расположение кукол, направление их движения, помочь определить мизансцены. Дети должны хорошо уяснить, как при изменении положения кукол меняются местами кукловоды. Сложности в ориентировке могут возникнуть и в играх-драматизациях на большой сцене. Для их устранения следует использовать зрительные ориентиры (декорации или специальные цветовые ориентиры), позволяющие облегчить нахождение середины сцены и ее границ.

5. Постановка театрализованного спектакля по мотивам сказки, которую выбирают сами дети. Дети не только выбирают сказку, но и определяют место и время действия, обсуждают образы персонажей, находят характерные голоса, манеру разговора и походку действующих лиц.

6. Показ театрализованного спектакля в школе [8].

Подготовка к театрализованному спектаклю пройдет успешнее, если в данном процессе будет установлено тесное взаимодействие всех специалистов образовательного процесса. Важная роль в формировании представлений о героях и объектах сказок, развитию неречевых средств общения, пространственных представлений, творческих способностей детей применительно к театрализованным играм принадлежит тифлопедагогу, который проводит свою работу в тесном контакте с воспитателями на всех этапах организации обучения и подготовки к театрализованному спектаклю.

Логопед помогает подобрать наиболее удачный речевой материал для каждого ребенка, участвующего в спектакле. Проводит пропедевтическую работу: развитие семантической стороны речи, грамматического строя, работа над выразительностью речи детей и др.

Особую эмоциональную выразительность спектаклю способна придать сопровождающая его музыка. Поэтому работа над спектаклем становится более продуктивной и законченной, если наряду с тифлопедагогом и учителем начальных классов в ней принимают участие музыкальные работники.

Подключение к театрализованной деятельности родителей является очень важной составляющей. Их помощь проявляется в изготовлении (с участием детей) одежды для кукол, украшений для ширмы и т.п., что способствует повышению творческой активности детей и родителей.

Театрализованные игры оказывают на эмоциональную сторону поведения детей в школе колоссальное положительное воздействие. Участие в таких играх обогащает внутреннюю творческую деятельность детей. У них появляются новые нравственные представления и новые эмоциональные отношения в ходе сопереживания и сочувствия персонажам спектаклей. Театрализованные игры помогают сформировать обобщенное чувственное отношение к добру и злу, способность противостоять несправедливым поступкам. Театрализованные игры сплочивают детей, учат их радоваться творческим успехам друзей, помогают более полно раскрыть художественный потенциал своей личности [8].

Таким образом, игровые технологии представляют собой вид деятельности, производимый в условиях ситуаций, которые направлены на процессы воссоздания и усвоения общественного опыта, в процессе которого происходит развитие и совершенствование самоуправления поведением. Учитывая специфику дефекта при нарушении зрения наиболее приоритетным для формирования коммуникативных навыков у младших школьников данной категории представляется использование таких игровых технологий, как дидактические и театрализованные игры.

Выводы по 1 главе

Изучение теоретических основ формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения позволило прийти к следующим выводам.

1. Коммуникативные навыки – это структурный компонент коммуникативной деятельности, представляющий собой выполнение операций и действий общения, доведённое до автоматизма, с применением различных средств общения соответственно собеседнику, цели и ситуации общения. Коммуникативные навыки включают в себя три ведущих компонента: коммуникативный (предполагающий обмен информацией между общающимися), интерактивный (выступающий регулятором процесса взаимодействия), перцептивный (обеспечивающий адекватное взаимовосприятие, взаимооценку и самооценку в общении).

2. У младших школьников с нарушениями зрения процесс формирования коммуникативных навыков проходит медленнее, чем у их нормативно видящих сверстников, у многих доминирует внеситуативно-познавательная форма общения. Нарушение зрения, затрудняя чувственное познание ребенка, вызывает особенности формирования как речевых, так и неречевых средств общения. У таких детей наблюдается отсутствие стимула и желания к общению. Они нерешительны и ищут поддержки взрослых, объективно оценивать свою деятельность не способны. Все это подчеркивает необходимость организации коррекционной работы по формированию у данной категории детей коммуникативных навыков.

3. Психолого-педагогическое сопровождение – организованная система комплексной помощи ребенку с учетом его интересов и потребностей с целью преодоления возникающих проблем или предупреждении их появления, с привлечением разных специалистов, педагогов, родителей и самих детей. На каждом этапе психолого-педагогического сопровождения ставятся свои цели

и задачи, реализация которых осуществляется во взаимодействии всех участников процесса. В психолого-педагогическое сопровождение ребенка с нарушениями зрения включена работа по эффективной помощи ребенку в адаптации к новому социальному пространству, формированию коммуникативных навыков, повышению родительской компетенции и психологической грамотности, повышению профессионального уровня педагогического коллектива.

4. Игровые технологии представляют собой вид деятельности, производимый в условиях ситуаций, которые направлены на процессы воссоздания и усвоения общественного опыта, в процессе которого происходит развитие и совершенствование самоуправления поведением. Учитывая специфику дефекта при нарушении зрения наиболее приоритетным для формирования коммуникативных навыков у младших школьников данной категории представляется использование таких игровых технологий, как дидактические и театрализованные игры.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

2.1 Организация и база исследования особенностей коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения

Экспериментальная часть исследования была организована на базе МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска». В исследовании принимали участие слабовидящие младшие школьники 1-го класса в количестве 6 человек (возраст участников эксперимента 7-8 лет). Информация об участниках экспериментального исследования представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Список детей, участвующих в экспериментальной части исследования

№ п/п	Имя Ф. ребенка	Возраст	Зрительный диагноз	Острота зрения
1	Виктория Б.	7	Микрофтальм Миопический астигматизм обоих глаз, Н 52.7 Врожденный горизонтальный нистагм, Н 55	VOD =0.07/0.08 VOS=0.05/0.06
2	Владислава Б.	8	Гиперметропия слабой степени Н 52.0, содружественное сходящееся косоглазие, Н 50	VOD +1,75D VOS +1,75D
3	Валерия И.	8	Миопия второй степени, сходящееся косоглазие	II степень – средняя – от – 3D до – 6D
4	Дмитрий К.	7	Частичная атрофия зрительного нерва обоих глаз (ЧАЗН) Н 47.2 Врожденный горизонтальный нистагм, Н 55 Гиперметропия слабой степени со сложным прямым астигматизмом обоих глаз	VOD = 0.15 в/о сyл +2,75Dax90=0.15 н/к
5	Никита Л.	7	Гиперметропия слабой степени, Н 52.0	VOD +1,75D VOS +1,75D
6	Владислав П.	8	Врожденный нистагм, Н 55	VOD =0,1; VOS =0,4

Для достижения поставленных цели и задач исследования были использованы диагностические методики для изучения уровня сформированности коммуникативных навыков в соответствии с выделенными в теоретической части исследования компонентами (таблица 2).

Таблица 2 – Методики обследования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения

№ п/п	Компонент	Методика
1	Информационно-коммуникативный компонент	«Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель») (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская)
2	Интерактивный компонент	«Раскрась рукавички» (Г.А. Цукерман)
3	Перцептивный компонент	«Что – почему – как» (М.А. Нгуен)

Методика № 1 «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель») (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская) [7]

Цель: выявить уровень сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Ход обследования: двух детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороженный экраном (ширмой). Одному ребенку дают карточку с линией, изображающей путь к дому другому ребенку – карточку с ориентирами-точками.

Первый ребенок говорит, как надо идти к дому. Второй старается провести линию – дорогу к дому – по его инструкции.

Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый путь к дому

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства нарисованных дорожек с образцами;
- способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры траектории дороги;

- умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Уровни оценивания:

Высокий уровень (3 балла): узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров, в частности указывают номера рядов и столбцов точек, через которые пролегает дорога; в конце по собственной инициативе сравнивают результат (нарисованную дорогу) с образцом.

Средний уровень (2 балла): в узоре имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы формулируются расплывчато и позволяют получить недостающую информацию лишь отчасти; достигается частичное взаимопонимание.

Низкий уровень (1 балл): узоры не построены или непохожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера.

Методика № 2 «Раскрась рукавички» (Г.А. Цукерман) [79]

Цель: изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений.

Перед проведением методики был подготовлен следующий материал: силуэтные изображения рукавичек (приложение 1) и 2 набора цветных карандашей.

Ход обследования: детям дали по одной рукавичке и попросили их

украсить, но так чтобы они составляли пару, были одинаковыми. Пояснили, что сначала нужно договориться какой узор рисовать, а потом приступать к работе. Детям даются одинаковые наборы цветных карандашей.

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

Уровни оценивания:

Высокий уровень (3 балла): рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

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

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

Методика № 3 «Что – почему – как» (М.А. Нгуен) [51]

Цель: выявление степени готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нем.

Ход обследования:

Ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас я прочитаю рассказ. Твоя задача: слушать внимательно, а потом ответить на вопросы».

Ребенок, отвечая на вопросы, должен решить определенную проблему,

связанную с отношениями между детьми, их оценкой ситуации и пониманием состояний других людей:

Текст для девочек: «Меня зовут Аня. Я учусь в первом классе. У меня есть старшая сестра Таня. Однажды мы ехали на машине и попали в аварию. Мы были легко ранены. У Тани была сломана правая рука, но она скоро зажила. А у меня на лице была глубокая царапина, и через месяц остался шрам. Шрам небольшой, но все ребята в школе его замечают, особенно мальчик по имени Вова. Вова – заводила среди ребят. И вы знаете, он и его друзья стали надо мной смеяться. Мне было очень обидно. Я даже не хотела больше ходить в школу. Таня узнала об этом. На днях я всё-таки как обычно пошла в школу с Таней. Около входа стоял Вова с друзьями. Увидев меня, они начали о чём-то шептаться и смеяться. Моя сестра сразу подошла к ним и что-то сказала Вове. Я стояла далеко от них, поэтому ничего не слышала. Я только знаю, что именно после разговора с Таней Вова и его друзья перестали надо мной смеяться. Я горжусь тем, что я – младшая сестра Тани и тем, что у меня есть старшая сестра, которая всегда мне поможет. Но я до сих пор не знаю, что же Таня сказала Вове и ребятам. Как вы думаете, что она им сказала?».

Текст для мальчиков: «Меня зовут Антон. У меня есть старший брат Юра. Недавно я начал учиться кататься на велосипеде. Первое время я часто падал, и соседские мальчики надо мной смеялись. Мне было очень обидно. Я даже хотел забросить велосипед. Но Юра решил мне помочь. В один прекрасный день мы с Юрой вышли во двор с велосипедом. Там нас увидели ребята. Они начали о чём-то шептаться и смеяться. Мой старший брат сразу подошёл к ним и что-то сказал. Я стоял далеко от них, поэтому ничего не слышал. Я только знаю, что именно после разговора с Юрой мальчики перестали надо мной смеяться. Я горжусь тем, что я – младший брат Юры и тем, что у меня есть старший брат, который всегда мне поможет. Но я до сих пор не знаю, что же Юра сказал ребятам. Как вы думаете, что он им сказал?».

Уровни оценивания:

1. Что Юра (Таня) сказал (а) ребятам?

Высокий уровень (3 балла): конструктивное решение проблемы.

Старший брат (сестра) объясняет ребятам проблему своего брата (сестры), объясняет, что нельзя смеяться над человеком, у которого есть проблемы.

Средний уровень (2 балла): старший брат (сестра) угрожал(а) ребятам. Угрожает, что расскажет взрослым о поведении ребят.

Низкий уровень (1 балла): ребенок не отвечает или дает такие варианты ответов как: «Что вы делаете?», «Не смейтесь!», «Как вам не стыдно!».

2. «Почему Юра (Таня) так поступил (а)?»

Высокий уровень (3 балла): ребенок сам принимает решение, опираясь на чувства обиженного человека.

Средний уровень (2 балла): ребенок дает ответы: «Чтобы не смеялись», «Чтобы не обижали».

Низкий уровень (1 балл): ребенок не отвечает, не понимает вопроса.

3. Как бы ты поступил в этой ситуации?

Высокий уровень (3 балла): ребенок сам принимает решение, опираясь на чувства обиженного человека.

Средний уровень (2 балла): ребенок дает ответ: «Надо рассказать взрослым, чтоб они поговорили с обидчиками».

Низкий уровень (1 балл): ребенок не отвечает, не понимает вопроса.

Уровни развития эмоционального интеллекта:

Высокий уровень (3 балла): общее количество баллов 8-9.

Средний уровень (2 балла): общее количество баллов 5-7.

Низкий уровень (1 балл): общее количество баллов 3-4.

Общий уровень сформированности коммуникативных навыков определялся подсчетом суммы баллов за все диагностические задания:

Высокий уровень (8-9 баллов).

Средний уровень (5-7 баллов).

Низкий уровень (3-4 балла).

Важно сказать, что требовалась адаптация стимульного материала к

описанным методикам, который должен отвечать ряду условий:

- 1) пропорциональность соотношений предметов по величине в соответствии с соотношениями реальных объектов;
- 2) соотношение с реальным цветом объектов;
- 3) высокий цветовой контраст (80-95 %);
- 4) четкое выделение ближнего, среднего, дальнего планов и др.
- 5) величина предъявляемых объектов определялась в зависимости от зрительных возможностей ребенка, которые уточнялись совместно с врачом-офтальмологом;
- 6) расстояние от глаз ребенка до стимульного материала не превышало 30-33 см;
- 7) фон разгружен от деталей, не входящих в замысел задания;
- 8) в цветовой гамме использовались желто-красно-оранжевые и зеленые тона, насыщенность цвета – 0,8-1,0.

Практическая часть исследования была организована в 3 этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, целью данного этапа эксперимента было выявление первоначального уровня развития коммуникативных навыков слабовидящих младших школьников.

2 этап – формирующий эксперимент, целью данного этапа эксперимента была разработка и реализация содержания психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения посредством современных игровых технологий.

3 этап – контрольный эксперимент, целью данного этапа эксперимента была оценка эффективности реализованного содержания психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения посредством современных игровых технологий.

2.2 Анализ результатов исследования особенностей коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения

В данном параграфе представим результаты констатирующего этапа экспериментальной работы по изучению уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения.

В первую очередь представим результаты обследования информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения (таблица 3).

Таблица 3 – Уровень сформированности информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента

№	Имя Ф. ребенка	Балл	Уровень
1	Виктория Б.	2	Средний
2	Владислава Б.	2	Средний
3	Валерия И.	2	Средний
4	Дмитрий К.	1	Низкий
5	Никита Л.	1	Низкий
6	Владислав П.	1	Низкий

Общий анализ результатов проведенного диагностического обследования свидетельствует о недостаточном уровне сформированности информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения. Средний уровень сформированности информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков показали трое обучающихся (50 %): Виктория Б., Владислава Б., Валерия И. Низкий уровень сформированности информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков показали также три ребенка (50 %): Дмитрий К., Никита Л., Владислав П. Детей с высоким уровнем сформированности информационно-коммуникативного компонента общения не выявлено.

Более наглядно полученные данные представлены на рисунке 1.

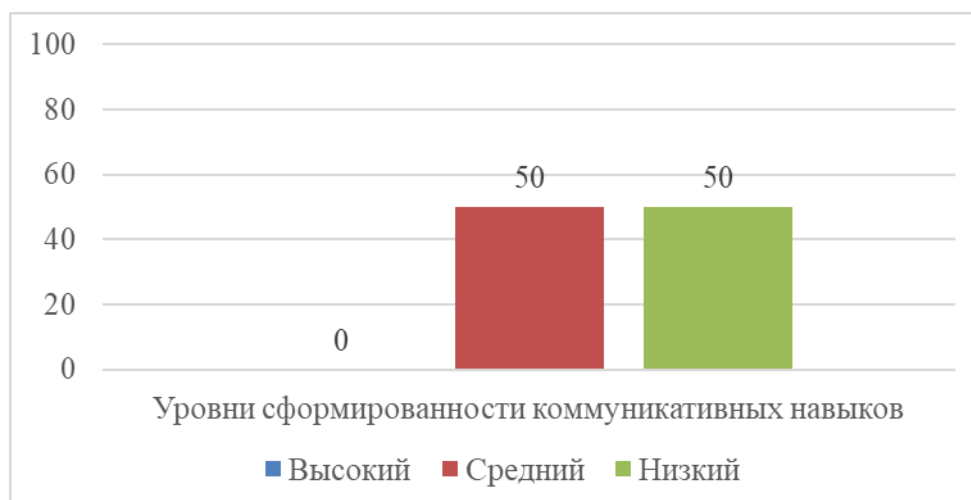


Рисунок 1 – Уровень сформированности информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента

Характеризуя качественные результаты обследования информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения по методике «Дорога к дому» (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская), важно сказать, что половина детей показали средний уровень сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (Виктория Б., Владислава Б., Валерия И.). Эти дети задавали вопрос и отвечали на них недостаточно точно, что позволяло получить некоторую недостающую информацию и, вследствие чего, выполнить лишь отчасти задание. Указания этих детей отражают часть необходимых ориентиров, однако вопросы и ответы формулируются расплывчато, что не позволяет получить исчерпывающую информацию, соответственно достигается только частичное взаимопонимание. Например, Владислава Б. задавала правильные вопросы (в какую сторону идти?), однако сама дать точную инструкцию затруднялась, часто отвлекалась на отвлеченный диалог.

Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков по данному компоненту выявлен также у половины детей (Дмитрий К., Никита Л., Владислав П.). Дети не смогли достигнуть взаимного понимания в

ходе выполнения задания и не справились с заданием. Указания детей не содержали необходимых ориентиров или были непонятно сформулированы, вопросы для партнера также формулировались непонятно или были заданы не по существу. Например, Никита Л. задавал вопросы, которые не помогли бы ему найти «верный путь к дому» (Какого цвета дом? Кто в доме живет? И др.). Владислав П. не смог договориться с партнером, не выполнял его указания, игнорировал инструкции.

Аналогичные результаты получены при обследовании интерактивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения (таблица 4).

Таблица 4 – Уровень сформированности интерактивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента

№	Имя Ф. ребенка	Балл	Уровень
1	Виктория Б.	2	Средний
2	Владислава Б.	2	Средний
3	Валерия И.	2	Средний
4	Дмитрий К.	2	Средний
5	Никита Л.	1	Низкий
6	Владислав П.	1	Низкий

Общий анализ результатов проведенного диагностического обследования свидетельствует о недостаточном уровне сформированности интерактивного компонента коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения. Средний уровень сформированности коммуникативных навыков показали четыре обучающихся (66,7 % – Виктория Б., Валерия И., Дмитрий К., Владислава Б.). Низкий уровень сформированности интерактивного компонента коммуникативных навыков показали два ребенка (33,3 % – Никита Л., Владислав П.). Детей с высоким уровнем сформированности интерактивного компонента общения не выявлено. Более наглядно полученные данные представлены на рисунке 2.

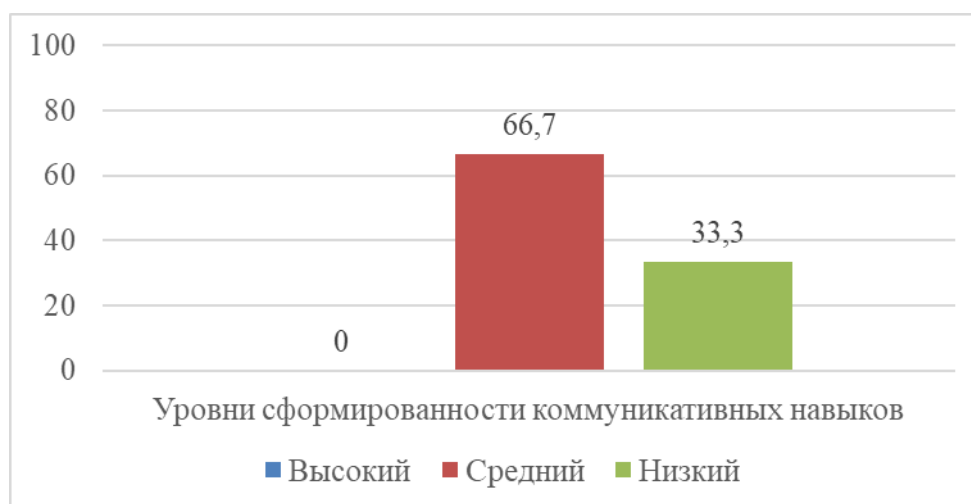


Рисунок 2 – Уровень сформированности интерактивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента

В результате качественного анализа интерактивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения по методике «Раскрась рукавички» (Г.А. Цукерман) был сделан вывод, что Виктория Б., Валерия И., Дмитрий К., Владислава Б. показали средние результаты. Сходство частичное – совпадает цвет и форма некоторых деталей, но имеются и заметные различия. У Виктории Б. и Валерии И. получился одинаковый узор, однако девочки не смогли договориться по поводу цвета рукавиц. Дмитрий К. полностью согласился с мнением Владиславы Б., инициативу не проявлял. При этом, когда стали расспрашивать Дмитрия о том, нравится ли ему рукавички, ответил, что не нравится, что он хотел раскрасить их другим цветом и нарисовать другой узор.

Никита Л. и Владислав П. показали низкие результаты. В рукавичках детей нет сходства. Дети не пытались договориться, постоянно спорили, каждый настаивает на своем. При рисовании узора у детей возникал спор, каким узором украсить рукавичку. По ходу работы никто из детей не помогал друг другу. При оценивании результата дети были недовольны рукавицами друг друга, детям нравилась только собственная рукавица. Никита при выполнении данного задания вел себя агрессивно по отношению к

Владиславу. Дети долго спорили. В итоге каждый стал раскрашивать рукавичку своим любимым цветом.

Аналогичные результаты получены при обследовании третьего – перцептивного компонента – коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения (таблица 5).

Таблица 5 – Уровень сформированности перцептивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента

№	Имя Ф. ребенка	Вопросы			Общее количество баллов	Уровень
		1. Что Юра (Таня) сказал (а) ребятам?	2. «Почему Юра (Таня) так поступил (а)?»	3. Как бы ты поступил в этой ситуации?		
1	Виктория Б.	2	2	2	6	Средний
2	Владислава Б.	2	1	2	5	Средний
3	Валерия И.	1	1	1	3	Низкий
4	Дмитрий К.	1	2	1	4	Низкий
5	Никита Л.	2	1	1	4	Низкий
6	Владислав П.	2	2	2	6	Средний

Общий анализ результатов проведенного диагностического обследования свидетельствует о недостаточном уровне сформированности перцептивного компонента коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения. Проведенное диагностическое обследование позволило разделить детей на группы в зависимости от уровня сформированности перцептивного компонента коммуникативных навыков. Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков показали три обучающихся (50 % – Валерия И., Дмитрий К., Никита Л.). Средний уровень сформированности перцептивного компонента коммуникативных навыков показали также три ребенка (50 % – Виктория Б., Владислава Б., Владислав П.). Детей с высоким уровнем сформированности перцептивного компонента

общения не выявлено. Более наглядно полученные данные представлены на рисунке 3.

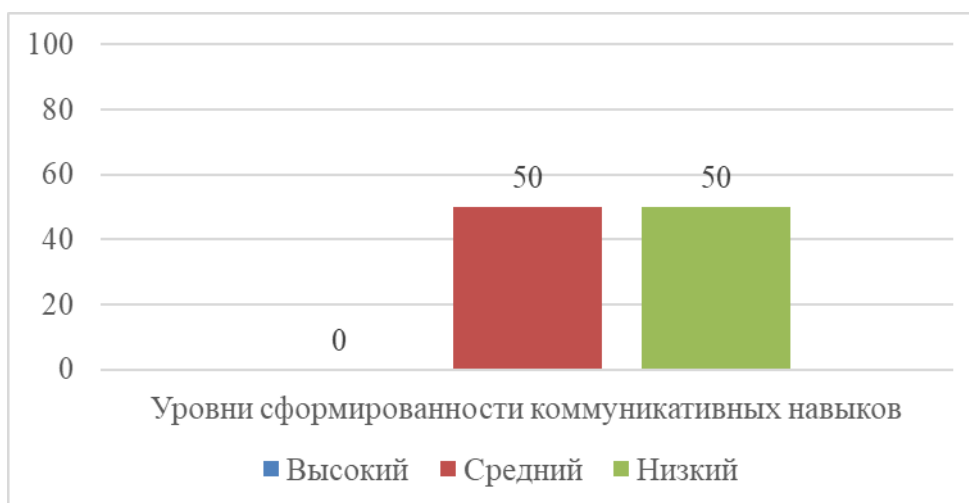


Рисунок 3 – Уровень сформированности перцептивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента

Характеризуя качественные результаты обследования перцептивного компонента коммуникативных навыков с нарушениями зрения по методике «Что – почему – как» (М.А. Нгуен), следует сказать, что Валерия И., Дмитрий К., Никита Л. показали низкий уровень сформированности коммуникативных навыков по перцептивному компоненту. Эти дети показали низкий уровень развития эмпатии, они не способны к переживанию в ситуации неудачи окружающих их людей. Данная категория обучающихся не смогли ответить на вопросы после рассказа или ответили односложно и не смогли обосновать свой ответ. Обучающиеся преимущественно отвечали на все 3 вопроса «Не знаю» или «Потому что стало жалко».

Виктория Б., Владислава Б., Владислав П. показали средний уровень сформированности умения учитывать эмоциональное состояние другого человека. У данной категории детей развито сопереживание близким людям, они смогли ответить развернуто минимум на 1 вопрос и обосновать своё решение.

Общий анализ полученных данные на констатирующем этапе исследования представлен в сводной таблице (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты обследования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента

№ п / п	Имя Ф. ребенка	Компоненты коммуникативных навыков						Общее количество баллов	Уровень
		Информационно-коммуникативный		Интерактивный		Перцептивный			
		Балл	Уровень	Балл	Уровень	Баллы	Уровень		
1	Виктория Б.	2	Средний	2	Средний	2	Средний	6	Средний
2	Владислава Б.	2	Средний	2	Средний	2	Средний	6	Средний
3	Валерия И.	2	Средний	2	Средний	1	Низкий	5	Средний
4	Дмитрий К.	1	Низкий	2	Средний	1	Низкий	4	Низкий
5	Никита Л.	1	Низкий	1	Низкий	1	Низкий	3	Низкий
6	Владислав П.	1	Низкий	1	Низкий	2	Средний	4	Низкий

Общий анализ результатов констатирующего этапа обследования свидетельствует о недостаточном уровне сформированности в целом коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения. Половина детей показали низкий уровень сформированности коммуникативных навыков (50 %): Дмитрий К., Никита Л., Владислав П. Остальные дети показали средний уровень сформированности коммуникативных навыков (50 %): Виктория Б., Владислава Б., Валерия И. Высокий уровень сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента не выявлен.

Более наглядно полученные данные представлены на рисунке 4.

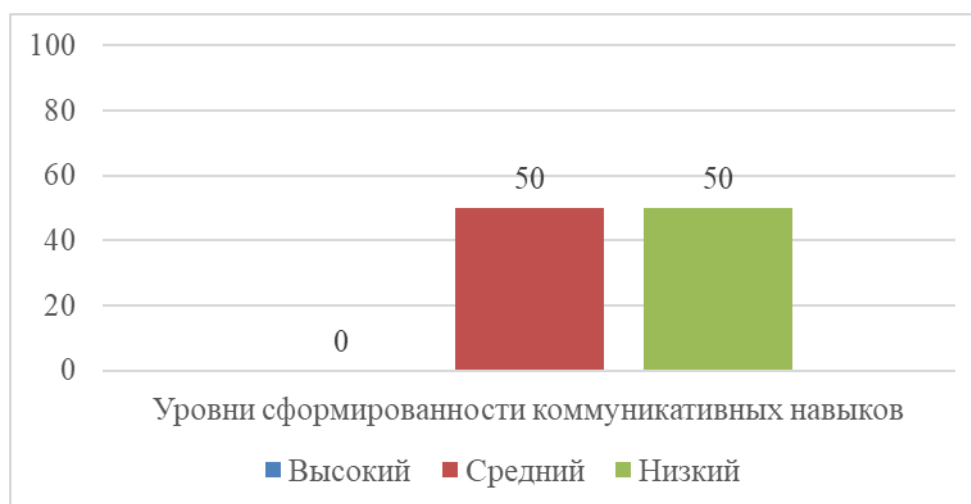


Рисунок 4 – Уровень сформированности коммуникативных навыков на констатирующем этапе исследования младших школьников с нарушениями зрения

Таким образом, младшие школьники с нарушениями зрения показали средний и низкий уровень сформированности коммуникативных навыков, а именно:

- затрудняются в принятии на себя функции организатора;
- в процессе коммуникации не выслушивают собеседника, предпочитают не вступать первыми в контакт со сверстниками;
- отмечается повышенная возбудимость, ведущая к аффективным реакциям, неадекватным способам выхода из конфликта;
- имеют сложности в понимании настроения сверстника в процессе межличностного общения, они не знают, как правильно реагировать на эмоциональное состояние партнера;
- слабо понимают и контролируют свои и чужие эмоции в процессе коммуникативного взаимодействия, отмечается слабое чувство эмпатии.

Следовательно, необходима специально организованная коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения. В рамках данного исследования она будет организована посредством психолого-педагогического сопровождения с использованием современных игровых технологий.

2.3 Современные игровые технологии в психолого-педагогическом сопровождении младших школьников с нарушениями зрения в процессе формирования коммуникативных навыков

Результаты констатирующего эксперимента стали основанием для разработки содержания коррекционной работы, целью которого являлось формирование коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Коррекционная работа проводилась в период с 01.10.2022 по 01.04.2023 г.

Коррекционная работа была построена в соответствии с следующими принципами:

1. Принцип комплексности. Предполагает при построении коррекционной работы с младшими школьниками с нарушениями зрения взаимодействие всех специалистов (психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог (тифлопедагог)) и родителей ребенка.

2. Принцип индивидуального подхода к детям. Индивидуальный подход в коррекционной работе выражается прежде всего в тщательном изучении каждого ребенка перед началом и в процессе коррекционной работы, в выборе средств коррекционно-педагогической работы, в зависимости от его психологических особенностей и познавательных возможностей, психофизиологических возможностей с учетом нарушения зрения.

3. Принцип оптимальной информационной наполненности в коррекционной работе означает, что все ее формы и средства должны служить обеспечению наиболее полного общения и самопроявления ребенка на основе его возможностей, потребностей и склонностей.

4. Принцип единства педагога и ребенка заключается в установлении доверительных отношений между детьми и педагогом через регулярное и эмоционально насыщенное их взаимодействие, в ходе которого педагог

внимательно изучает особенности и возможности каждого отдельного ребенка.

5. Принцип деятельностного подхода. В младшем школьном возрасте коррекционный процесс должен базироваться на учебной деятельности с элементами игры, то есть коррекционное воздействие должно осуществляться с учетом основного, ведущего вида деятельности ребенка, но, необходимо учитывать специфику и задачи коррекционной работы, ориентируясь на тот вид деятельности, который является личностно значимым для ребенка в данный момент (игровая деятельность).

6. Принцип использования мультисенсорных технологий. В процессе коррекционной работы с младшими школьниками с нарушениями зрения используется все другие сохранные органы чувств: осязание, слух, обоняние и вкус, используется соответствующая наглядность, позволяющая восполнить дефицитное зрение.

При организации коррекционной работы с младшими школьниками с нарушениями зрения важно учитывать структуру зрительного дефекта, а именно:

- использовали специальную наглядность, крупную фронтальность, а также фоны, улучшающие зрительное восприятие при демонстрации объектов, подставки, позволяющие рассматривать объекты в вертикальном положении;

- выполняли санитарно-гигиенические требования: оптимальные условия освещённости, безопасность игровой площадки и инвентаря, соблюдение зрительного режима работы (офтальмопаузы, специальные комплексы разгрузочных упражнений);

- выбирали методы и приемы работы с учетом не только возрастных и индивидуальных возможностей, но и состояния зрительных функций, уровня развития восприятия, периода лечения;

- вводили специальные физкультминутки и динамические паузы на каждом коррекционном занятии учителя-дефектолога (тифлопедагога), т.к.

дети данной категории быстроутомляемые и им нужна постоянная смена деятельности;

– создавали условия для лучшего зрительного восприятия при проведении коррекционных занятий с детьми.

Процесс психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения предполагал совместную работу учителя-дефектолога, учителя-логопеда, психолога, учителя начальных классов, а также консультативную работу с родителями обучающихся.

Психолог организовывал деятельность по снятию эмоционального напряжения при негативном настрое на взаимодействие. Также в контексте формирования коммуникативных навыков во время психологического часа психолог вел работу по развитию перцептивного компонента у детей с нарушениями зрения, а именно – формирование адекватной самооценки, развитие волевых качеств.

Учитель-логопед в контексте формирования коммуникативных навыков вел стандартную работу на индивидуальных и групповых логопедических занятиях по развитию вербальных (устная речь: лексико-грамматическая и фонетико-фонематическая стороны речи, связная речь: диалогическая и монологическая формы речи) и невербальных средств общения (мимика, жесты, пантомимика) в соответствии со своей программой, учитывая рекомендации учителя-дефектолога (тифлопедагога).

Учитель начальных классов вел работу по формированию коммуникативных навыков детей с помощью организации специальных воспитательных классных часов совместно со всем классом. Во внеклассной работе учителем начальных классов использовались такие методы, как беседа, анализ заданных коммуникативных ситуаций, подвижные, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, чтение художественных произведений, драматизация и др.

Для включения в коррекционную работу родителей, обучающихся составлен план взаимодействия на 2022-2023 учебный год по формированию коммуникативных навыков, представленный в приложении 2.

Взаимодействие учителя-дефектолога и родителей осуществлялось посредством индивидуальных консультаций, родительских собраний, включение родителей в подготовку и участие в праздниках школы.

Для учителя-дефектолога (тифлопедагога) был разработан специальный комплекс игровых технологий по формированию коммуникативных навыков. В качестве игровых технологий были отобраны дидактические («Анатомический фартук») и театрализованные игры.

Коррекционная работа учителя-дефектолога была составлена на основании рабочей программы коррекционного курса «Развитие коммуникативной деятельности» 1-2 классы на 2022-2023 учебный год. Коррекционный курс составлен на основе Примерной основной общеобразовательной программы начального общего образования, адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (АООП НОО), разработана в строгом соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и представляет собой образовательную программу, адаптированную для обучения слабовидящих обучающихся с учетом их возрастных, типологических и индивидуальных особенностей, а также особых образовательных потребностей.

Коррекционные занятия, на которых апробировался составленный комплекс игровых технологий, проводились 1 раз в неделю и по длительности составляли 20 минут.

Для организации дидактических игр было самостоятельно изготовлено дидактическое пособие «Анатомический фартук», которое позволяет познакомить детей с внутренним строением организма человека, топографией его основных органов, и при этом организовать коммуникативное

взаимодействие в совместной деятельности детей. Пособие изготовлено в форме двустороннего фартука-накидки. На фартук с помощью липучек крепятся специальные модели внутренних органов из фетра согласно анатомическим данным. «Анатомический фартук» использовался в дидактических («Чего не хватает?», «Что изменилось?», «Найди ошибку», «Найди место») и сюжетно-ролевых («Больница») играх.

В процессе коррекционной работы также были реализованы театрализованные игры с использованием таких видов театра, как «театр из фетра на фланелеграфе», «пальчиковый театр», «кукольный театр» - как имеющие наибольший коррекционный потенциал для развития коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения.

При организации театрализованных игр с младшими школьниками с нарушениями зрения были выделены следующие этапы:

1. Обучение отдельным игровым действиям (обучение детей различным видам игр: сюжетно-ролевым, строительно-конструктивным, подвижным и дидактическим). Для этого в кабинете организуется зона театрализованной деятельности, необходимая для полноценного развития игровой деятельности. Педагог создает необходимые условия для зарождения игры, способствует формированию у детей ролевого поведения, учит подбирать предметы-заместители в игре и играть группами, согласовывая действия между собой. Затем, опираясь на опыт детей, уже детям предлагается выбрать сюжет игры, самостоятельно выбрать роли и спланировать основные этапы игры. Важное значение на этом этапе уделяется развитию инициативы, самостоятельности и умению переносить полученный игровой опыт в повседневную жизнь.

2. Этап вживания в игровые ситуации включает в себя отработку небольших этюдов на более полное знакомство с основными эмоциональными состояниями. Сначала детям с нарушением зрения предлагается ознакомиться с карточками-пиктограммами, показывающими различные эмоциональные состояния. Вначале каждое ознакомление сопровождается непременно рассказом педагога об отличительных особенностях выражения лица

человека, а затем самостоятельным описанием этого каждым ребенком. Затем применяется метод отработки ребенком перед зеркалом того или иного эмоционального состояния, с целью закрепления полученных знаний об отличительных особенностях выражения лица человека при определенном эмоциональном состоянии, а также развитию мимических мышц лица и росту саморегуляции у детей. Также важным моментом на данном этапе является развитие выразительности речи детей посредством выполнения несложных упражнений, способствующих развитию навыков взаимодействия друг с другом. Таким образом, на данной ступени ведущим направлением является развитие эмоционально-ценностного (перцептивного) компонента у детей с нарушениями зрения.

3. На этапе обучения детей подражанию героям литературного произведения используются знакомые детям сюжеты из литературных источников или реальных жизненных случаев, в основе которых лежит имитация голосов животных и сказочных героев. Отмечено, что, лишь находясь в естественной обстановке во время игровой деятельности, дети испытывают настоящие эмоциональные переживания. Безусловно, ребенок со зрительной патологией лишь в процессе целенаправленного обучения может полноценно приобрести стереотипы поведения. При этом ведущей задачей учителя-дефектолога является не только выработка у ребенка готовых поведенческих моделей, но и нацеливание его на дальнейшее развитие, и переработку полученного опыта в соответствии с определенной ситуацией.

С одной стороны, знакомый сюжет, простые и ясные образы героев являются важным условием для усвоения детьми образцов коммуникативного поведения в реальных жизненных ситуациях, но с другой каждый ребенок, как исполнитель, привносит свой нюансы поведения, в соответствии с его собственным пониманием роли.

4. На этапе отработки отдельных театральных этюдов в рамках организации театрализованной игры целесообразно использование различных пробных коротких игр в малых группах с целью отработки полученных знаний

на предыдущих этапах, моделирования необходимых жестов и мимики, обучения толерантно воспринимать чувства партнеров и высказывать собственное мнение к происходящему в пределах игрового взаимодействия.

Дидактические игры с использованием пособия «Анатомический фартук» включались в содержание коррекционных занятий на четной неделе, театрализованные и сюжетно-ролевые игры на нечетной неделе.

Выделены три направления формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения и для каждого направления подобраны специальные игры:

- первое направление (информационно-коммуникативный компонент), целью которого является развитие умения слушать собеседника, договариваться;
- второе направление (интерактивный компонент), целью которого является развитие умения входить в контакт и вести диалог;
- третье направление (перцептивный компонент), целью которого является развитие навыков взаимодействия в коллективе.

Информация о реализованном комплексе использованных игровых технологий представлена в таблице 7.

Таблица 7 – Комплекс игровых технологий по формированию коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения

№ п/п	Направления коррекционной работы (компоненты коммуникативных навыков)	Игра	Цель
1	2	3	4
1	Информационно-коммуникативный	Сюжетно-ролевая игра «Больница (с использованием анатомического фартука)	учить анализировать и синтезировать материал для поиска ответов на вопросы и задания педагога, обучать правилам ведения диалога, формировать умение общаться в ходе игрового взаимодействия
		Театрализованная игра «Муха-Цокотуха»	развивать перцептивную сторону общения, учить детей выражать и понимать эмоции, узнавать

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
		(театр из фетра на фланелеграфе)	мимическое проявление эмоций по пиктограмме, давать объяснение, по какой причине может быть такое выражение лица
		Дидактическая игра «Найди ошибку» (с использованием анатомического фартука)	создать условия для включения детей в совместную деятельность с одноклассниками
		Дидактическая игра «Чего не хватает?» (с использованием анатомического фартука)	предоставить детям опыт межличностного взаимодействия в ситуации, предполагающей обмен информацией
2	Интерактивный	Театрализованная игра «Дюймовочка» (театр из фетра на фланелеграфе)	работать над такими качествами, как сочувствие, желание помочь чужому горю, взаимопонимание
		Театрализованная игра «Федорино горе» (кукольный театр)	развивать средства выразительности в передаче характера героев: речь, движение, мимика, формировать дружеские взаимоотношения
		Театрализованная игра «Двенадцать месяцев» (кукольный театр)	учить детей работать в группе, формирование умения слушать и понимать других в рамках игрового диалога, воспитывать чувство коллективизма, взаимопомощи
		Дидактическая игра «Что изменилось?» (с использованием анатомического фартука)	формировать умение формулировать вопросы, развивать умение строить взаимоотношения в деятельности
3	Перцептивный	Театрализованная игра «Узнай себя» (драматизация с использованием кукол би-ба-бо)	учить оценивать собственные поступки и поступки других детей, сравнивая их с поступками персонажей литературных произведений, развивать диалогическую речь детей
		Театрализованная игра «Сказка о глупом мышонке»	формировать умение самостоятельно выполнять действия в соответствии с ролью и умение передавать голосом речевые интонации различных персонажей, формирование реалистичности и дифференциации самооценки детей
		Дидактическая игра «Угадай по описанию»	формировать навыки использования вербальных средств общения в

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
		(с использованием анатомического фартука)	процессе коммуникативного взаимодействия, умения составлять описательный рассказ
		Театрализованная игра «Три поросенка»	развитие выразительности движений, жестов, мимики, голоса, анализа сказочных конфликтов, формирование реалистичности само- и самооценки

Конспекты описанных в комплексе игр представлены в приложении 2.

В качестве примера театрализованной игры приведем игру по стихотворению С.Я. Маршака «Сказка о глупом мышонке», целью которой является формирование умения самостоятельно выполнять действия в соответствии с ролью и умение передавать голосом речевые интонации различных персонажей, а также формирование реалистичности и дифференциации самооценки детей. Во время игры детям предлагалось прослушать стихотворение, а затем выбрать роли, которые они будут разыгрывать. На данном этапе театрализованной игры уточнялась мотивация выбора роли и мотивировалась прогностическая самооценка вопросом: «Как думаешь, ты справишься с выбранной ролью?». Детям было трудно аргументировать свой выбор роли («Потому что хочу быть лошадкой», «Потому что мне нравятся кошечки»), все дети сказали, что справятся с ролью. Далее дети привлекались к игре, в процессе которой детям предлагалось подражать голосу и поведению выбранного животного. В конце занятия детям задавались следующие вопросы: «Как думаете, вы справились со своей ролью?» (все дети отвечали, что справились), «Понравилась ли вам игра?», «Что именно вам понравилось?» («Понравилось кошечкой», «Понравилось мышонка червяком кормить» и др.), «Что лучше всего получилось?» («Квакать», «Просить о помощи» и др.). Данные вопросы способствуют формированию реалистичности и дифференцированности самооценки, ее осознанности.

В качестве примера использования «Анатомического фартука» приведем дидактическую игру «Чего не хватает?», нацеленную на предоставление детям опыта межличностного взаимодействия в ситуации, предполагающей обмен информацией. Дефектолог делит детей на две равные команды (по три человека в каждой) и дает каждой команде фартук с недостающими органами. Члены каждой команды должны договориться какого органа не хватает на «анатомическом фартуке», обосновать свою точку зрения и сформулировать общий ответ от команды. Изначально детям было сложно договориться между собой, каждый доказывал правильность своего решения и не хотел идти на компромисс. Однако с помощью направляющей помощи со стороны дефектолога дети смогли договориться между собой и прийти к общему решению.

Таким образом, на формирующем этапе экспериментальной работы было реализовано содержание коррекционной работы с целью формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения посредством использования современных игровых технологий. Коррекционная работа выстраивалась в соответствии с общепринятыми принципами. Материал для проведения коррекционной работы был отобран в соответствии с категорией детей, их возрастными и индивидуальными особенностями, особенностями формирования коммуникативных навыков. В качестве основных методов коррекции были взяты за основу дидактические и театрализованные игры.

2.4 Эффективность психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями зрения в процессе формирования коммуникативных навыков посредством современных игровых технологий

После полной реализации коррекционной работы был организован контрольный этап экспериментального исследования.

Цель контрольного этапа исследования: оценить эффективность разработанного и внедренного содержания психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями зрения в процессе формирования коммуникативных навыков посредством современных игровых технологий, выявить динамику в уровне сформированности коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения после проведения формирующего этапа экспериментальной работы.

В первую очередь представим результаты повторного обследования информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения (таблица 8).

Таблица 8 – Динамика развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в процессе использования игровых технологий

№	Имя Ф. ребенка	Балл		Уровень	
		Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Виктория Б.	2	3	Средний	Высокий
2	Владислава Б.	2	2	Средний	Средний
3	Валерия И.	2	3	Средний	Высокий
4	Дмитрий К.	1	2	Низкий	Средний
5	Никита Л.	1	2	Низкий	Средний
6	Владислав П.	1	2	Низкий	Средний

Результаты диагностики позволили выявить динамику в уровне сформированности информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков. 66,7 % от общего количества детей (Владислава Б., Дмитрий К., Никита Л., Владислав П.) показали средний уровень сформированности коммуникативных навыков по данному компоненту, что на 16,7 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Высокий уровень сформированности информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков показали два

ребенка (33,3 % – Виктория Б., Валерия И.), что на 33,3 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Ни один ребенок не показал низкий уровень сформированности информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков, что на 50 % выше результатов констатирующего этапа исследования. На контрольном этапе исследования в процессе активного диалога дети научились достигать взаимопонимания и обмениваться необходимой и достаточной информацией для построения узоров.

Более наглядно тенденция к положительной динамике представлена на рисунке 5.

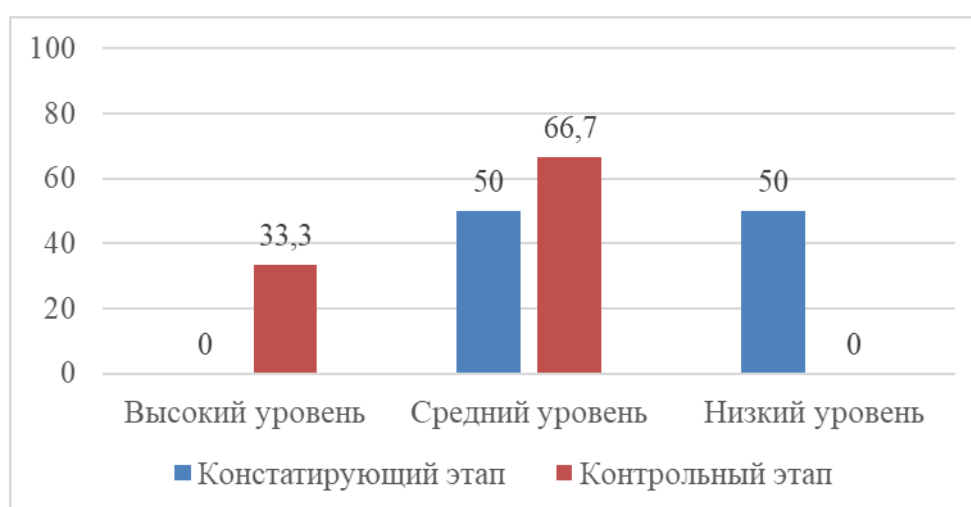


Рисунок 5 – Динамика развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в ходе коррекционной работы.

Характеризуя качественные результаты обследования информационно-коммуникативного компонента коммуникативных навыков выявлены следующие улучшения:

- 1) отмечается высокая продуктивность совместной деятельности (высокая степень сходства нарисованных дорожек с образцами);
- 2) улучшился уровень способности строить понятные для ребенка-партнера по выполнению задания высказывания;
- 3) дети научились задавать более точные вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от ребенка-партнера;

4) во время выполнения задания дети старались друг другу помогать и давать советы;

5) отмечается позитивное эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Далее представим результаты контрольного обследования интерактивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения (таблица 9).

Таблица 9 – Динамика развития интерактивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в процессе использования игровых технологий

№	Имя Ф. ребенка	Балл		Уровень	
		Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Виктория Б.	2	3	Средний	Высокий
2	Владислава Б.	2	3	Средний	Высокий
3	Валерия И.	2	2	Средний	Средний
4	Дмитрий К.	2	3	Средний	Высокий
5	Никита Л.	1	2	Низкий	Средний
6	Владислав П.	1	2	Низкий	Средний

Результаты диагностики позволили выявить тенденцию к положительной динамике в уровне сформированности интерактивного компонента коммуникативных навыков. Три ребенка (50 % – Валерия И., Никита Л., Владислав П.) показали средний уровень сформированности данного компонента коммуникативных навыков, как и на констатирующем этапе исследования. Однако, дети стали гораздо лучше договариваться между собой во время выполнения задания: нарисованные ими рукавички стали более похожи. Высокий уровень сформированности интерактивного компонента коммуникативных навыков показали три ребенка (50 % – Виктория Б., Владислава Б., Дмитрий К.), что на 50 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Ни один ребенок на контрольном этапе

исследования не показал низкий уровень сформированности интерактивного компонента коммуникативных навыков, что на 33,3 % выше результатов констатирующего этапа исследования.

Более наглядно тенденция к положительной динамике представлена на рисунке 6.

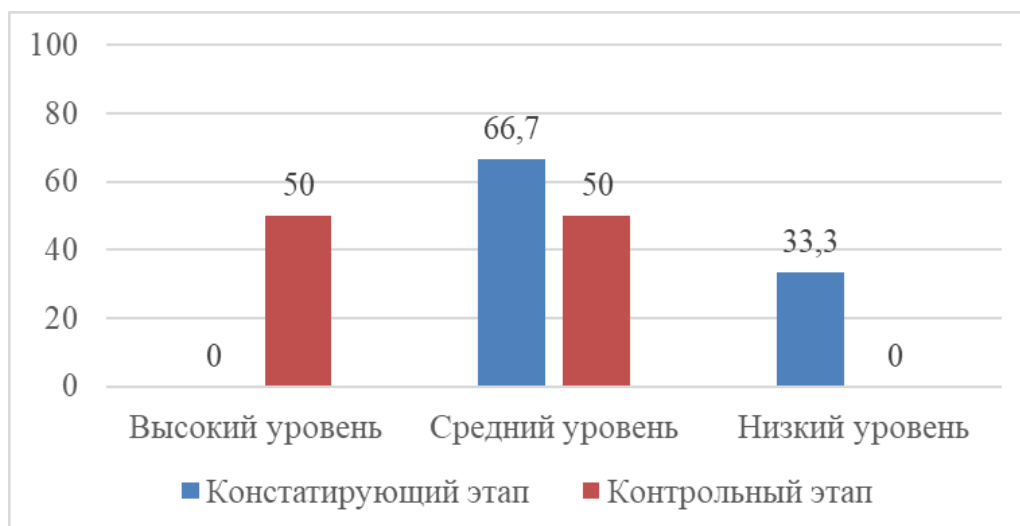


Рисунок 6 – Динамика интерактивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в ходе коррекционной работы

Характеризуя качественные результаты обследования интерактивного компонента коммуникативных навыков выявлены следующие улучшения:

- 1) улучшилась продуктивность при выполнении совместной деятельности (выявлен высокий уровень сходства узоров на рукавичках);
- 2) у детей сформировались умения договариваться с ребенком-партнером, приходить к общему решению, убеждать, осуществлять взаимный контроль и помогать друг другу.

Перейдем к анализу результатов контрольного обследования третьего – перцептивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения (таблица 10).

Таблица 10 – Динамика развития перцептивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в процессе использования игровых технологий

№	Имя Ф. ребенка	Вопросы						Общее количество баллов		Уровень	
		№ 1		№ 2		№ 3					
	Этапы	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.
1	Виктория Б.	2	3	2	3	2	2	6	8	Средний	Высокий
2	Владислава Б.	2	3	1	2	2	2	5	7	Средний	Средний
3	Валерия И.	1	2	1	2	1	2	3	6	Низкий	Средний
4	Дмитрий К.	1	2	2	2	1	2	4	6	Низкий	Средний
5	Никита Л.	2	3	1	2	1	2	4	7	Низкий	Средний
6	Владислав П.	2	3	2	2	2	3	6	8	Средний	Высокий

Результаты диагностики перцептивного компонента коммуникативных навыков показали положительную динамику. 66,7 % от общего количества детей (Владислава Б., Валерия И., Дмитрий К., Никита Л.) показали средний уровень сформированности перцептивного компонента коммуникативных навыков, что на 16,7 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Высокий уровень показали два ребенка (33,3 % – Виктория Б., Владислав П.), что на 33,3 % выше результатов констатирующего этапа. Ни один ребенок не показал низкий уровень сформированности данного компонента, что на 50 % выше результатов констатирующего этапа. Итак, дети показали достаточно развитое чувство сопереживания близким людям, их ответы были достаточно развернутыми, а решения обоснованными.

Более наглядно тенденция к положительной динамике представлена на рисунке 7.

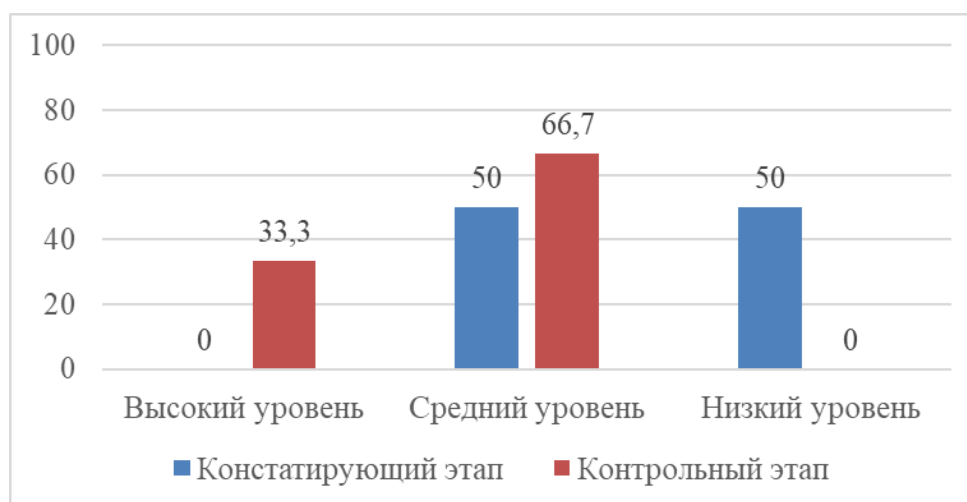


Рисунок 7 – Динамика перцептивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в ходе коррекционной работы

Характеризуя качественные результаты обследования перцептивного компонента коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения выявлены следующие улучшения:

1) у детей значительно повысился уровень развития эмпатии (переживали в ситуации неудачи окружающих их людей, научились учитывать эмоциональное состояние другого человека);

2) дети научились самостоятельно интерпретировать эмоциональное состояние, пользуясь личным опытом;

3) дети смогли ответить на вопросы после рассказа, смогли обосновать свой ответ.

Обобщим полученные данные контрольного этапа исследования с помощью сводной таблицы (таблица 11).

Таблица 11 – Динамика развития коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в процессе использования игровых технологий

№ п / п	Имя Ф. ребенка	Компоненты коммуникативных навыков			Общее количество баллов		Уровень	
		Информационно-коммуникативный	Интерактивный	Перцептивный	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Виктория Б.	3	3	3	6	9	Средний	Высокий
2	Владислава Б.	2	3	2	6	7	Средний	Средний
3	Валерия И.	3	2	2	5	7	Средний	Средний
4	Дмитрий К.	2	3	2	4	7	Низкий	Средний
5	Никита Л.	2	2	2	3	6	Низкий	Средний
6	Владислав П.	2	2	3	4	7	Низкий	Средний

На контрольном этапе эксперимента у всех детей отмечается тенденция к положительной динамике в уровне сформированности коммуникативных навыков. Средний уровень сформированности коммуникативных навыков показали пять детей (83,3 % – Владислава Б., Валерия И., Дмитрий К., Никита Л., Владислав П.), что на 33,3 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Высокий уровень сформированности коммуникативных навыков показал один ребенок (16,7 % – Виктория Б.), чего не было выявлено на констатирующем этапе эксперимента. Ни один ребенок на контрольном этапе исследования не показал низкий уровень сформированности коммуникативных навыков, что на 50 % выше результатов констатирующего этапа исследования.

Более наглядно тенденция к положительной динамике представлена на рисунке 8.

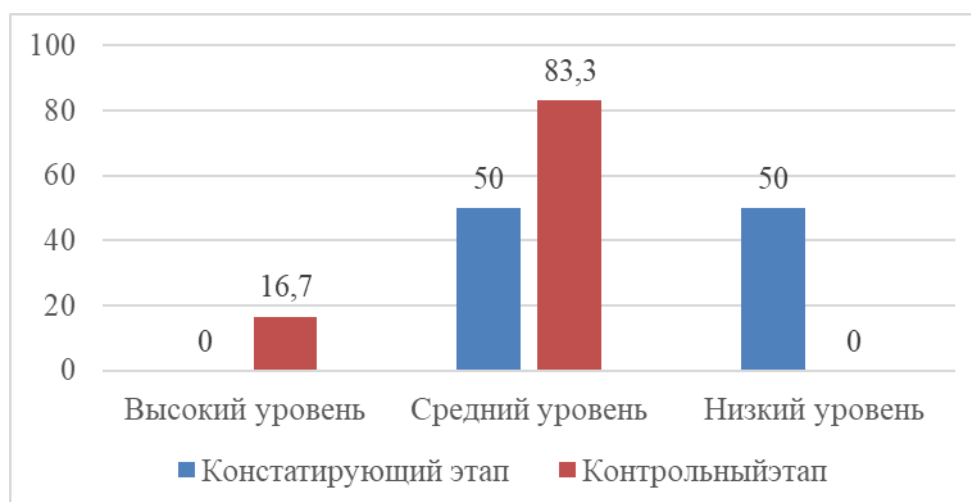


Рисунок 8 – Распределение младших школьников с нарушениями зрения по уровням сформированности коммуникативных навыков в ходе коррекционной работы

Обобщая вышесказанное, следует сказать, что у младших школьников с нарушениями зрения значительно повысился уровень сформированности коммуникативных навыков по всем компонентам:

- в процессе коммуникации научились слушать и выслушивать собеседника, вступать первыми в контакт со сверстниками;
- уменьшилось количество аффективных реакций при коммуникативном взаимодействии, ушли неадекватные способы выхода из конфликта;
- у детей появилось чувство эмпатии, научились учитывать эмоциональное состояние другого человека, самостоятельно интерпретировать эмоциональное состояние, пользуясь личным опытом.

Таким образом, разработанное и апробированное содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями зрения в процессе формирования коммуникативных навыков посредством современных игровых технологий эффективно, что подтверждается выявленной тенденцией к положительной динамике – это подтверждает выдвинутую в начале исследования гипотезу.

Выводы по 2 главе

Экспериментальное исследование психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями зрения в процессе формирования коммуникативных навыков посредством современных игровых технологий позволило прийти к следующим выводам.

1. Для обследования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения были отобраны методики в соответствии с тремя компонентами: информационно-коммуникативный компонент («Дорога к дому» модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель», А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская), интерактивный компонент («Раскрась рукавички», Г.А. Цукерман), перцептивный компонент («Что – почему – как», М.А. Нгуен).

2. Анализ результатов констатирующего этапа исследования свидетельствует о недостаточном уровне сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения. Половина детей показали низкий уровень сформированности коммуникативных навыков (50 %). Остальные дети показали средний уровень сформированности коммуникативных навыков (50 %). Высокий уровень у младших школьников с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента не выявлен.

3. На формирующем этапе исследования было выстроено содержание коррекционной работы с целью формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения посредством использования современных игровых технологий. Процесс психолого-педагогического сопровождения предполагал совместную работу учителя-дефектолога (психолога), учителя-логопеда, психолога, учителя начальных классов, а также консультативную работу с родителями обучающихся. Для учителя-дефектолога (тифлопедагога) был разработан специальный комплекс игровых технологий по

формированию коммуникативных навыков. В качестве игровых технологий были отобраны дидактические («Анатомический фартук») и театрализованные игры. Коррекционная работа выстраивалась в соответствии с общепринятыми принципами. Материал для проведения коррекционной работы был отобран в соответствии с категорией детей, их возрастными и индивидуальными особенностями формирования коммуникативных навыков.

4. На контрольном этапе исследования у всех детей произошла положительная динамика в уровне сформированности коммуникативных навыков. Высокий уровень сформированности коммуникативных навыков показал один ребенок (16,7 %), что на 16,7 % выше результатов констатирующего этапа эксперимента. Средний уровень сформированности коммуникативных навыков показали пять детей (83,3 %), что на 33,3 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Ни один ребенок на контрольном этапе исследования не показал низкий уровень сформированности коммуникативных навыков, что на 50 % выше результатов констатирующего этапа исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данного исследования являлось теоретическое изучение и практическое доказательство эффективности формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения посредством современных игровых технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Обозначенная цель была конкретизирована в следующих задачах исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную дефектологическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения.
3. Составить комплекс игр по формированию коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения с использованием современных игровых технологий, внедрить в образовательный процесс и экспериментально проверить его эффективность.

Для решения первой задачи исследования были проанализированы психолого-педагогическая и специальная дефектологическая литература по проблеме исследования и выяснено, что коммуникативные навыки – это структурный компонент коммуникативной деятельности, представляющий собой выполнение операций и действий общения, доведённое до автоматизма, с применением различных средств общения соответственно собеседнику, цели и ситуации общения. Коммуникативные навыки включают в себя три ведущих компонента: коммуникативный (предполагающий обмен информацией между общающимися), интерактивный (выступающий регулятором процесса взаимодействия), перцептивный (обеспечивающий адекватное взаимовосприятие, взаимооценку и самооценку в общении).

Для решения второй задачи исследования, была проведена диагностика особенностей коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения – учащихся 1 класса МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска». в количестве 6 человек. Для обследования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения были отобраны методики в соответствии с тремя компонентами: информационно-коммуникативный компонент («Дорога к дому» модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель», А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская), интерактивный компонент («Раскрась рукавички», Г.А. Цукерман), перцептивный компонент («Что – почему – как», М.А. Нгуен). Анализ результатов констатирующего этапа исследования свидетельствует о недостаточном уровне сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения. Половина детей показали низкий уровень сформированности коммуникативных навыков (50 %). Остальные дети показали средний уровень сформированности коммуникативных навыков (50 %). Высокий уровень сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения на констатирующем этапе эксперимента не выявлен.

В рамках решения третьей задачи исследования на формирующем этапе исследования было выстроено содержание коррекционной работы с целью формирования коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения посредством использования современных игровых технологий. Процесс психолого-педагогического сопровождения предполагал совместную работу учителя-дефектолога (психолога), учителя-логопеда, психолога, учителя начальных классов, а также консультативную работу с родителями обучающихся. Для учителя-дефектолога (тифлопедагога) был разработан специальный комплекс игровых технологий по формированию коммуникативных навыков. В качестве игровых технологий были отобраны дидактические («Анатомический фартук») и театрализованные игры.

Коррекционная работа выстраивалась в соответствии с общепринятыми принципами. Материал для проведения коррекционной работы был отобран в соответствии с категорией детей, их возрастными и индивидуальными особенностями формирования коммуникативных навыков.

На контрольном этапе исследования у всех детей отмечается тенденция к положительной динамике в уровне сформированности коммуникативных навыков. Таким образом, разработанное и апробированное содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями зрения в процессе формирования коммуникативных навыков посредством современных игровых технологий достаточно эффективно.

Таким образом, цель достигнута, задачи исследования решены, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аветисов, Э. С. Близорукость [Текст] : монография / Эдуард Аветисов. – Москва : Медицина, 2002. – 284 с.
2. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002 (ГУП Саратов. полигр. комб.). – 206 с.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : учебник для высших учебных заведений / Галина Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 345 с.
4. Аюпова, Э. И. Формирование коммуникативных навыков акцентуированных подростков [Текст] : автореферат дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Эльвира Исламановна Аюпова. – Москва : Моск. пед. гос. ун-т, 2007. – 22 с.
5. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / Марина Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – 298 с.
6. Бондаренко, И. М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : методические рекомендации / И. М. Бондаренко, А. М. Ковешникова. – Москва : Наука, 2012. – 36 с.
7. Бурменская, Г. В. Формирование универсальных учебных действий [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – Москва : Просвещение, 2010. – 159 с.
8. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения [Текст] : практическое пособие для педагогов / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 55 с.
9. Валитова, Н. Р. Основы теории коммуникации. В 2 ч. Ч. 1. [Текст]

/ Наиля Валитова. – Омск : Изд-во СибГУФК, 2010. – 213 с.

10. Веселкова, О. А. Педагогические условия актуализации коммуникативно-нравственной культуры младших школьников : автореферат дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Алексеевна Веселкова. – Омск, 2000. – 21 с.

11. Викулов, Л. Г. Основы теории коммуникации: практикум [Текст] / Л. Г. Викулов, А. И. Шарунов. – Москва : АСТ: АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2012. – 316 с.

12. Виленская, А. М. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей [Текст] / А. М. Виленская // X научная сессия по дефектологии. – Москва : НИИ Дефектологии, 1990. – Ч. 1. – С. 12-13.

13. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 677 с.

14. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] / Лев Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 431 с.

15. Гнатюк, О. Л. Основы теории коммуникации [Текст] : учебное пособие / Ольга Гнатюк. – Москва : КНОРУС, 2017. – 255 с.

16. Григорьева, Г. В. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения [Текст] : автореферат дис кандидата психологических наук : 19.00.10 / Галина Григорьева. – Москва : Ин-т коррекционной педагогики Рос. Акад. образования, 2000. – 22 с.

17. Гришанова, И. А. Коммуникативная успешность младших школьников: теоретический и практический аспекты [Текст] : монография / Ирина Гришанова. – Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2006. – 135 с.

18. Дризде, Т. М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии [Текст] / Тамара Дризде // Общественные науки и современность. – 1996. – № 3. – С. 145-152.

19. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст] : учебно-методич. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с.
20. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями [Текст] : учеб. пособие / Татьяна Егорова. – Балашов : Николаев, 2002. – 78 с.
21. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития [Текст] : диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 201 с.
22. Зайцева, К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности [Текст] / Ксения Зайцева // Начальная школа: плюс до и после. – № 4. – 2006. – С. 55-59.
23. Зверинцев, А. Б. Коммуникационный менеджмент [Текст] : рабочая кн. менеджера PR / Андрей Зверинцев. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 286 с.
24. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения [Текст] / Мария Земцова. – Москва : Просвещение, 1973. – 250 с.
25. Каган, М. С. Мир общения: пробл. межсубъект. отношений [Текст] / Моисей Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 315 с.
26. Казакова, Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества [Текст] / Елена Казакова. – Санкт-Петербург, 1995. – 27 с.
27. Качимская, А. Ю. Психологическое сопровождение преемственности развития детей на этапе «детский сад – начальная школа» : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Анна Качимская. – Иркутск : Иркут. гос. пед. ун-т, 2004. – 17 с.
28. Коновалова, Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников [Текст] / Наталья

Коновалова. – Санкт-Петербург : изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 229 с.

29. Краева, А. А. Формирование коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста [Текст] / А. А. Краева, С. Е. Привалова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии : материалы X Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 4 дек. 2016 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 224-227.

30. Кругликов, В. Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности [Текст] / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаранов. – Санкт-Петербург : П-2, 2006. – 189 с.

31. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

32. Кукушин, В. С. Педагогические технологии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. специальностей / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушин. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2004. – 334 с.

33. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Татьяна Куликова. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.

34. Куропятникова, А. А. Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с нарушениями зрения в массовой школе [Текст] / А. А. Куропятникова, Т. В. Шеховцова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве : материалы VI международноинтернет-симпозиума (20 ноября – 25 декабря 2020 г.). – 2020. – С. 221-225.

35. Лабунская, В. А. Невербальное поведение [Текст] : (Социал.-перцептив. подход) / Вера Лабунская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 135 с.

36. Лапп, Е. А. Развитие связной речи у детей 5-7 лет с нарушением зрения [Текст] : планирование и конспекты / Елена Лапп. – Москва : Сфера,

2006. - 255 с.

37. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Алексей Леонтьев. – Москва : Academia : Смысл, 2005. – 287 с.

38. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – Москва : Academia, 2010. – 509 с.

39. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребёнка. [Текст] / Майя Лисина – Москва : Моск. психолого-социальный ин-т, 2011. – 384 с.

40. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / Майя Лисина. – Москва : Педагогика. – 2005. – 144 с.

41. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] : учебное пособие / Алексей Литвак. – Санкт-Петербург : РГПУ, 1998. – 140 с.

42. Лисина, М. И. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / Майя Лисина. – Москва : Педагогика, 2013. – 215 с.

43. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / Майя Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с.

44. Лысова, А. А. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] : методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных учреждений / Анна Лысова – Челябинск : Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 40 с.

45. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения [Текст] / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71-78.

46. Монгуш, О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Орлана Монгуш // Педагогическое мастерство : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – Москва : Буки-Веди, 2015. – С. 59-62.

47. Мунирова, Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры [Текст] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Лейла Мунирова. Моск. пед. ун-т. – Москва, 1992. – 17 с.

48. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] : учебник для студ. вузов / Валерия Мухина. – Москва : Издательский центр Академия, 2008. – 456 с.

49. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / Валерия Мухина. – Москва, Просвещение, 2005. – 430 с.

50. Нагорная, Г. А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе межпоколенческого перехода [Текст] / Галина Нагорная // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2008. – № 2. – С. 169-173.

51. Нгуен, М. А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника [Текст] / Минь Ань Нгуен // Ребёнок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83-88.

52. Никитин, Б. П. Развивающие игры [Текст] / Борис Никитин. – Москва : Педагогика, 1981. – 120 с.

53. Никулина, Г. В. Дети с амблиопией и косоглазием [Текст] / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева, Е. В. Артюкевич. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 84 с.

54. Овчарова, Р. П. Практическая психология образования [Текст] : учеб. пособ. для студ. вузов обуч. по направлению и спец. психологии / Раиса Овчарова. – Москва : Академия, 2003. – 445 с.

55. Осипова, Л. Б. Педагогическая практика в дошкольных образовательных организациях для детей с нарушениями зрения [Текст] : учебно-методическое пособие / Лариса Осипова. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 80 с.

56. Плаксина, Л. И. Проблемы воспитания и социальной адаптации

детей с нарушением зрения [Текст] / Любовь Плаксина. – Москва : Наука, 1995. – 210 с.

57. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения [Текст] : учебное пособие / Любовь Плаксина. – Москва : РАОИКП, 2000. – 396 с.

58. Платонов, К. К. Занимательная психология [Текст] / Константин Платонов. – Санкт-Петербург : Питер-пресс, 1997. – 284 с.

59. Панфилова, А. П. Психология общения [Текст] : учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Альвина Панфилова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 368 с.

60. Петров, Ф. Н. Педагогическая энциклопедия [Текст] / А. И. Каиров, Ф.Н. Петров. – Москва : Советская энциклопедия, 1968. – 912 с.

61. Ремезова, Л. А. Формирование у детей с нарушением зрения представлений о величине и измерении величин [Текст] : метод. пособие для тифлопедагогов, воспитателей дет. сада для детей с нарушением зрения и родителей / Л. А. Ремезова, Л. В. Сергеева, О. Ф. Юрлина. – Самара : Изд-во СГПУ, 2004. – 227 с.

62. Роготнева, Е. Н. Речевая коммуникация [Текст] : учебное пособие / Елена Роготнева. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 60 с.

63. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / Сергей Рубинштейн. – Москва, 2012. – 705 с.

64. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] : Учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Герман Селевко. – Москва : Нар. образование, 1998. – 255 с.

65. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] : А-Я / Владимир Селиверстов. – Москва : Гуманитарно изд. центр «ВЛАДОС», 1997. – 398 с.

66. Семаго, Н. Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ [Текст] / Наталья Семаго. – Москва : Центр

«Школьная книга», 2010. Серия «Инклюзивное образование». Вып. 2. – 158 с.

67. Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушениями зрения [Текст] / Людмила Солнцева. – Москва : Полиграф-сервис, 2000. – 312 с.

68. Солнцева, Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения. [Текст] / Л. И. Солнцева, В. З. Денискина. – Москва : Наука, 2000. – 298 с.

69. Сомкова, О. Н. Образовательная область «Коммуникация» [Текст] : как работать по программе «Детство» : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 «Педагогическое образование» / Ольга Сомкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2012. – 182 с.

70. Степина, О. С. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия [Текст] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Ольга Сергеевна Степина. – Екатеринбург : Ур. гос. пед. ун-т, 2009. – 22 с.

71. Стернин, И. А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования [Текст] / Иосиф Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж : Издво ВГТУ, 2000. – С. 4-20.

72. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения [Текст] : автореферат дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Любовь Григорьевна Субботина. – Кемерово : Кемер. гос. ун-т, 2002. – 22 с.

73. Узнадзе, Д. Н. Общая психология [Текст] / Дмитрий Узнадзе. – Москва : Смысл, 2004. – 412 с.

74. Урсул, А. Д. Природа информации [Текст] : философский очерк / Аркадий Урсул. – Челябинск : Челябинская гос. акад. культуры и искусств, 2010. – 231 с.

75. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст] / Константин Ушинский. – 2000. – 567 с.

76. Феоктистова, В. А. Обучение и коррекция дошкольников с нарушением зрения [Текст] / В. А. Феоктистова, Т. П. Головина, Л. В. Рудакова. – Санкт-Петербург : Образование, 1995 – 147 с.
77. Фишман, М. Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии [Текст] : Электрофизиол. исслед. / Мария Фишман. – Москва : НИИ дефектологии АПН СССР : Педагогика, 1989. – 143 с.
78. Хаустов, А. В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом [Текст] / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова, А. В. Хаустов. – Москва.: РУДН, 2007. – 35 с.
79. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности [Текст] / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер. – Москва : Авторский клуб, 2015. – 430 с.
80. Шалюгина, Т. А. Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения [Текст] : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Татьяна Шалюгина. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2001. – 23 с.
81. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Тамотсу Шибутани. – Москва : АСТ, 1999. – 538 с.
82. Шипицына, Л.М. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Людмила Шипицына. – Санкт-Петербург : Образование, 2005. – 131 с.
83. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Даниил Эльконин. – Москва : Владос, 2009. – 360 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Дидактическое пособие «Анатомический фартук»



Пояснительная записка

Дидактическое пособие «Анатомический фартук» предназначено для ознакомления детей с нарушениями зрения со строением организма человека и его органами. Играя, дети узнают о процессах, происходящих в нашем организме, а анатомический фартук помогает разобраться в строение нашего организма.

Пособие включает в себя двусторонний фартук-накидку и модели внутренних органов человека. Фартук-накидка изготовлен из моющейся ткани «Оксфорд», которую можно обрабатывать перед каждым занятием. Модели внутренних органов на фартуке изготовлены из флиса, наполнитель – синтепух гипоаллергенный. Выбранная ткань и наполнитель позволяют стирать модели внутренних органов по мере их загрязнения. Все органы крепятся к фартуку на липучках. Надписи каждого органа оформлены плоскочечным и рельефно-точечным шрифтами.

Органы крепятся там, где они, согласно анатомическим данным, действительно присутствуют в теле человека: спереди – легкие, сердце, желудок, печень, селезенка, кишечник, а сзади почки. Со стороны спины – линия позвоночника, чтобы показать, как почки и легкие расположены относительно «главной оси» человека.

Фартук не просто дает представление о внутренних органах и об их взаимном расположении: анатомическая информация в подобной форме приобретает «лично-ориентированную» направленность: ребенок, надевая фартук-накидку, получает представление о том, что и где находится внутри именно у него.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Комплекс игровых технологий по формированию коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения

Игра № 1 «Больница» (с использованием анатомического фартука)

Вид игры: сюжетно-ролевая.

Цель: учить анализировать и синтезировать материал для поиска ответов на вопросы и задания педагога, обучать правилам ведения диалога, формировать умение общаться в ходе игрового взаимодействия.

Предварительная работа: экскурсия в медицинский кабинет детского сада, рассказы и беседы о профессиях медицинских работников, рассматривание иллюстраций по теме «Больница», чтение художественной литературы: «Айболит», «Телефон» К.И. Чуковского, «Заболел петух ангиной», А.И. Крылов, «Мой мишка» З. Александрова, знакомство с медицинскими инструментами.

Оборудование: дидактическое пособие «Анатомический фартук», белые халаты и шапочки, талончики к врачу, рецепты на лекарства, «медицинские карточки» пациентов, карандаши, набор медицинских инструментов: градусник, шприц без иголки, фонендоскоп, бинты, вата, марлевые салфетки, пустые баночки из-под лекарств, пустые коробочки из-под лекарств, рентгеновские снимки, игрушечные очки.

Игровые роли: педиатр, фармацевт, медсестра, пациенты.

Ход игры:

Вступительная беседа:

– Ребята, представьте, если у нас и вправду что-то вдруг заболит или мы заболеем, то куда нам следует, обратиться? (Больница, поликлиника...).

– Чем отличается больница от поликлиники? Кто работает в поликлинике? Назовите обязанности врача, медицинской сестры?

– Если нам выписали рецепт, т.е. прописали лекарство, то куда мы пойдём его покупать?

– Кто работает в аптеке? Кто работает в больнице?

– Что делает врач?

– Кто кроме врачей работает в больнице?

– Что делает мед. сестра? Что делают врачи скорой помощи? Кто отвозит бригаду врачей по адресу?

– Как можно назвать людей, которые приходят к врачу на приём или лежат в больнице?

Распределение ролей.

– Давайте выберем с вами педиатра, который будет лечить нас. Им будет тот, кто из вас самый ответственный. У нас же с вами самая настоящая больница (например, дети выбирают Лизу).

– Лиза выбери себе медсестру.

– Ребята, перед приемом к врачу, нам нужно обратиться в регистратуру и взять карточку больного. Давайте выберем медсестру в регистратуру.

– Скажите, пожалуйста, а где мы будем покупать лекарства, которые нам выписал доктор? (в аптеке). Выберем фармацевта.

– Остальные дети – пациенты.

Игра.

– Роли распределены. Мы можем начинать играть. Пройдите, пожалуйста, на свои рабочие места и приготовьтесь. Дети-врачи проходят в поликлинику, одевают халаты, шапочки доктора и медсестры.

Дефектолог и дети-пациенты подходят к регистратуре.

Диалог в регистратуре: Дети здороваются, называют свою фамилию имя и просят карту больного. Регистратор выдает карту больному.

Начинается прием. Дефектолог напоминает «посетителям», чтобы те заняли очередь к врачу. Прежде, чем войти в кабинет, нужно постучать в «дверь». Войдя в кабинет, поздороваться рассказать, что болит у вас?

Диалог в больнице больного и доктора:

Пациент: «Здравствуйте».

Врач: «Здравствуйте, что болит у вас?»

Пациент с помощью «Анатомического фартука показывает, где у него болит», врач видит, какой именно орган болит у пациента и прописывает ему соответствующее лечение.

Ребёнок в роли доктора оказывает медицинскую помощь, осматривает пациента, просит медсестру выписать рецепт и предлагает приобрести лекарство в аптеке.

Такие же действия ребенок в роли доктора проводит со всеми детьми-пациентами по очереди.

Посетители сидят в очереди, не шумят, ждут своей очереди. Дефектолог следит за тем, чтобы дети не забывали говорить «спасибо и до свидания».

– Больница закрывается. Доктора осмотрели всех пациентов и назначили лечение. Врачи, снимите халаты и расставьте по местам медицинское оборудование. Пациенты, зайдите в аптеку за таблетками.

Диалог в аптеке пациента и фармацевта:

Пациент: «Здравствуйте».

Фармацевт: «Здравствуйте, дайте, пожалуйста, ваш рецепт. Спасибо. Возьмите лекарство».

Пациент: «Спасибо». Лекарство выдали. Аптека закрывается.

Игра № 2 «Муха-Цокотуха» (театр из фетра на фланелеграфе)

Вид игры: театрализованная.

Цель: развивать перцептивную сторону общения, учить детей выражать и понимать эмоции, узнавать мимическое проявление эмоций по пиктограмме, давать объяснение, по какой причине может быть такое выражение лица.

Предварительная работа: чтение сказки К.И. Чуковского «Муха Цокотуха».

Оборудование: фланелеграф, изображения персонажей сказки К.И. Чуковского «Муха Цокотуха» с эмоциями (Муха-Цокотуха, пчела,

блошка, паук, комар, тараканы, бабочки, божьи коровки, сороконожка, жук) из фетра, пиктограммы.

Ход игры:

Дефектолог: Здравствуйте, ребята! У меня сегодня очень хорошее настроение. И я хочу поделиться с вами своей радостью, передать её по кругу пожатием руки и улыбкой. Я буду рада, если улыбка вернется ко мне.

Игра-приветствие «Хоровод настроения». Дети поворачивают голову по кругу, смотрят в глаза партнёру, пожимают руку и улыбаются.

Дефектолог: Ко мне вернулась улыбка, и моё настроение стало еще лучше! Ребята, сегодня мы с вами будем путешествовать по стране «чувств». Мы научимся выражать различные эмоции при помощи мимики и жестов.

Дефектолог: Мы с вами отправляемся в сказочную страну. Давайте возьмемся за руки. Закройте глазки и повторяйте за мной:

В руки палочку возьму
Волшебство я призову,
Чудо в гости к нам придет,
В сказку нас унесет.

Открывайте глазки. Мы с вами на месте. Ребята, посмотрите, нас встречают жители сказочной страны (на фланелеграфе персонажи сказки К.И. Чуковского «Муха Цокотуха» с эмоциями). Давайте поздороваемся с ними. Посмотрите внимательно на их лица, одинаковые ли они?

Дети: Нет, разные.

Дефектолог: Какое выражение у Мухи Цокотухи?

Дети: Весёлое, радостное.

Дефектолог: Как вы догадались?

Дети: Кончики губ приподняты, искрящийся взгляд, смеющийся.

Дефектолог: А вот жуки. Какое выражение у жуков?

Дети: им страшно.

Дефектолог: Какое выражение у паука?

Дети: Сердитое, гневное, злое.

Дефектолог: А как вы догадались?

Дети: брови сведены на переносице, губы вытянуты в прямую линию.

Дефектолог: Молодцы. У паука на лице эмоция – злость. Он грозный. Посмотрите, как выглядит Муха Цокотуха теперь? (заменить изображение радостной Мухи Цокотухи на печальную).

Дети: Печальная, грустная.

Дефектолог: Как вы догадались?

Дети: брови «домиком», кончики губ опущены.

Дефектолог: Правильно, муха печальная и грустная. Какое выражение у блошки?

Дети: Удивлённое, испуганное.

Дефектолог: Как вы догадались?

Дети: брови дугой, рот буквой «о».

Дефектолог: Молодцы, это эмоция удивления. Как выглядит комарик?

Дети: Радостно, весело.

Дефектолог: Правильно, ребята! Как вы думаете, эмоции и чувства отличаются друг от друга или это единое целое? На самом деле эмоции быстро приходят на смену друг другу (мы можем улыбаться, через минуту заплакать, испугаться и т.д.), а чувства более глубоки. Их человек испытывает долго, «чувствует сердцем». Например, радость – это эмоция, а счастье – это чувство.

А теперь я предлагаю вам поиграть.

Игра «Покажи эмоцию»

Ребенок берет пиктограмму и изображает эмоцию, все остальные угадывают.

Игра с мячом «Когда мы испытываем эти эмоции?»

Педагог: «Сейчас я назову по имени одного из вас, брошу ему мячик и попрошу, например, так: «Света, скажи нам, пожалуйста, когда ты радуешься?». Ребенок ловит мячик и говорит: «Я радуюсь, когда...», затем бросает мячик следующему ребенку и, назвав его по имени, в свою очередь спросит: «(имя ребенка), скажи нам, пожалуйста, когда ты радуешься?».

Игра № 3 «Найди ошибку» (с использованием анатомического фартука)

Вид игры: дидактическая.

Цель: создать условия для включения детей в совместную деятельность с одноклассниками, сформировать представления у детей о расположении внутренних органов в организме человека.

Оборудование: дидактическое пособие «Анатомический фартук».

Ход игры:

Дефектолог делит детей на пары (три пары по два ребенка в каждой). Далее дефектолог умышлено размещает органы человека неправильно для каждой пары и просит детей исправить ошибку совместными усилиями, обосновать свою точку зрения и сформулировать общий ответ от команды. Одна пара выполняет задание с помощью «Анатомического фартука» (один ребенок надевает на себя фартук, второй ищет ошибку, затем дети в паре меняются местами), две другие пары работают с помощью фланелеграфа. Далее пары меняются для того, чтобы каждый смог выполнить задание на «Анатомическом фартуке».

Игра № 4 «Чего не хватает?» (с использованием анатомического фартука)

Вид игры: дидактическая.

Цель: предоставить детям опыт межличностного взаимодействия в ситуации, предполагающей обмен информацией, закреплять с детьми названия и функции органов и частей человеческого организма.

Оборудование: дидактическое пособие «Анатомический фартук».

Ход игры:

Дефектолог делит детей на две равные команды (по три человека в каждой) и дает каждой команде по очереди фартук с недостающими моделями органов. Члены каждой команды должны договориться какого органа не хватает на «Анатомическом фартуке», обосновать свою точку зрения и

сформулировать общий ответ от команды. Пока одна команда выполняет задание с помощью «Анатомического фартука», вторая команда делает это же задание с помощью фланелеграфа, затем команды меняются местами.

Игра № 5 «Дюймовочка» (театр из фетра на фланелеграфе)

Вид игры: театрализованная.

Цель: работать над эмоциями: сочувствие, желание помочь чужому горю, взаимопонимание, учить выразительно передавать образы героев в театрализованной деятельности с помощью интонации, жестов, мимики.

Предварительная работа: чтение сказки Г.Х. Андерсена «Дюймовочка».

Оборудование: фланелеграф, изображения героев сказки (крот, Дюймовочка, ласточка, майские жуки).

Ход игры:

Дефектолог: Дети, вспомните и назовите героев сказки «Дюймовочка»? У кого в сказке был нежный голосок? А кто был мокрым и безобразным? Кого можно назвать заботливой и трудолюбивой? Кто любил сидеть высоко на дереве и лакомиться цветочным соком? Кто жил в тепле и довольстве, хотя на улице была холодная зима? Кто помог Дюймовочке убежать от полевой мыши? (Ответы детей).

Дефектолог: Молодцы! Вы ответили на все вопросы, значит, хорошо знаете сказку. И сейчас я предлагаю вам обыграть небольшой отрывок из этой сказки. Вот здесь на столе лежат атрибуты, необходимые для игры.

Дефектолог: Подумайте, кто какую роль хотел бы сыграть (Распределяются роли).

Фрагмент № 1 «Дюймовочка ухаживает за ласточкой»

«Примерные выполняемые действия: Крот и Дюймовочка идут по темной норе. Дюймовочка замечает ласточку, хочет подойти к ней, но крот тащит ее за собой. Девочка тайком приходит к ласточке, укрывает ее одеялом, поит ее из блюдечка. Девочка строит ласточке домик. Обратить внимание на эмоциональное состояние героев: ласточка болеет, ей плохо, девочка жалеет

ласточку, заботливо укрывает, ласково разговаривает с птичкой. Добиваться у детей передачи настроения героев. Ласточка выздоравливает и улетает (бежит по кругу, изображая птицу). Девочка машет рукой вслед улетающей птице, она грустит».

Фрагмент № 2 «Встреча Дюймовочки с добрыми майскими жуками»

Дефектолог: Давайте представим, что мы с вами сказочники-волшебники, превратим жука и его друзей в добрых и отзывчивых. Сочиним новый сюжет к сказке.

«Примерные выполняемые действия: Жук летит и жужжит. Увидел маленькую девочку, поздоровался и пригласил ее к себе в гости (взял за руку, ведет по группе, имитируя полет). Жук приводит Дюймовочку к жукам. Все очень рады. Гостеприимно принимают девочку в своем доме (предлагают попить чаю, отдохнуть или потанцевать вместе с ними). Жуки спрашивают, куда идет девочка, предлагают помочь. Жук проводил девочку домой к женщине, где она жила. Жук и Дюймовочка навсегда остаются добрыми друзьями».

Дефектолог: Молодцы! Отлично справились со своими ролями! Большое спасибо!

Игра № 6 «Федорино горе» (кукольный театр)

Вид игры: театрализованная.

Цель: развивать средства выразительности в передаче характера героев: речь, движение, мимика, формировать дружеские взаимоотношения.

Предварительная работа: знакомство со сказкой К. Чуковского «Федорино горе», рассматривание иллюстраций, обсуждение персонажей.

Оборудование: куклы для показа отрывка спектакля (кот Васька, сито, кочерга, сковорода, корыто, самовар, метла, Федора, кастрюля), фонограммы русской плясовой музыки.

Ход игры:

Дефектолог: Сегодня мы с вами вспомним эту замечательную сказку, которую написал Корней Иванович Чуковский (Дефектолог читает сказку вслух до момента появления Федоры).

Дефектолог: Ребята, а что же было дальше? Давайте с вами покажем фрагмент нашей сказки.

Дефектолог распределяет роли между детьми. Сам дефектолог играет кота и Федору.

Сцена № 1 Сито всех зовет в кружок (сидя).

«Звучит музыка – посуда сговаривается (под музыку дружно кивают головой). Затем встают и друг за другом уходят за забор. Пробегают круг.

Кот: Скачет сито по полям, а корыто по лугам

С кочергою и метла вдоль по улице пошла.

Кочерга: И как черная железная нога, побежала, поскакала кочерга! (убегает).

Кот: И кастрюля закричала:

Кастрюля: Я бегу, бегу, бегу, удержаться не могу! (убегает).

Сито (выбегает): Утюги бегут побрякивая, через лужи, через лужи перескакивают. (убегает).

Метла (выбегает): блюдца, блюдца (убегает).

Чашка и блюдца:

Дзинь ля-ля-ля, дзинь ля-ля-ля (толкаются плечом).

На стаканы дзинь натыкаются.

И стаканы дзинь разбиваются (Уходят).

Кочерга (выбегает): И стучит и бренчит сковорода.

Сковорода: Дран-да-нда, дран-да-нда! (убегает).

Вся посуда собирается в полукруг. Все вместе:

Из окошка вывалился стол.

И пошел, пошел, пошел, пошел!

Кастрюля: А на нем, а на нем, как на лошади верхом самоварище сидит и товарищам кричит!

Самовар: Уходите, бегите, спасайтесь!

Кот: А за ними вдоль забора бежит бабушка Федора.

Федора: Ой-ёй-ёй, Ой-ёй-ёй, воротитесь домой!

Кот: И ответило корыто.

Корыто: На Федору я сердито!

Кот: И сказала кочерга!

Кочерга: Я Федоре не слуга!

Кот: А фарфоровые блюдца над Федорою смеются!

Блюдца: Никогда мы, никогда не воротимся сюда!

Кот: эй вы, глупые тарелки, что вы скачете как белки?

Вы в канаву упадете, вы утонете в болоте!

Все вместе: Лучше в поле пропадем, а к неряхе не пойдем!

Чашка: Не любила нас она, била, била нас она,

Кастрюля:

Запылила, закоптила, загубила нас она!

Мы поломаны, побиты, мы помоями облиты.

Самовар: Загляни-ка ты в кадушку и увидишь там лягушку.

Кочерга: Загляни-ка ты в ушат, тараканы там кишат!

Все вместе: От того-то, мы от бабы убежали как от жабы!

Все вместе: И они побежали лесочком, поскакали по пням и по кочкам!».

В конце театрализованной игры дефектологом проводится рефлексия, на которой дети оценивали свои успехи и неудачи во время задания, каждому ребенку была дана объективная оценка.

Игра № 7 «Двенадцать месяцев» (кукольный театр)

Вид игры: театрализованная.

Цель: учить детей работать в группе, формирование умения слушать и понимать других в рамках игрового диалога, воспитывать чувство коллективизма, взаимопомощи.

Предварительная работа: чтение сказки С. Маршака «Двенадцать месяцев». Изготовление необходимых атрибутов, декораций.

Оборудование: куклы (Машенька, мачеха, Ленивица, месяцы Декабрь, Январь и Апрель).

Ход игры:

Дефектолог: Ребята, знаете ли вы, сколько месяцев в году?

Дети: Двенадцать.

Дефектолог: А как их называют?

Дети: Январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь.

Дефектолог Только кончился один месяц, сразу же начинается другой. И ни разу еще не бывало так, чтобы февраль пришел раньше, чем уйдет январь, а май обогнал бы апрель. Месяцы идут один за другим и никогда не встречаются. Но люди сказывали, будто в старину была девочка, которая видела все двенадцать месяцев сразу. Как же это случилось? Знаете такую сказку?

Дети: Да! 12 месяцев!

Дефектолог: Правильно! Давайте с вами покажем фрагменты этой сказки.

Дефектолог распределяет роли между детьми. Сам дефектолог играет роль Рассказчика.

Фрагмент № 1 «В доме мачехи».

«Мачеха (дочке): Сегодня – прекрасный день! В церкви целый день песни поют. Надоело дома сидеть. Может к кому в гости сходить...

Звучат фанфары. Перед занавесом выходит Глашатай со свитком.

Внимание! Внимание! Всем! Всем! Всем!

Слушайте объявление: по случаю дня рождения Ее Величества оглашаем королевское приказание:

Всем подснежники искать, во дворец их доставлять.

Кто исполнит сей указ, наградят вас в тот же час!

Мачеха (дочке): Слышала? Где наша корзина?! Начинают искать.

Мачеха (о Падчерице): Где эта лентяйка ходит. Мы её пошлем!

Выходит Падчерица с вязанкой дров, кладёт около печки.

Мачеха: Где ты ходишь?! Мы уже целый час тебя ждем.

Дочка: Вечно где-то ходишь, бродишь...

Падчерица: Ходила за хворостом.

Дочка и мачеха (хором): А теперь пойдешь в лес за подснежниками!

Падчерица: Что вы, какие в лесу подснежники зимой?

Мачеха: Опять споришь? Сказано, бери корзину, ступай в лес и без подснежников не смей возвращаться! Вытаскивает падчерицу за дверь.

Мачеха (дочери): Если эта лентяйка наберет подснежников, то мы отнесем их королеве, получим много денег. Ох, и заживем тогда!

Мачеха и дочка садятся на стульчики».

Фрагмент № 2 «Заснеженный лес».

Падчерица: Как же я в лес пойду, там ведь так холодно и метель метёт?

Падчерица% Целый день брожу по снегу, и метелица метет. Страшно-то, как и холодно. Сил нету уже, и домой идти боюсь. Видно, придется мне здесь смерть свою встречать...

Обходит вокруг ёлки. На передний план перед ёлкой вносится костёр. Вдруг Падчерица замечает костер среди деревьев.

Открывается картина: у волшебного костра сидят братья-месяцы.

Месяц Февраль: Кто это там бродит среди деревьев? Выходи на свет.

Падчерица: Здравствуйте. Можно мне немного погреться у вашего костра?

Январь: Проходи к огню, дитя. Ближе, садись.

Декабрь: Я её здесь часто вижу.

Апрель: Что же ты делаешь в лесу в такое время?

Падчерица: Мачеха послала меня в лес за подснежниками. И сказала без них не возвращаться. А какие подснежники зимой?

Падчерица (плачет).

Месяц Январь (говорит остальным): Ну что братцы, поможем?

Братья (хором): Поможем.

Братья передают друг другу посох и стучат им об землю. Последним берет посох Апрель.

Апрель: иди, скорее, собирай свои подснежники. Мы на пол часа для тебя весну сделали.

Падчерица: Большое спасибо, дорогие братцы-месяцы! Вы меня спасли от лютой смерти.

Апрель: За добро всегда добром платят. Ну, теперь иди домой смело. И вот что еще... Протягивает Девочке кольцо. Вот тебе кольцо волшебное. Если мы тебе будем нужны, просто брось его, и мы придем. Только никому не говори о том, что видела и слышала у этого костра».

В конце театрализованной игры дефектологом проводится рефлексия, на которой дети оценивали свои успехи и неудачи во время задания, каждому ребенку была дана объективная оценка.

Игра № 8 «Что изменилось?» (с использованием анатомического фартука)

Вид игры: дидактическая.

Цель: формировать умение формулировать вопросы, развивать умение строить взаимоотношения в деятельности.

Оборудование: дидактическое пособие «Анатомический фартук».

Ход игры: дефектолог делит детей на пары. Один ребенок из пары меняет местами какие-то модели органов или какой-то орган прячет, второй ребенок должен найти ошибку, при этом он может формулировать вопросы, чтобы дать правильный ответ.

Игра № 9 «Узнай себя» (драматизация с использованием кукол би-ба-бо)

Вид игры: театрализованная.

Цель: учить оценивать собственные поступки и поступки других детей, сравнивая их с поступками персонажей литературных произведений, развивать диалогическую речь детей.

Предварительная работа: знакомство детей с песнями, стихами, сказками, персонажи которых будут использованы в игре.

Оборудование: куклы би-ба-бо или игрушки, которые необходимы для драматизации выбранных стихов (например, крокодил Гена, Чебурашка, два жадных медвежонка (с маленьким кусочком сыра), Мойдодыр), фишки (красные, синие, желтые, оранжевые; призы).

Ход игры:

Дефектолог предлагает детям проверить, хорошо ли они знают себя и своих сверстников. Во время чтения стихов о хороших и плохих поступках с использованием персонажей – кукол би-ба-бо. пусть каждый ребенок подумает: с кем такое было? Может, с ним самим. Кто узнал себя в стихотворении и не побоялся сознаться в неблагоприятном поступке, получает красную фишку, кто узнал себя в хорошем примере – синюю, кто узнал своего товарища – желтую, а кто вспомнил хорошие поступки сверстников – оранжевую.

Все, кто заслужил, получают фишки, призы. Настала пора подводить общий итог: кто каких фишек, призов набрал больше. Объявляются победители в импровизации, далее называются те, кто подметил недостатки товарищей, и, наконец, те, кто нашел в себе мужество сознаться в плохом поступке.

Игра № 10 «Сказка о глупом мышонке»

Вид игры: театрализованная.

Цель: формировать умение самостоятельно выполнять действия в соответствии с ролью и умение передавать голосом речевые интонации различных персонажей, формирование реалистичности и дифференциации самооценки детей.

Предварительная работа: чтение стихотворения С.Я. Маршака «Сказка о глупом мышонке».

Оборудование: книга «Сказка о глупом мышонке», костюмы и атрибуты для драматизации сказки (маски мышонка, мамы-мыши, утки, жабы, лошади, свинки, курицы, щуки, кошки).

Ход игры:

Во время занятия дефектолог предлагает прослушать стихотворение «Сказка о глупом мышонке».

Дефектолог: Давайте все вместе вспомним замечательную сказку о глупом мышонке и покажем все вместе.

Дети: Давайте.

Дети слушают сказку, а затем дефектолог предлагает каждому ребенку выбрать роль, которую он будет разыгрывать. Дети самостоятельно выбирают и одевают заранее приготовленные костюмы, маски в соответствии с ролью. Дефектолог играет маму-мышь. Остальные дети распределяют следующие роли: мышонок, утка, жаба, лошадь, свинка, курица, щука, кошка.

Дефектолог задает каждому ребенку следующий вопрос:

Дефектолог: Как думаешь, ты справишься с выбранной ролью? (Дети отвечают).

Далее дети совместно с дефектологом воспроизводят содержание сказки, привлекаясь к игре, в процессе которой предлагалось подражать голосу и поведению выбранного животного.

Дефектолог: Ну вот, ребята, мы посмотрели с вами сказку про капризного Мышонка. Почему в сказке мышонка называют «глупым»? (Ответы детей: мышонка называют глупым, потому что он не слушался маму, потому что он другим нянькам говорил, что их голос не хорош, потому что он был маленький и не знал других животных).

Дефектолог: Как думаете, вы справились со своей ролью? Понравилась ли вам игра? Что именно вам понравилось? Что лучше всего получилось? (Дети отвечают).

Игра № 11 «Угадай по описанию» (с использованием анатомического фартука)

Вид игры: дидактическая.

Цель: формировать навыки использования вербальных средств общения в процессе коммуникативного взаимодействия, умения составлять описательный рассказ.

Оборудование: листы на каждую пару детей с изображением органов чувств человека и разных предметов, дидактическое пособие «Анатомический фартук».

Ход игры:

Дети распределяются по парам, каждая пара составляет описательный рассказ об определенном органе, модель которого они получили от учителя-дефектолога, не показывая его другим детям. Пара, которая правильно отгадала орган, крепит его на «Анатомический фартук». Выигрывает та пара, которая угадала наибольшее количество органов. Игра заканчивается, когда все модели органов полностью собраны на «Анатомическом фартуке».

Игра № 12 «Три поросенка»

Вид игры: театрализованная.

Цель: развитие выразительности движений, жестов, мимики, голоса, анализа сказочных конфликтов, формирование реалистичности само- и взаимооценки.

Предварительная работа: чтение сказки С.В. Михалкова «Три поросенка».

Оборудование: куклы (волк, поросенок Ниф-Ниф, поросенок Нуф-Нуф, поросенок Наф-Наф), декорации (лес, солнечная полянка, домики поросят), атрибуты (ширма, стульчики за ширмой для детей и дефектолога).

Ход игры:

Дефектолог предлагает детям вспомнить сказку «Три поросенка», по ходу вспоминания сюжета сказки, показывая беззаботных поросят, злого волка.

Далее дефектолог проводит с детьми беседу по следующим вопросам.

Дефектолог: Какой поросенок самый беззаботный? Какой поросенок самый ответственный? А как вы можете описать среднего поросенка, Ниф-Нифа? Как думаете, а вы на кого больше похожи?».

Дефектолог распределяет исходя из желаний детей игровые роли.

Дефектолог: Сейчас, я прошу Вас встать, перейти на нашу волшебную сцену за ширму! А теперь я буду читать, а Вы показываете своих героев вот здесь.

В конце театрализованной игры дефектологом проводится рефлексия, на которой дети оценивали свои успехи и неудачи во время задания, каждому ребенку была дана объективная оценка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

План взаимодействия учителя-дефектолога и родителей на 2022-2023 учебный год по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения

Таблица 1 – План взаимодействия учителя-дефектолога и родителей на 2022-2023 учебный год

№ п/п	Месяц	Содержание работы
1	Сентябрь	Родительское собрание «Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения»
2	Октябрь	Индивидуальные беседы, консультирование об особенностях коммуникативных навыков ребенка
3	Ноябрь	Буклеты для родителей обучающихся «Игры на развитие коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями зрения в домашних условиях»
4	Декабрь	Семинар-практикум для родителей обучающихся совместно с детьми на тему «Общаемся с ребенком дома».
5	Январь	Семинар-практикум для родителей обучающихся «Как эффективно выстроить общение с ребенком»
6	Февраль	Индивидуальные консультации для родителей обучающихся по запросу
7	Март	Организация совместного театрализованного представления с детьми и родителями обучающихся к 8 марта
8	Апрель	Итоговое родительское собрание «Итоги коррекционной работы»