



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

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

Психолого-педагогическое сопровождение формирования  
коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с  
нарушением зрения средствами игровой деятельности

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое образование)

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

Проверка на объем заимствований:

70,03 % авторского текста  
Работа рекомендована к защите  
рекомендована / не рекомендована

«18» 10 2024 г. № 2  
зав. кафедрой ССПиМП

Л. А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-188-2-1  
Плюхина Антонина Юрьевна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент кафедры ССПиМП  
Лысова Анна Анатольевна

Челябинск  
2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	8
1.1. Понятие «коммуникативные умения» в педагогике и психологии.....	8
1.2. Закономерности формирования коммуникативных умений на этапе дошкольного возраста.....	17
1.3. Психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения.....	21
1.4. Возможности игровой деятельности в формировании коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	29
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	36
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОСОГЛАЗИЕМ И АМБЛИОПИЕЙ.....	38
2.1. Исследование состояния коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.....	38
2.2. Модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности.....	51
2.3. Результаты контрольного эксперимента по реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности.....	62
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	78

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	89
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	90
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	92

## ВВЕДЕНИЕ

Формирование коммуникативных умений детей дошкольного возраста является актуальной проблемой современного дошкольного образования, так как эксперты отмечают общую тенденцию снижения уровня коммуникативной компетенции подрастающего поколения [38]. Ее формирование неразрывно связано с формированием у детей коммуникативных умений.

Проблемы общения детей с нарушениями зрения были предметом исследования М.И. Земцовой, Г.В. Никулиной, Л.А. Ремезовой, В.А. Феоктистовой и др. Зрительный дефект усложняет взаимодействие детей с окружающей средой, изменяет социальную позицию и негативно влияет на развитие у них коммуникативной деятельности. В свою очередь, нарушение или ограничение общения ведет за собой целый ряд осложнений в формировании личности, которые могут проявляться в снижении уровня самостоятельности, появлению замкнутости, необщительности, появлению отрицательных черт характера: эгоизма, нерешительности, упрямства, снижения внимания к окружающим (А.Г. Литвак). Поэтому проблема формирования коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения является актуальной и практически значимой.

Эффективным средством, успешно влияющим на формирование данных умений у детей с нарушениями зрения, является игровая деятельность. Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игровой деятельности ребенка старшего дошкольного возраста, которая основывается на взаимодействии взрослых и сверстников, на познании окружающего мира, на переживании детьми событий реальной жизни. Именно в данном виде деятельности ребенок раскрывает себя, развивает навыки общения и активно реализует их во взаимодействии с окружающими. В связи с важностью проблемы формирования

коммуникативных умений детей дошкольного возраста, с одной стороны, и недостаточной ее разработанностью для категории детей с нарушениями зрения, с другой, нами была выбрана тема исследования «Психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами игровой деятельности»

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения с использованием игровой деятельности

Объект исследования: формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Предмет исследования: модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Исследовать состояние коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.
3. Разработать модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности как средства коррекции.
4. Проверить эффективность реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности.

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

– если будет реализовываться модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения;

– если содержание коррекционной работы будет включать в себя такие направления как работа по развитию знаний и представлений детей о коммуникативном поведении в обществе, формированию их позиции в процессе коммуникативного акта и развитию у них коммуникативных способностей в условиях дефицитарного зрения;

– если в качестве средства коррекции недостатков формирования коммуникативных умений детей с нарушениями зрения будет использована игровая деятельность.

Методологическую основу исследования составили:

– положение о единстве закономерностей в развитии детей с сохранным и нарушенным зрением (Л.С. Выготский, Л.И. Солнцева и др.);

– деятельностный подход к обучению детей (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);

– исследования коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения (Л.А. Дружинина, Г.В. Никулина, Л.А. Ремезова, В.А. Феокистова и др.).

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

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

– уточнить теоретические подходы к преодолению трудностей формирования коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности в процессе их психолого-педагогического сопровождения;

– теоретически обосновать модель психолого–педагогического сопровождения формирования данных умений у старших дошкольников с косоглазием и амблиопией;

– доказать, что игровая деятельность имеет большой потенциал в преодолении этих трудностей в процессе ее использования различными специалистами службы сопровождения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

– подобраны диагностические методики для изучения состояния коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения;

– апробирована модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения с использованием игровой деятельности в деятельности разных специалистов;

– на практике апробировано содержание коррекционной работы формирования коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения с использованием игровой деятельности.

Структура исследования. Работа состоит из введения, 2-х глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

## 1.1 Понятие «коммуникативные умения» в педагогике и психологии

Коммуникативные умения развиваются и формируются в процессе общения. Для дальнейшего исследования следует раскрыть такие ключевые понятия как «коммуникация», «общение», «коммуникативные умения».

Термин «коммуникация» появился в научной литературе в начале XX века. Коммуникация от латинского «communication – сообщение, передача и от «communicare» – делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать [3, с.3]. Каждый человек занимает в обществе вполне определенное место и, следовательно, всегда находится в соответствующих отношениях с окружающими людьми. Через процесс общения у человека появляется возможность понять себя и других людей, оценить их чувства и действия, а это, в свою очередь, приводит к возможности реализовывать себя и свои возможности в жизни и занять собственное место в обществе. Следовательно, общение - важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через посредство других людей. Как полагал Л.С. Выготский [9], развитие психики происходит лишь в совместной деятельности и общении.

Проблема общения представлена в исследованиях Л.С.Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, М.И. Лисиной и др. Л.С. Выготский [9] определял общение как процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний, требующих известной системы средств. По мнению А.В. Петровского, общение - это специфическая форма взаимодействия и взаимовлияния субъектов, порождаемая потребностями совместной деятельности [27].

Л.С. Рубинштейн [32] считал, что общение является деятельностью в тех случаях, когда оно выступает как воздействие. По его мнению, человек вступает в общение всегда как личность, поскольку он воспринимается и другим человеком - партером по общению - так же как личность. На основе внешней стороны поведения человек как бы «читает» другого человека, расшифровывает значение его внешних данных. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в процессе общения. Во-первых, потому, что, познавая другого, формируется и сам познающий индивид. Во-вторых, потому, что от меры точности «прочтения» другого человека зависит успех организации с ним согласованных действий. По мнению Г.М. Андреевой, любые формы общения включены в специфические формы совместной деятельности: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, «по поводу» нее. Таким образом, общается всегда деятельный человек: его деятельность неизбежно пересекается с деятельностью других людей. Но именно это пересечение и создает определенные отношения деятельного человека не только к предмету своей деятельности, но и к другим людям.

[1]. А.Н. Леонтьев включал общение в любую деятельность как ее элемент, в то же время саму деятельность он считал условием общения.

[20]. Д.Б. Эльконин [28] и М.Н. Лисина [23] рассматривают общение как специфический вид деятельности, возникающий в онтогенезе.

А.А. Леонтьев понимает общение, как один из видов деятельности (имея прежде всего речевую деятельность), и относительно нее отыскиваются все элементы, свойственные деятельности вообще: действия, операции, мотивы и пр. Исходя из концепции М.И. Лисиной, процесс общения можно рассматривать как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Функциями общения при этом являются организация совместной

деятельности людей; формирование и развитие межличностных отношений; познание людьми друг друга. Это позволяет раскрыть общественную сущность человека в его материальном и духовном общении. [24]. По мнению В.С. Мухиной, взаимодействие людей друг с другом, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера, есть общение. Общение характеризуется включенностью в практическое взаимодействие людей по поводу трудовой, учебной или игровой деятельности. [26]. По мнению М.А. Панфиловой, общение - это специфическая форма взаимодействия и взаимовлияния субъектов, порождаемая потребностями совместной деятельности. В процессе общения происходит взаимовосприятие и взаимный обмен информацией. [29].

А.В. Соколов рассматривает социальную коммуникацию, как социо-коммуникативный процесс. Автор выделяет формы коммуникативной деятельности, где критерием выступают целевые установки партнеров по коммуникации. А.В. Соколов выделяет три формы взаимодействия, для каждой из которых характерен определенный тип отношений:

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

2. Один из партнеров коммуникативной деятельности рассматривает другого как объект коммуникативного воздействия. Данная форма взаимодействия приводит к возникновению субъект-объектных отношений к возникновению формы взаимодействия в виде управления (приказы, обучения, внушения).

3. Один из участников по общению целенаправленно выбирает коммуниканта и использует его в качестве образца для подражания. В таком коммуникативном акте коммуникант не осознает своего участия в

нем, а отношения при такой форме взаимодействия начинают носить объект-субъектные отношения, и коммуникативная деятельность приобретает форму подражания.

Я.Л. Коломинский рассматривает общение как «информационное и предметное взаимодействие» [4]. Тем самым автор выделяет такие функции общения, как передача информации и установление контакта между субъектами в процессе их совместной деятельности. Общение всегда направлено на другого человека. Для того чтобы определить, является тот или иной вид взаимодействия общением, можно опираться на следующие четыре критерия, выделенные А.А. Бодалевым [3, с.116].

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

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

Третьим критерием общения являются инициативные акты, направленные на привлечение внимания партнера к себе. Поскольку общение – это процесс взаимный, человек должен быть уверен, что его партнер воспринимает его и относится к его воздействиям. Стремление вызвать интерес другого, обратить на себя внимание наиболее характерный момент общения.

Четвертым критерием общения является чувствительность человека к тому отношению, которое проявляет к нему партнер. Изменение своей активности под влиянием отношения партнера явно свидетельствует о такой чувствительности.

Таким образом, в научной литературе существует достаточно много определений понятия «Общение». На наш взгляд, наиболее полным является определение, данное Б.Д. Парыгиным, рассматривающим

общение как «сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и тоже время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их воздействия друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга» [10, с. 265].

Общение осуществляется с помощью вербальных и невербальных средств общения. Г.М. Андреева описывает вербальные средства общения, которые используют в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык. Речь является универсальным средством общения, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения. Более того, посредством речи, участники общения особым способом и воздействуют друг на друга, ориентируют друг друга, убеждают друг друга, то есть стремятся достичь определенного изменения поведения [1]. Основными средствами невербального общения являются мимика, жесты и пантомимика [2, с. 67]. По мнению ученых, умение воспринимать и передавать эмоции с помощью мимики лица и пантомимики тела повышают эффективность общения. Мимика – это выразительные движения мышц лица, которые без слов помогают узнать о тех или иных чувствах партнера по общению. Пантомимика – это тоже форма выразительности движений, которая отражается в походке, осанке, жестах, передающие его психическое состояние, переживание, отношение. Как правило, изменения пантомимики возникают непроизвольно и характеризуют внешнее проявление общего эмоционального состояния человека

В рамках нашего исследования интересна точка зрения Г.М. Андреевой, которая выделяет в структуре общения три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную [1]. Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в

обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

Общение осуществляется с помощью коммуникативных умений.

Раскрывая содержание и структуру коммуникативных умений, О.В. Солодянкина обращает внимание на существенные и отличительные признаки, характеризующие понятия «умения» и «навыки». Элементарное умение – это действие, которое образуется сознательно на основе знаний. Структура действия не варьируется. Действие недостаточно отработано, выполняется медленно. В результате повторения это действие может быть доведено до навыка. Навык – это действие, которое совершается быстро, легко, уверенно, по привычке, не задумываясь. Функционирует при отсутствии или минимальной затрате умственных, волевых усилий. [37]

Ученый определяет коммуникативные умения как осознанные коммуникативные действия детей (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

Данная точка зрения перекликается с точкой зрения Г.М. Андреевой, которая считает, что коммуникативные умения - это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [1, с.53]. А. В. Мудрик под коммуникативными умениями понимает умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения [8, с. 26]. Казанский Н.Г. и Назаров Т.С. определяют

коммуникативные умения как систему приемов, которые обеспечивают готовность и способность человека сознательно и самостоятельно, с должным качеством и в соответствующее время вступать во взаимодействие с другими людьми как вербальными, так и невербальными средствами [5, с.28]. Применительно к обучающимся ступени дошкольного образования коммуникативные умения - это освоенные детьми способы выполнения действий в процессе общения, зависящие от сформированности у них коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентации, и обеспечивающие им условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной коммуникативной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений по мнению С.В. Чернова [13.]

Г.М. Андреева выделяет 3 группы умений, каждая из которых соответствует одной из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной) [1, с.30].

К первой группе умений относятся все аспекты коммуникационной стороны общения (цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания).

Другая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает понятия эмпатии, рефлексии, саморефлексии, умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты.

Третья группа соответствует интерактивной стороне общения: понятие о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизация общения, умение проводить беседу, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях.

Опираясь на концепцию общения, выстроенную Г.М. Андреевой, можно выделить комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует формированию личности, способной к продуктивному общению. Исследователь выделяет следующие виды умений: умения

межличностной коммуникации, умения межличностного взаимодействия, умения межличностного восприятия.

Составляющими данных коммуникативных умений являются:

- умение слушать другого человека;
- умение передавать информацию и принимать ее с нужным смыслом;
- умение понимать другого;
- умение сопереживать, сочувствовать;
- умение адекватно оценивать себя и других;
- умение принимать мнение другого;
- умение решать конфликт;
- умение взаимодействовать с членами коллектива [1, с. 67].

Эти основные умения были конкретизированы Лернером И. Я. и объединены в несколько групп коммуникативных умений:

1. Умение ориентироваться в партнерах, т.е. определять характер человека, его настроение; читать экспрессию поведения партнеров, верно, ее истолковывать. (Безусловно, по отношению к дошкольникам речь идет о доступной каждому возрасту мере овладения этими умениями).

2. Умение ориентироваться в отношениях с возможными партнерами и между ними, т.е. в соотношении своего и их половозрастного и ролевого статусов – в степени близости и в мере доверительности.

3. Умение ориентироваться в ситуации общения. Важность этого умения определяется главным образом тем, что правила общения диктуются той конкретной ситуацией, в которой оно происходит. [6, с.90].

В рамках нашего исследования интересна точка зрения Чернецкой Л.В., которая считает, что формирование коммуникативных умений у дошкольников включает в себя три основных составляющих.

Первая составляющая – это развитие «области желания», которая включает в себя развитие у дошкольника потребности в общении, которая и определяет желание ребенка вступить в контакт с окружающими. Без

такого желания общение попросту невозможно. Отсутствие или недостаточное развитие потребности в общении может быть связано как чисто с физиологическими (нарушение функций головного мозга), так и, как бывает гораздо чаще, с психологическими нарушениями. Появление у ребенка различных психологических проблем связано с негативными факторами социальной (прежде всего семейной) среды.

Вторая составляющая – развитие «области знания». Она определяется тем, насколько ребенок имеет представление о нормах и правилах эффективного общения. Это знание формируется также в ходе взаимодействия со взрослыми, которые своим примером показывают ребенку, как вступить в контакт с другим человеком, как поддерживать разговор и завершить его, как разрешить возникающие конфликты [25, с. 73].

Третья (поведенческая) составляющая процесса формирования коммуникативных способностей – способность к общению – «область умений». Она включает в себя развитие умений адресовать сообщение и привлечь к себе внимание собеседника, доброжелательность, аргументированность общения, умение заинтересовать собеседника своим мнением и принять его точку зрения, умение критично относиться к собственному мнению, действиям, высказываниям, умение слушать, эмоционально сопереживать, а также разрешать конфликтные ситуации [25, с. 73]. Только при учете всех трех составляющих можно говорить об эффективном развитии у ребенка коммуникативных умений.

Таким образом, осуществив анализ точек зрения ученых, мы остановились на определении, данном М.И. Лисиной, которая говорит, что общение – это определенное взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией с целью налаживания отношений и объединения усилий для достижения общего результата. Общение осуществляется через коммуникативные умения, под которыми мы понимаем осознанные коммуникативные действия детей, основанные

на знаниях и способности правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Мы выделяем 3 группы умений, каждая из которых соответствует одной из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной). К первой группе умений мы отнесли умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания. Другая группа включает в себя умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты. Третья группа умений- умения самоорганизация общения, умение проводить беседу, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях.

## 1.2 Закономерности формирования коммуникативных умений у детей на этапе дошкольного возраста

Исследования М.И. Лисиной и других показывают, что характер общения ребёнка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму то эмоционального контакта, то контакта в процессе совместной деятельности, то речевого общения [42]. Ученый отмечает, что развитие общения совершается в процессе смены нескольких качественно своеобразных форм коммуникативной деятельности, каждая форма общения представляет собой целостное образование, характеризующееся особым содержанием потребности в общении, своим ведущим мотивом и основными средствами общения. Она приурочена к более или менее точно определенному периоду дошкольного детства и на каждом этапе состоит в тесных и сложных отношениях с другими видами деятельности ребенка.

Формы общения – это качественные ступени развития общения. Каждая форма общения характеризуется следующими основными параметрами:

- 1) временем возникновения и длительностью функционирования в качестве основной;

2) местом, занимаемым данной формой общения в более широком контексте жизнедеятельности ребёнка;

3) основным содержанием коммуникативной удовлетворяемой детьми в ходе общения данной формы общения;

4) характером ведущих мотивов, побуждающих ребёнка на данном этапе развития к общению с окружающими людьми;

5) основными средствами общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляется коммуникация ребёнка с окружающими людьми [42].

Всего М.И. Лисиной было выделено четыре формы, уровня или стадии общения. При выборе названия для каждой формы учитывались две ее основные особенности: связь с данной ситуацией и преобладающий мотив общения.

Четыре генетические формы общения со взрослыми у детей в первые семь лет жизни:

1. ситуативно-личностное общение (младенческий возраст);
2. ситуативно-деловое общение (ранний возраст);
3. внеситуативно-познавательное общение (младший и средний дошкольный возраст);
4. внеситуативно-личностное общение (средний и старший дошкольный возраст).

Ситуативно-личностная форма общения в онтогенезе первой, примерно в 0-2 месяца, 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. Для этой формы общения характерны потребность во внимании и доброжелательности, личностные мотивы и экспрессивно-мимические средства общения (взгляды, улыбки, гримасы, различное выражение лица). По своему существу генетически самая ранняя форма общения состоит в установлении у ребенка именно эмоциональных контактов с другими людьми. Такие эмоциональные связи и у старших детей, и у взрослых составляют неперемнную часть тех уз, которые связывают участников коммуникативной деятельности. В них проявляется наиболее генерализованная оценка одним партнером другого, эффективнее всего выражающаяся именно экспрессивно-мимическими средствами, характерными для ситуативно-личностного общения.

Ситуативно-деловая форма общения со взрослым появляется второй в онтогенезе и существует от шести месяцев и до трех лет. В данный период общение с взрослым вплетено в новую ведущую деятельность (в частности, в предметно-манипулятивную) и направлено на обслуживание ее. На центральное место выдвигается непосредственно деловой мотив, так как основные поводы для контактов ребенка с взрослыми связываются с их практическим сотрудничеством. Ведущее положение при такой форме общения занимают различные коммуникативные операции предметно-действенного вида. Ситуативно-деловое общение имеет важнейшее значение в жизни ребенка раннего возраста. В данном периоде дети переходят от примитивных неспецифических манипуляций с предметами к более специфическим, а в дальнейшем и к культурно фиксированным действиям с ними.

В первой половине дошкольного детства у ребенка формируется третья форма общения – внеситуативно-познавательная. Как и вторая форма общения данная опосредуется, вместе с тем, она вплетена не в практическое сотрудничество с взрослыми, а непосредственно в познавательную деятельность. Ведущий мотив общения в данном возрасте

– познавательное. Речевые операции на данном этапе развития общения становятся основным средством общения детей, которые владеют внеситуативно-познавательной формой общения. 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.

К окончанию дошкольного возраста у ребенка формируется высшая форма общения с взрослыми – внеситуативно-личностное общение. Важнейшим при данной форме общения выступает личностный мотив. За счёт этой формы общения ребёнок усваивает ценности, формируется готовность ребёнка к школе в мотивационной, интеллектуальной и коммуникативных направлениях. Новые формы общения обогащают имеющийся у ребенка репертуар, занимая приоритетное положение. Приоритетность форм общения, связанная с характером ведущей деятельности, которую они обслуживают, становится элементом специфики психологического возраста. Переход с одной формы общения на другую происходит из-за рассогласованности текущего уровня общего психического развития ребёнка и уровня развития его коммуникативной сферы.

В процессе общения со сверстниками выделяют также последовательно сменяющиеся формы общения: эмоционально-практическую, ситуативно-деловую и внеситуативно-деловую.

Эмоционально-практическая форма общения 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.

Примерно в четыре года дети переходят ко второй форме общения – к ситуативно-деловой, роль которой существенно возрастает среди других видов активной деятельности. Следует отметить то обстоятельство, что существует зависимость между речевой недостаточностью и особенностями развития ребенка. В случае задержки речевого развития на фоне патологии формирования различных сторон речи могут отмечаться отклонения психического развития ребенка, могут замедляться отдельные аспекты развития гностических процессов, эмоционально-волевой сферы ребенка, характера, а также всей личности в целом.

В самом конце дошкольного детства у ребенка формируется новая форма общения – внеситуативно-деловое. Жажда сотрудничества побуждает дошкольников к более сложным контактам. Сотрудничество, сохраняя связь с реальными делами детей, приобретает внеситуативный характер. Данное обстоятельство связано с тем, что на смену сюжетно-ролевым играм приходят игры по правилам, которые становятся более условными [8, 107].

Таким образом, на этапе дошкольного возраста происходит смена четырех форм общения ребенка со взрослым и трех форм общения ребенка со сверстниками, в процессе которых совершенствуются коммуникативные умения детей.

### 1.3. Психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения

Для ребенка с нарушенным зрением общение приобретает дополнительное значение, так как оно является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного дефекта. Одной из специфических закономерностей при нарушении зрительных функций является дефицит информации об окружающем мире, который проявляется в изменении и замедлении процесса зрительного восприятия, что обуславливает

нечеткость, фрагментарность, схематизм образа окружающего мира. Все это негативно влияет на развитие средств вербальной и невербальной выразительности, воображения, эмоциональности и поэтому требует специальной коррекции [2].

Основным критерием классификации нарушения зрения у детей является степень поражения зрительной функции. В зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу при использовании обычных средств коррекции (очков) М.И. Земцова выделила следующую классификацию детей с нарушениями зрения:

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

В рамках нашего исследования нас интересуют дети с косоглазием и амблиопией.

Термин «косоглазие» объединяет различные по происхождению и локализации поражения зрительной и глазодвигательной систем, вызывающее периодическое или постоянной отклонение (девиацию) глазного яблока. Содружественное косоглазие характеризуется постоянным или периодическим отклонением одного из глаз от совместной точки фиксации и нарушением функции бинокулярного зрения. В 70-80% случаев сочетается с дальнозоркой рефракцией. Расходящееся косоглазие сопровождается примерно в 60 % случаев близорукой рефракцией. Косоглазие бывает односторонним (монолатеральным) – косит постоянно один глаз – и двусторонним (альтернирующим), попеременно косят оба глаза [Э.С. Аветисов].

Термином «амблиопия» обозначают такие формы понижения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы.

Наиболее частой причиной амблиопии у детей бывает косоглазие или страбизм – не параллельность оптических осей глаза, при этом к 85-90 % случаев косоглазия наблюдается разная степень снижения зрения, т.е. появление амблиопии. В зависимости от степени понижения остроты зрения различают амблиопию слабой (острота зрения 0,8-0,4), средней (острота зрения 0,3-0,2), высокой (острота зрения 0,1-0,05) и очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени (Э.С. Аветисов ),  
Различают следующие виды амблиопии: дисбинокулярная, обскурационная, рефракционная, истерическая. Дисбинокулярная амблиопия возникает вследствие расстройства бинокулярного зрения. Обскурационная амблиопия развивается в результате помутнении оптических сред глаза (катаракты, помутнении роговицы), преимущественно врожденных или рано приобретенных. Истерическая амблиопия возникает внезапно, чаще всего после какого-либо аффекта. Функциональные расстройства на почве истерии могут принимать характер ослабления или потери зрения. Рефракционная амблиопия возникает вследствие аномалий рефракции, которые в данный момент не поддаются коррекции. При ношении правильно подобранных очков постепенно острота зрения может повыситься, вплоть до нормальной (Э.С. Аветисов).

Таким образом, категория детей с нарушениями зрения достаточно многообразна, но для всех категорий детей присущи особенности их психофизического развития, которые не могут не сказаться на формировании у них коммуникативной деятельности, а значит, и коммуникативных умений.

Нарушение зрения, возникшее в раннем возрасте, оказывает заметное влияние на психическое развитие ребенка: страдает восприятие окружающего мира, замедлены процессы запоминания, затруднены мыслительные операции, ограничены движения (в некоторых случаях они носят хаотичный характер). Эта категория детей отличается

особенностями поведения: возможны проявления агрессии, раздражительности, замкнутости.

Психолого-педагогическая характеристика дошкольников со зрительной патологией показывает, что эти дети малоактивны, обычно не проявляют инициативу в общении. В результате нарушается процесс межличностного взаимодействия. А.М. Виленская, Т.П. Головина, В.З. Денискина, А.Г. Литвак, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др. отмечают, что общение и социальные отношения детей с нарушениями зрения является важной проблемой тифлологии, [86 с. 28].

Исследования ученых подчеркивают значимость и необходимость осуществления коррекционной работы по формированию коммуникативной деятельности данной категории детей. Очевидно, что в данной работе необходимо использовать взаимодействие всех специалистов, а также семьи. В рамках образовательного учреждения это может осуществляться в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка с НЗ.

По мнению Э.М. Александровской 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 [1, с. 89]. Е. А. Козырева говорит о том, что психолого-педагогическое сопровождение - это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [2, с.54]. С точки зрения Т. И. Чирковой, психолого-педагогическое сопровождение является позицией психолога по отношению к субъектам взаимодействия и основными принципами его работы: осторожное, обоснованное, продуманное, четко рассчитанное,

предсказуемое по результатам, измеряемое вмешательство в психическое развитие ребёнка и педагогический процесс взрослых; вмешательство, предполагающее постепенную передачу функций управления на саморегуляцию, самоконтроль самих субъектов взаимодействия с психологом [46]. Е. И. Казакова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение с позиции помощи ребёнку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы.

На наш взгляд, психолого-педагогическое сопровождение не должно сводиться только к оказанию помощи ребёнку психологом. Мы согласны с определением психолого-педагогического сопровождения, данным М.Р. Битяновой и Л.М. Шипициной. По определению М. Р. Битяновой психолого-педагогическое сопровождение – это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусируется на главном – на личности ребёнка [5]. В свою очередь Л. М. Шипицына определяет психолого-педагогическое сопровождение как комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Автор рассматривает процесс психолого-педагогического сопровождения как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и детей, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают [39, с. 103]

Организация психолого-педагогического сопровождения включает в себя содержание работы следующих специалистов: дефектолога, психолога, логопеда, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию, медицинского работника. В рамках выполнения своих функциональных обязанностей каждый из этих специалистов может осуществлять коррекционную работу по преодолению недостатков коммуникативной деятельности детей с НЗ, способствуя тем

самым формированию у них адекватного возрасту коммуникативного опыта. Но для этого каждый из них должен знать эти недостатки, которые в тифлолитературе наиболее подробно выделила Г.В. Никулина.

Ученый 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 инвалида [45].

Таким образом, с этих позиций очевиден тот факт, что процесс познания партнера по межличностному взаимодействию, в основе которого лежит отражательная деятельность с присущей ей динамичностью, у инвалида по зрению находится в прямой или опосредованной зависимости не только от глубины и степени зрительных нарушений, но и от ряда других факторов, как-то: время приобретения нарушения, стажа слепоты и слабовидения, количества и качества общения.

Формирование коммуникативных умений невозможно без умения передавать информацию с помощью правильной речи. Такие ученые как Л.С. Волкова, Л.А. Дружинина, Л.А. Ремезова, В.А. Феоктистова и др. отмечают наличие особенностей формирования речи у лиц с нарушениями зрения.

Специалисты службы сопровождения должны знать особенности речи детей с НЗ. Исследование состояния речи у дошкольников с косоглазием и амблиопией, проведенное И.В. Новичковой, показали, что у них основные трудности связаны с обедненностью чувственной стороны речи, в разрыве между действием, словом, образом. Соотнесение слова с конкретным предметом, раскрытие смысловой стороны речи, использование обобщающих свойств слова, грамматическое построение описательной речи отражают влияние бедности запаса конкретных представлений, связанного с нарушением зрения. Наибольшие трудности в формировании коммуникативных средств возникают при создании образов, связанных с выражением и пониманием своего отношения к субъекту и объекту коммуникации невербальными средствами.

Так В.А. Феоктистова считает, что для детей с нарушениями зрения очень важно формировать как речевые, так и неречевые средства общения. Для умения поддерживать разговор и согласовывать свои действия с партнером, детям с нарушениями зрения очень важно овладеть процессом диалогического общения, так как в старшем дошкольном возрасте диалог

используется достаточно широко как средство контакта, взаимопонимания, обмена опытом и т.д. Она указывает, что детям со зрительной патологией нужно научиться самостоятельно и правильно воспроизводить мимические, пантомимические действия и интонацию, чтобы не выделяться в коллективе нормально видящих; передавать адекватными неречевыми и речевыми средствами свое эмоциональное состояние. Однако затрудненность восприятия на расстоянии мимических и пантомимических проявлений собеседника приводит к неправильному восприятию реальных характеристик и состояний субъекта, вызывает трудности формирования коммуникативной функции [81].

Ученые отмечают, что работа педагогов и специалистов по формированию коммуникативных умений у детей с нарушенным зрением должна носить четко организованный, систематический характер. Только в этом случае можно достичь высокой эффективности коррекционно-педагогического процесса. Для максимального усвоения программного материала необходимо привлекать сохранные анализаторы, использовать ведущий принцип детской деятельности - игру. Очень важно обеспечить непрерывность процесса обучения, наполнить жизнь детей с нарушением зрения адекватным речевым общением, обращать их внимание на смыслообразующие элементы речевой системы, развивать языковые способности, используя речевые игры [29].

Эффективным средством преодоления недостатков коммуникативной деятельности является игра. Однако у детей с нарушениями зрения она также имеет особенности. Даже если дети и играют со сверстниками, то их взаимодействие можно обозначить, скорее, как игру или деятельность рядом, попытки совместных действий часто вызывают конфликты. Такое объединение у детей дошкольного возраста малостабильно. В этом возрасте основа взаимоотношений, их индивидуальное общение и его результативность зависят от умения

взрослого вызвать активность ребенка в вербальном или предметном общении, что должны знать специалисты службы сопровождения.

Наибольшую трудность представляет формирование образов, связанных с невербальным выражением и пониманием отношения к объекту или субъекту общения. Слабовидящие дети менее искусны в невербальных средствах общения, чем их здоровые сверстники. Они редко используют выразительные движения, жесты и мимику при общении со взрослыми и сверстниками. Редко воспринимают изменения в настроении окружающих [51]. В то время как общение детей с нарушением зрения основывается в основном на языковых навыках, нормальные дети активно развивают свою коммуникативную деятельность, разрабатывая систему вербальных и невербальных средств общения в практическом и "теоретическом" сотрудничестве со взрослыми. Слабовидящие дети не осознают свою мимику и не используют выразительные жесты на практике в общении, так как не знают собственных выразительных возможностей и механизмов деятельности анализаторной системы. В результате процесс общения строится в основном на вербальных средствах выражения, используемых для обмена идеями, мыслями и чувствами [70].

Таким образом, дети с нарушениями зрения, в том числе и дошкольники с косоглазием и амблиопией, нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении формирования коммуникативных умений с использованием игр, потенциал которых велик для преодоления недостатков общения данной категории детей, и в конечном итоге, способствующих их социализации.

#### 1.4 Игровая деятельность как средство формирования коммуникативных умений

Игра в дошкольном возрасте является ведущей деятельностью ребенка. По мнению современных ученых (Д. В. Менджерицкая [6], А. П. Усова [44], Д. В. Эльконин [47] и др.), игра является особым видом

деятельности, который сложился на определенном этапе общественного развития. В процессе игры ребенок выражает свои основные потребности. В первые годы жизни характерна не насыщаемая потребность в познании окружающего мира. По исследованиям Н. Я. Михайленко, игровая деятельность не является изобретением ребенка, а задается ему взрослым, ролью которого является обучение малыша игре, знакомство ребенка со сложившимися в обществе способами игровых действий [24].

Л. С. Выготский называл игру основным условием развития ребенка, в котором он может проявить свои способности. Если игровая деятельность не сформирована, то и полноценно развивать психические процессы, умственное и личностное развитие она не способна. Игра для детей дошкольного возраста является способом познания окружающего. Н. Я. Михайленко отмечает, что игра является своеобразным мостом, связывающим мир детей и мир взрослых [24, с. 23]. В основе игры лежит восприятие представленных правил, что служит ориентиром для ребенка соблюдать определенные правила взрослой жизни. При этом нет необходимости использовать методы принуждения. Все вышеизложенное подчеркивает важную роль игры, которую она должна занимать в современном воспитательном процессе ребенка старшего дошкольного возраста и необходимость стремления к активизации его игровой деятельности.

Формы организации ежедневной игровой деятельности, в педагогическом процессе можно условно разделить на две большие группы: сюжетно-ролевые игры и игры с правилами, в процессе которых дети учатся сотрудничать, активно слушать, перерабатывать информацию и правильно говорить (сюжетно-ролевые, творческие, игры-драматизации, игры импровизации, игры-инсценировки, хороводы, игры-имитации, пальчиковые игры, дидактические игры, игры-соревнования, игры-забавы, игры разминки, упражнения, подвижные игры и др.) Одной из форм организации деятельности дошкольника, обладающей большими

потенциальными возможностями для развития коммуникативных умений являются совместные игры – творческие, подвижные, дидактические, развивающие игры со взрослыми.

В старшем дошкольном возрасте основным видом игровой деятельности является сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевой игра считается потому, что внутри нее просматриваются две линии. Одна, из которых связана с сюжетом, а другая – с ролевыми позициями, при помощи которых и осуществляется игра. Другими словами, основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, заключающаяся в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке.

Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, – сюжетом игры. Особенностью этих игр является то, что они имеют готовый сюжет, а значит, деятельность ребенка во многом predetermined текстом произведения [39, с. 36].

Игра-драматизация представляет собой исполнение детьми какого-либо сюжета, сценарий которого заранее существует, но не является жестким каноном, как это имеет место в театральной пьесе, а служит лишь канвой, в пределах которой развивается импровизация. Импровизация может касаться не только текста, но и сценического действия. В этом смысле буквальное воспроизведение детьми сказки, стихотворения, чтение литературного текста по ролям, участие в созданной взрослыми литературно-музыкальной композиции в строгом значении этого слова не есть игра. В то же время инсценировка той же сказки или отрывка из любимой книги (даже если текст передается дословно) будет игрой в той мере, в какой дети смогут свободно, самостоятельно, в собственной интерпретации передать взаимодействия и отношения героев [35, с. 8].

Игры-драматизации могут исполняться без зрителей или носить характер концертного исполнения для других. Если они разыгрываются в обычной театральной форме (сцена, занавес, декорации, костюмы, грим) или в форме массового сюжетного зрелища, их называют театрализациями. Игры-драматизации в основном воспроизводят жизненные впечатления по сценарию, созданному взрослыми или с их помощью. Эти игры полезны для развития воображения и образной, выразительной речи. В среднем и старшем дошкольном возрасте наряду с произведениями народного фольклора и художественной литературы инсценируются сюжеты кино- и телефильмов. Элементы драматизации помогают детям совершать воображаемые путешествия в историю.

Режиссерские игры. В них ребенок управляет воображаемой ситуацией в целом, действует одновременно за всех участников: за зверей в зверинце, автомашины, трамвай, пешеходов на улице, героев придуманной страны и т. д. Режиссерские игры могут быть и групповыми: каждый ведет какие-либо игрушки в общем сюжете или выступает как режиссер импровизированного концерта, спектакля. В таких играх накапливается опыт общения, согласования замыслов и сюжетных действий [43].

Строительно-конструктивные игры. Особенностью является то, что в их основе лежат конструктивные умения и способности, вследствие чего они в большей степени, чем какие-либо другие виды детской игры, приближаются к созидательной продуктивной человеческой деятельности. Для усвоения конструктивных умений необходимо специальное обучение. Содержанием игр со строительным материалом является созидание, воспроизведение окружающей действительности с помощью различных материалов [44].

Развитие игровой деятельности помогает ребенку познавать окружающий мир, дает ему возможность адекватно реагировать на происходящее, помогает развивать эмоционально-волевую сферу. В игре

ребенком используются самые разнообразные игровые предметы. Это могут быть игрушки, атрибутика, либо предметы-заместители. Использование предметов-заместителей делают игру более разнообразной, позволяют расширить возможности моделирования действительности и в дальнейшем способствует развитию знаково-символической функции сознания. При формировании игровой деятельности происходит познание окружающего мира, ребенок учится видеть и понимать суть отношений между людьми, в чем ему помогает именно игра. Характер игры будет меняться вместе с взрослением ребенка [40, с. 32].

Анализируя процесс онтогенеза игровой деятельности, отмечается что развитие игры можно разделить на две стадии: 1) основное содержание игры – это социальное предметное действие, которое соотносится с логическими реальными действиями (от 3 до 5 лет);

2) это социальность отношений и общественный смысл между людьми, которые соотносятся с существующими в реальности (от 5 до 7 лет) [30].

По мнению П. А. Рудика [48], можно выделить следующие психологические особенности, характеризующие развитие игр:

1) изменяется характер конфликтов у детей старшего возраста по сравнению с младшим;

2) переход от индивидуальной игры, где каждому ребенку свойственно играть по-своему, к коллективной игре, характеризующейся согласованностью действий детей и организованностью их взаимодействия в соответствии с принятыми ими ролями;

3) если в младшем возрасте стимуляция игры возникает под влиянием игрушек, то в старшем значимым становится влияние замысла, который не зависит от имеющихся у детей игрушек; изменяется характер роли [34].

Первоначально роль носит обобщенный характер, а в дальнейшем ей все более присущи индивидуальные черты и типизация. Этот перечень в

дальнейшем был расширен Д. В. Менджерицкой [6]: развивается использование детьми в игре разнообразных предметов. В процессе этого развития замена реального предмета на игровой проходит от отдаленного сходства ко все большей требовательности относительно их сходства; с возрастом происходит сглаживание тех противоречий, которые возникают между процессом придумывания сюжета и возможностью реализовать этот сюжет; происходит развитие сюжета.

Ученые – тифлологи отмечают, что развитие игры у детей с нарушениями зрения происходит по тем же закономерностям, что и у нормотипичных детей, но протекает несколько своеобразно и отстает в развитии. Замедленный ход развития предметно-игровых действий оказывает влияние на содержательно-смысловую сторону игры, так как в процессе выполнения той или иной роли обедненность образных представлений и снижение уровня предметных действий сказывается на сюжете игры.

Для того чтобы определить возможности использования сюжетно-ролевой игры в формировании коммуникативных умений дошкольников с нарушением зрения необходимо знать особенности сюжетно-ролевой игры дошкольников данной категории.

Первичный дефект в первую очередь сказывается на развитии предметных, игровых, ролевых действий. У детей с нарушениями зрения из-за недостаточности зрительно-сенсорного опыта могут наблюдаться неточные, фрагментарные представления о предметах и действиях с ними, что может привести к сдерживанию хода развития предметно-игровых действий, обедненности сюжета игры и снижению уровня совместных действий детей в игре. [54]. Замедленный ход развития предметно-игровых действий оказывает влияние на содержательно-смысловую сторону игры, так как в процессе выполнения той или иной роли обедненность образных представлений и снижение уровня предметных действий скажется на сюжете игры.

Если у нормально развивающихся дошкольников в старшем возрасте главное значение приобретает роль и ролевые действия, которые они стремятся выполнить даже при отсутствии конкретных предметов, используя для этого предметы-заместители, у слабовидящих детей действия с игрушками остаются ведущими даже в старшем дошкольном возрасте. [36].

При использовании предметов-заместителей детьми с НЗ их действия характеризуются более подробной детализацией действия, в отличие от нормально видящих детей, действия которых с предметами-заместителями носят свернутый, обобщенный характер. Слабовидящие дети при этом стремятся к подробностям предметно-игровых действий. Это свидетельствует о том, что для слабовидящих детей старшего дошкольного возраста роль еще не становится основным мотивом игры, так как еще не сложились все необходимые предметно-игровые и ролевые действия [2].

Знание особенностей развития игры детей с глубокими нарушениями зрения позволит целенаправленно вести коррекционно-воспитательную работу по развитию ролевой игры слабовидящих. Л. И. Солнцева писала о том, что, обучая детей игре, воспитатель активизирует слепых дошкольников, и это дает возможность преодолевать недостатки в развитии, вызванные слепотой. Э.М. Стернина отмечает, что в игре слепые и слабовидящие дети без особого труда могут научиться различать предметы по форме, объему, запаху, вкусу, звуку и практическому назначению. Это возможно благодаря непроизвольности интересов детей к действиям с предметами игры [26].

Таким образом, игровая деятельность может рассматриваться как эффективное средство формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста с НЗ.

## Выводы по первой главе

Анализируя теоретические основы проблемы формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения средствами игровой деятельности, мы пришли к следующим выводам.

Общение как взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией с целью налаживания отношений и объединения усилий для достижения общего результата, осуществляется через коммуникативные умения. Под данными умениями мы понимаем осознанные коммуникативные действия детей, основанные на знаниях и способности правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Мы выделяем 3 группы умений, каждая из которых соответствует одной из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной). К первой группе умений мы отнесли умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания. Другая группа включает в себя умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты. Третья группа умений- умения самоорганизация общения, умение проводить беседу, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях.

Дошкольный возраст сензитивен для формирования коммуникативных умений, которые формируются в процессе общения ребенка со взрослым и сверстниками. На этапе дошкольного возраста происходит смена 4 формы общения ребенка со взрослым, и 3 формы общения ребенка со сверстниками.

Дети с нарушениями зрения, в том числе и дошкольники с косоглазием и амблиопией, нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении формирования коммуникативных умений, которые в условиях дефицитарного зрения имеют особенности. Дети с нарушениями

зрения не осознают свою мимику и не используют выразительные жесты на практике в общении, так как не знают собственных выразительных возможностей и механизмов деятельности анализаторной системы. В результате процесс общения строится в основном на вербальных средствах выражения, используемых для обмена идеями, мыслями и чувствами. Однако и речь, как средство общения, имеет своеобразие, проявляющееся в недостатках звукопроизношения, трудностях смысловой стороны речи, недостаточном запасе слов, преобладании монологической речи над диалогической. В результате коммуникативные, перцептивные и интерактивные умения имеют свои особенности, которые должны учитываться в процессе психолого-педагогического сопровождения всеми специалистами.

Эффективным средством, успешно влияющим на формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения, является игровая деятельность. Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игровой деятельности ребенка старшего дошкольного возраста, которая основывается на взаимодействии взрослых и сверстников, на познании «мира людей», на переживании детьми событий реальной жизни. Именно в данном виде деятельности ребенок развивает навыки общения, активно реализует их во взаимодействии с окружающими, способствуя тем самым формированию коммуникативных умений.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОСОГЛАЗИЕМ И АМБЛИОПИЕЙ**

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

Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации ребенка в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

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

Цель опытно-экспериментальной работы: разработать и апробировать модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения с использованием игровой деятельности как средства их формирования.

В соответствии с целью исследования и анализа теоретических источников мы выдвинули гипотезу, согласно которой коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией будут развиваться эффективнее при реализации следующих условий:

– если будет реализовано содержание коррекционной работы в рамках предложенной модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности;

– если данное содержание будет включать в себя такие направления как работа по развитию знаний и представлений детей о коммуникативном поведении в обществе, формированию их позиции в процессе

коммуникативного акта и развитию у них коммуникативных способностей.

– если в качестве средства коррекции недостатков формирования коммуникативных умений детей с нарушениями зрения будет использована игровая деятельность.

В соответствии с гипотезой были поставлены следующие задачи:

– определить начальный (первичный) уровень коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией;

– разработать модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности как средства коррекции;

– проверить эффективность реализации представленной модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности.

Исследование состояния коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией проходило в три этапа.

Поисково-подготовительный этап: на этом этапе осуществлялось теоретическое изучение психолого-педагогической литературы по проблеме формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста и подбор диагностических методик с учетом темы исследования.

Опытно-экспериментальный этап: на этом этапе осуществлялось проведение констатирующего эксперимента и обработка его результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по трем методикам. Полученные результаты были обработаны, выражены в виде диаграмм и таблиц. На основе полученных результатов была разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и

амблиопией с использованием игровой деятельности как средства коррекции.

На контрольно-обобщающем этапе была проведена повторная диагностика по тем же трем методикам, анализ и обобщение результатов формирующего эксперимента, формулировка выводов.

Базой исследования послужило Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Еманжелинский детский сад «Солнышко». В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в количестве 10 человек.

Коллектив стабильный, дети активно участвуют в различных соревнованиях и олимпиадах, которые проводятся в детском саду.

Возникающие конфликты быстро и конструктивно разрешаются. Психологическая обстановка в группе является благоприятной, так как дети дружелюбны и активно взаимодействуют друг с другом, а конфликты случаются крайне редко.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики:

- 1) Методика О.В. Дыбиной «Интервью»;
- 2) Методика Г.А. Цукерман «Рукавички»;
- 3) «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова).

1 серия исследования с использованием методики О.В. Дыбиной «Интервью» была направлена на изучение умения получать необходимую информацию и вступать в простой диалог со взрослыми и сверстниками.

Ребенок берет на себя роль корреспондента и выясняет у жителей сказочного городка «Страна детства» – как они живут и чем занимаются в своем городе.

Критерием сформированности данного умения было то, что ребенок должен быть самостоятельным и правильно выполнять задание. В

соответствии с этим критерием были выделены три уровня сформированности умения получать необходимую информацию и вести простой диалог с взрослыми и сверстниками.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок спонтанно берет на себя роль корреспондента, предлагает темы, умеет задавать вопросы, выслушивать ответы, поддерживать беседу и заканчивать интервью.

Средний уровень (2 балла) – испытывает некоторые трудности при выполнении задания или прибегает к помощи взрослого.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок понимает смысл предложенного задания, но либо отказывается его выполнять (не проявляет интереса или не уверен в результате), либо испытывает трудности при выполнении задания, хотя и выполнил несколько мало эффективных действий.

2 серия исследования Методика Г.А. Цукерман «Рукавички».

Цель: исследование умения договариваться с окружающими, с партнером по деятельности, умения находить общее решение возникшей проблемы, осуществления взаимного контроля по ходу выполнения деятельности; отношения к результату деятельности своей и партнера; проявления взаимопомощи, рационального использования средств деятельности (делиться предметами).

Материалы и оборудование: силуэтные картинки изображения рукавиц и два набора по шесть цветных карандашей.

Инструкция: Ситуация первая. Двум дошкольникам предоставляют по силуэтному изображению рукавицы и по одному набору карандашей. Педагог просит детей разукрасить рукавички, но так, чтобы они подходили друг другу. Т.е. им сначала нужно договориться, какой рисовать узор, а только потом приступать.

Ситуация вторая. Двум дошкольникам предоставляют по силуэтному изображению рукавицы и один набор карандашей на двоих. Педагог просит детей разукрасить рукавички, но так, чтобы они подходили друг другу. То есть им сначала нужно договориться, какой рисовать узор, а

только потом приступать. Но помнить о том, что карандашами нужно делиться.

Оценка результатов.

3 балла (высокий уровень) – дошкольник достаточно активен в общении со сверстником и взрослым, понимает обращенную речь и умеет слушать. На контакт идет легко, ясно выражает свои мысли при общении с собеседников. Лишние слова в речи не употребляет. В общении ведет себя легко и непринужденно, напряжения не наблюдается (зрительный контакт с собеседником присутствует, в общении заинтересован).

2 балла (средний уровень) – инициативу в общении сам проявляет редко, предпочитает слушать, но при вступлении в контакт по инициативе других активно общается. Частое употребление лишних и ненужных слов характерно для данного уровня; в общении расслаблен, речь достаточно уверена, однако часто использует невербальные средства общения, что говорит о неумении подобрать нужные слова.

1 балл (низкий уровень) – дошкольник почти не разговаривает с другими, активности не проявляет. Последовательность и логичность мыслей не выстраивается, тяжело передать смысл. Часто используются ненужные слова, зрительный контакт с собеседником отсутствует, поза при общении смущенная и напряженная. При общении не наблюдается никаких эмоций. Максимальное количество баллов за все задания – 9.

Выполнив все задания, направленные на выявление состояния коммуникативных навыков, подсчитывается количество баллов и выявляются уровни: высокий уровень – 7-9 баллов, средний уровень – 4-6 баллов, низкий уровень – 0-3 балла.

3 серия исследования с использованием «Карты наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» А. М. Щетиной, М. А. Никифоровой [74] была направлена на определение уровня проявлений коммуникативных способностей у дошкольников с косоглазием и амблиопией.

Инструкция к проведению. Диагностика дошкольников по данной методике проводится при помощи метода наблюдения. Экспериментатор в течение 2-3 недель наблюдает за особенностями следующих показателей у детей:

- коммуникативные качества личности (эмпатийность, доброжелательность, непосредственность, аутентичность, искренность, открытость в общении, конфронтация, инициативность);
- организационные (перцептивные, оперативные).

Обработка результатов. Подсчитывается общая сумма баллов по всем показателям, дается вывод об уровне проявления коммуникативных способностей ребенка: 116 - и выше баллов – очень высокий уровень; 87-115 баллов – высокий уровень; 58-86 баллов – средний уровень; 0-57 баллов – низкий уровень.

Представим результаты, полученные в ходе проведения констатирующего этапа экспериментальной работы по каждой серии.

В 1 серии при исследовании уровня знаний и представлений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией о коммуникативном поведении и их умении вести диалог мы получили следующие результаты, которые представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Результаты исследования умения вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, знаний и представлений детей с косоглазием и амблиопией о коммуникативном поведении в обществе (%)

	Характер выполнения заданий			Выстраивание диалога		Характер построения общения	
	Задания выполняются с охотой, интересом	Затрудняется в выполнении	Отказывается от выполнения	Самостоятельно	С помощью взрослого	Логичный, последовательный	Не сохраняет логику
Кол-во детей	2	5	3	3	7	3	7
% соотношение	20,0	50,0	30,0	30,0	70,0	30,0	70,0



Рисунок 1 – Результаты исследования умения вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, знаний и представлений детей с косоглазием и амблиопией о коммуникативном поведении в обществе

Анализ полученных результатов показал, что только двое (20,0%) детей находятся на высоком уровне сформированности данных коммуникативных умений. К ним мы отнесли детей, которые с удовольствием отвечают на инициативу сверстника. Они проявляют активность по отношению к другим детям, активно зовут их играть, в ровеснике видят партнера по игре. Общение приобретает ситуативно-деловой уровень. К среднему уровню развития отнесли пять (50,0%) детей. В них вошли дети, которым было более комфортно играть одному, на инициативу ровесников они реагировали редко. Интерес к сверстнику сохраняется на уровне эмоционально-практического общения. У них сохраняется «невидимость» сверстника. Эти дети больше наблюдают со стороны, первыми к другим детям подходят редко. От ровесников ждут отклика соучастия в «шалости». У таких детей встречаются минимальные попытки самостоятельно затеять игру с другими детьми, но они быстро теряют интерес и общение может прекратиться. К низкому уровню развития отнесли троих детей (30,0%). Такие дети не отвечают на предложения от сверстника. Интерес к их действиям так же не проявляют (интерес к сверстнику не развит).

Так же у большинства детей возникают трудности в ведении диалога, выстраивании вопросов, которые отмечаются у семи (70,0 %)

обследуемых детей. Только трое (30,0%) дошкольников с нарушением зрения выполнили задание самостоятельно, без помощи взрослого.

Отличался у детей и характер построения общения. Так, у трех (30,0 %) детей экспериментальной группы высказывания последовательны, логичны, а у шести (60,0 %) старших дошкольников не сохраняли логику в построении вопросов и высказываний.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства участников эксперимента (70%) имеются трудности в выстраивании собственных высказываний, диалога, а также в построении логически-последовательной и правильной речи.

Умение вести простой диалог с взрослыми и сверстниками является важным навыком для детей дошкольного возраста. Этот навык помогает им общаться с другими людьми, выражать свои мысли и чувства, а также учиться новому.

2 серия исследования с использованием методики Г.А. Цукерман «Рукавички» была направлена на выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Результаты исследования по данной методике отражены в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества (%)

Шкалы	Баллы и уровни		
	1 Низкий	2 Средний	3 Высокий
умеют ли дети договориться, и придти к общему решению	40,0	60,0	-
как осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности	50,0	50,0	-
как относятся к результату деятельности	60,0	40,0	-
осуществляют ли взаимопомощь по ходу рисования	50,0	50,0	-
умеют ли рационально использовать средства деятельности	40,0	60,0	-

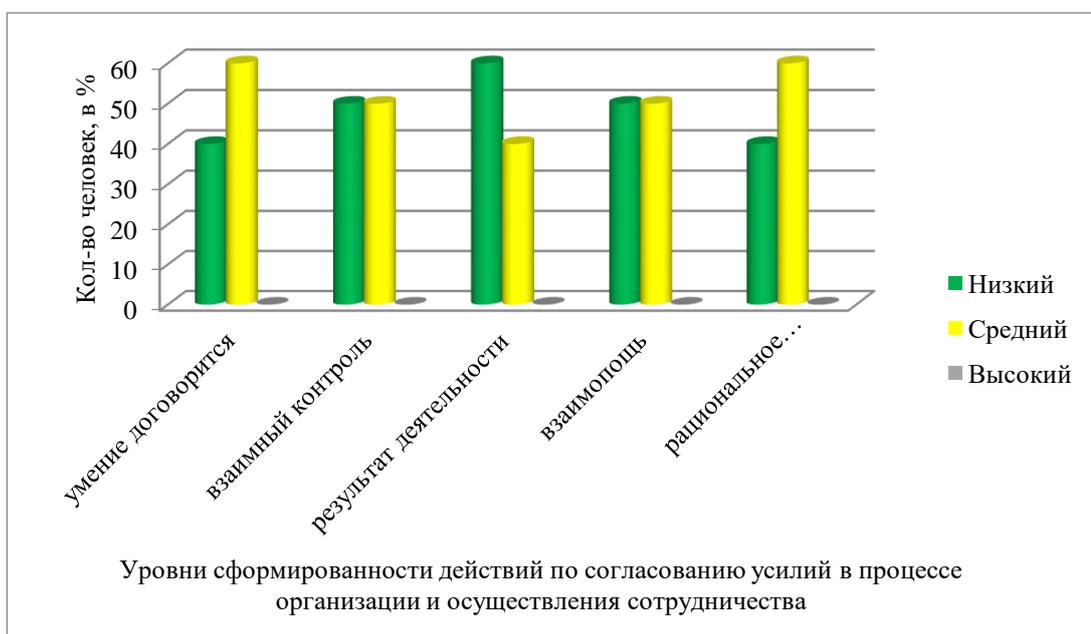


Рисунок 2 – Исследование коммуникативных умений по согласованию совместных действий в процессе организации и осуществления сотрудничества у участников эксперимента на констатирующем этапе

Анализ полученных данных показал, что большинство детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией имеют низкий и средний уровень сформированности коммуникативных умений сотрудничества и взаимодействия. Ребята не пытаются договориться и прийти к общему решению, что вызывает конфликт, трудности и недопонимание при выполнении заданий. При украшении рукавичек имеются заметные различия, наблюдается лишь частичное сходство. Возникали конфликтные ситуации, так как дети не смогли поделить карандаши. Взаимопомощи при рисовании не наблюдалось. Дети не пытались договориться, каждый настаивал на своем мнении, в узорах преобладали различия.

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

Полученные результаты позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Старшие дошкольники с косоглазием и амблиопией чаще всего не проявляют интереса к действиям сверстников.

2. Способы участия данной категории детей в деятельности сверстника практически равнозначно разделились от низкого до среднего уровня.

3. Дети в большинстве случаев относятся безразлично к сверстникам, либо поддерживают отрицательное отношение к ним.

4. Часто возникают конфликтные ситуации, из которых они не умеют выходить.

3 серия исследования была направлена на определение уровня проявления коммуникативных способностей у старших дошкольников с косоглазием и амблиопией. Результаты обследования детей по данной методике мы заносили по каждому ребенку в отдельную карту. Затем все данные мы оформили в таблицу 3.

Таблица 3 – Результаты исследования проявления коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова)

Проявления	Редко	Чаще всего	Всегда
	1 балл	2 балла	5 баллов
1. Коммуникативные качества личности			
1.1. Эмпатийность:			
- ребенок проявляет эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению;	4	4	2
- идентифицируется с партнером, заражается его чувствами;	6	3	1
- выражает сочувствие, сопереживание собеседнику;	6	4	0
- выражает понимание потребностей, желаний другого (соглашается, заинтересованно спрашивает, повторяет мимику другого, стремится помочь).	6	4	0
1.2. Доброжелательность			
- ребенок проявляет расположенность слушать партнера;	5	4	1
- старается понять и ответить на вопросы собеседника;	6	2	2

Продолжение таблицы 3

- выражает симпатию (улыбается, обнимает, чем-то делится с партнером);	6	3	1
- не конфликтует, уходит от конфликта, предвидя его;	5	5	0
- проявляет выраженный интерес к тому, что говорит собеседник.	6	4	0
<b>1.3. Непосредственность, аутентичность, искренность:</b>			
- ребенок говорит и действует напрямую, открыто демонстрируя свое отношение к людям, проблемам;	6	3	1
- искренен в своих высказываниях, в проявлении своих чувств;	6	2	2
- открыто заявляет о своих намерениях («Если ты мне не дашь машинку, то я тебя ударю»);	6	4	1
- не «подхалимничает»	3	5	2
<b>1.4. Открытость в общении:</b>			
- ребенок открыт к общению, выражает готовность к нему (позой, мимикой);	3	4	3
- выражает желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками.	6	3	1
<b>1.5. Конфронтация:</b>			
- ребенок смело отстаивает (но бесконфликтно) свою позицию;	4	4	2
- доказывает, аргументирует, пытается убедить в своей правоте.	5	5	0
<b>1.6. Инициативность:</b>			
- ребенок сам проявляет инициативу в общении;	6	3	1
- понимает и поддерживает инициативу другого.	5	4	1
<b>2. Коммуникативные действия и умения</b>			
<b>2.1. Организационные:</b>			
- ребенок выступает организатором, инициатором игр, общения, взаимодействия;	5	3	2
- является лидером в отдельных видах деятельности;	4	4	2
- владеет организаторскими навыками.	6	4	-
<b>2.2 Перцептивные:</b>			
- ребенок стремится понять другого, его мысли, чувства («А чего ты обиделся?»);	6	3	1
- наблюдателен, видит и осознает особенности других детей, взрослых.	5	5	0
<b>2.3. Оперативные:</b>			

### Продолжение таблицы 3

- ребенок в общении экспрессивно выразителен (у него богатая мимика, жесты, позы);	6	4	0
- свободно владеет вербальными средствами общения (язык);	7	3	0
- увлекает партнера по общению своими действиями;	7	2	1
- умеет продолжительное время поддерживать контакт;	5	4	1
- умеет спровоцировать желаемую реакцию партнера.	5	3	2

Анализ результатов показал, что у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией наибольшее количество воспитанников обладают средним и низким уровнем коммуникативных способностей, детям очень тяжело даются такие качества как эмпатийность и доброжелательность. Это ведет к нехватке открытости в общении и умения отстаивать свою позицию бесконфликтно. В ходе наблюдения было установлено, что дети с нарушениями зрения плохо владеют коммуникативными действиями, то есть управления своим поведением. Излагая свои мысли, они говорят громко, перебивают друг друга, не следят за своими жестами. Дети плохо владеют общепринятыми правилами организации контакта, то есть не называют друг друга по имени при обращении, не извиняются, если им необходимо вмешаться в разговор. При общении дети не обращают внимания на реплики друг друга. Диалог как форма общения, является преобладающей у детей исследуемой группы, но как показало наблюдение, значительная часть информации которой обмениваются дети, обычно остается невоспринятой, что отрицательно влияет на ход и результаты общения.

Графические данные по этой методике представлены ниже на рисунке 3.

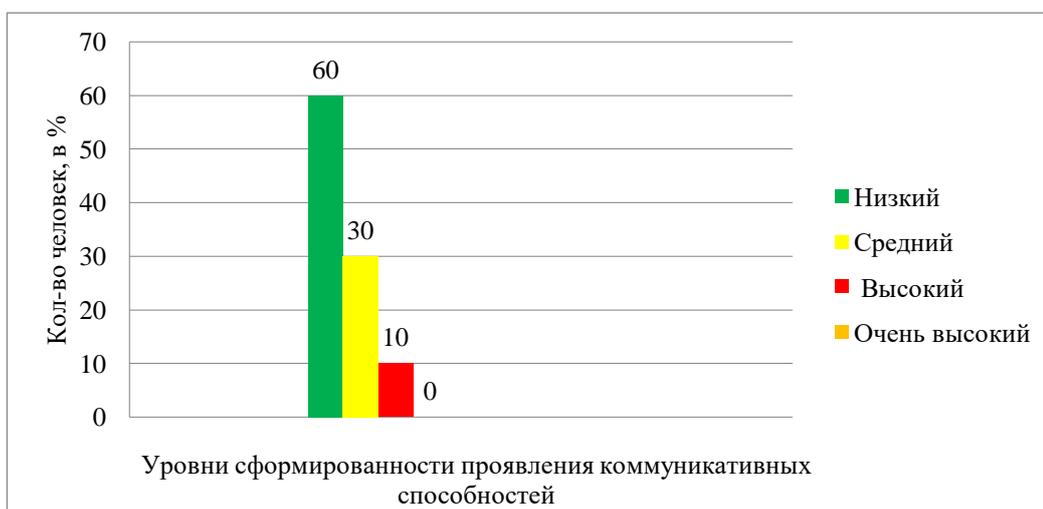


Рисунок 3 – Уровень проявления коммуникативных способностей у старших дошкольников с косоглазием и амблиопией

Как мы видим из предложенной выше диаграммы 60 % дошкольников имеют низкий уровень проявления коммуникативных способностей (эти дети набрали от 29 до 57 баллов), 30 % – средний уровень (56-86 баллов), 10% – высокий уровень (87-115 баллов). Детей с очень высоким уровнем проявления коммуникативных способностей выявлено не было.

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

## 2.2. Модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности

Формирующий эксперимент проводился в течение учебного года, с сентября 2022 по май 2023. Целью эксперимента являлась апробация модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного умения у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в игровой деятельности.

Теоретической основой для разработки данной модели послужили положения о ведущей роли деятельности и общения в развитии и социализации личности (А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн), положения Л.С. Выготского об общих и специфических закономерностях психического развития ребенка, подходы к общению как особому виду человеческой деятельности (А.А.Леонтьев, М.И.Лисина и др.); современные психолого-педагогические представления о коммуникативном опыте человека, рассматривающие его как коммуникативный потенциал личности, актуализирующийся в коммуникативных ситуациях и определяющий уровень развития коммуникативной деятельности (Н.Ф.Голованова, Г.В. Никулина и др.); исследования отечественных тифлологов особенностей коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения (А. Г. Литвак, Г.В. Никулина, Л.И.Солнцева, В.А. Феоктистова и др.).

Модель психолого-педагогического сопровождения для детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией реализуется таким образом, чтобы она была интегрирована в работу педагогов дошкольных учреждений и соотносилась с задачами «Программы специального (коррекционного) образовательного учреждения VI вида (для детей с нарушением зрения)». Программы детского сада. Под редакцией Л.И. Плаксиной Коррекционная работа в детских садах [49].

Организационное обеспечение модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей с нарушениями зрения заключается в определении целей, задач и принципов организации коррекционной работы.

Цель модели – формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в системе психолого-педагогического сопровождения

Задачи модели.

1. Расширение и уточнение знаний и представлений детей с косоглазием и амблиопией о коммуникативном поведении;
2. Формирование позитивной и эмоционально-активной коммуникативной позиции детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией;
3. Формирование коммуникативных умений и действий в различных коммуникативных ситуациях.

При разработке модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией мы руководствовались следующими принципами:

1. Принцип превентивной направленности: задачи опережающего характера могут быть решены с целью предупреждения отклонений психофизическом развитии детей с косоглазием и амблиопией .
2. Принцип преобразующей направленности в коррекционной работе. Речь идет о формировании способов ориентировки в коммуникативной ситуации и выстраивании своего поведения в соответствии с ней.
3. Принцип оптимальной информативности коррекционной работы, который означает, что все ее формы и средства должны служить обеспечению наиболее полного общения и самораскрытия ребенка, исходя из его способностей, потребностей и наклонностей.

4. Принцип единства педагога и ребенка означает взаимопонимание и взаимодействие между педагогами и ребенком [17].

Содержательно-технологическая составляющая модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений представлена тремя направлениями работы:

1. Работа по развитию знаний и представлений о коммуникативном поведении в обществе.

2. Работа по формированию позиции в процессе коммуникативного акта.

3. Работа по развитию коммуникативных способностей.

Данные направления могут реализовываться всеми специалистами в рамках своей деятельности с использованием подобранных нами игр по формированию коммуникативных умений в различных коммуникативных ситуациях (Приложение 3).

В содержании работы мы также выделили средства коррекции. Основными средствами коррекционной работы по формированию коммуникативных умений явились:

– игровые формы организации деятельности детей (сюжетно-ролевые игры);

– перевод игровой деятельности на творческий уровень - введение в хорошо известную и привычную для детей игру новых элементов: дополнительного правила, нового внешнего обстоятельства, очередного задания с творческим компонентом или других условий;

– создание проблемных ситуаций - представление материала занятия в виде доступной, образной и яркой проблемы;

– создание креативного поля. Работа «в креативном поле» создаёт возможность поиска различных способов решений задач;

– создание ситуаций успеха.

Все выбранные коррекционные мероприятия использовались в соответствии с направлениями коррекционной работы. Так, для

совершенствования знаний и представлений детей с нарушением зрения нами использовались словесные и наглядные методы, специальные приемы и проблемные ситуации. Например, для развития речевого этикета, можно использовать беседу. Через беседу дети могут узнать, как правильно обращаться к взрослым во время разговора, как отвечать на вопросы так, чтобы не обидеть собеседника, в каких ситуациях нужно извиняться, в каких-благодарить, как важно использовать «вежливые слова» и т. д. Можно также прочитать вымышленные истории, в которых постоянно возникают ситуации не уместного общения одного человека с другим. После прочтения необходимо обсудить эти ситуации и предложить детям придумать свои варианты общения в тех или иных ситуациях.

Важную роль в развитии коммуникативных умений дошкольников с нарушением зрения играет наглядный метод. Например, детям можно показать, картинки, где показана ситуации недопонимания. За тем они анализируют данную ситуацию все вместе.

Иные методики применялись в реальных проблемных ситуациях. Эти приемы были направлены на развитие навыков командообразования и коммуникации в группах. Проблемные ситуации создавались самим преподавателем. В них дети учились входить в роли, анализировать ситуацию, устанавливать причинно-следственные связи (почему все происходит именно так, а не иначе).

Работа по развитию позиции в процессе коммуникативного умения включала такие инструменты, как построение ситуации успеха, построение проблемной ситуации через сюжетно-ролевые игры. Построение ситуации успеха было введено для того, чтобы помочь детям научиться правильно выходить из конфликтных ситуаций, оценивая ее причины и следствия. Такие инструкции, как: «Мы рядом, каждый готов помочь», «Благодаря тебе у меня появилась большая надежда», «Прежде всего, мне нравится, как ты это делаешь» и т.д.

Педагог продолжает работать с создаваемыми проблемными ситуациями. Однако на этот раз дети принимают непосредственное участие и играют самих себя в различных вариациях.

Творческий уровень таких игр подразумевает введение дополнительных правил, новых внешних ситуаций и т.д. Создание творческого пространства означает, что дети сами должны проявить творчество и изменить условия игры так, чтобы ситуация приняла другой или иное направление.

Приведем пример использования сюжетно-ролевой игры «Парикмахерская» в формировании коммуникативных умений детей с НЗ в деятельности различных специалистов:

Цель: Раскрытие смысла деятельности парикмахера

Задачи:

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

Игровой материал:

Набор инструментов «Детский парикмахер», накидки для клиентов, фартуки для парикмахеров, предметы-заместители (детали строительного набора: цилиндр - флакон, брусок - расчёска, кирпичик - кисть для окрашивания волос, пластмассовый цилиндр - телефон для клиентов), флаконы из-под шампуня; телефон, касса для администратора;

игрушечные телефоны для клиентов; таблички - изображения: мужской зал, женский зал, фишки-рубли.

Подготовка к игре:

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

– чтение художественной литературы: С. Михалков «В парикмахерской»;

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

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

Игровые роли: Администратор, один парикмахер в женском зале, два парикмахера в мужском зале, клиент

Ход игры

Утро. На работу приходят администратор (ребенок 1.) и парикмахеры (3 ребенка) Здороваются друг с другом, спрашивают, как дела и начинают готовить каждый своё рабочее место.

Ситуация. Заходит клиент.

Клиент (ребенок 4):

– Здравствуйте!

Администратор (ребенок 1.):

– Здравствуйте!

Клиент (ребенок 4.):

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

Администратор (ребенок 1)

– Да, проходите, (ребенок 2), сделайте стрижку.

Парикмахер (ребенок 2.):

– Здравствуйте, проходите, присаживайтесь. Как будем стричь?

Клиент (ребенок 4.):

– (отвечает в соответствии со своими желаниями).

По окончанию работы.

Парикмахер (ребенок 2):

– Посмотрите. Всё хорошо?

Клиент (ребенок 4.):

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

Спасибо.

Клиент подходит к администратору.

Администратор (ребенок 1):

– С вас 1 рубль.

Клиент расплачивается.

Клиент (ребенок 4):

– Спасибо, до свидания.

Администратор (ребенок 1):

– До свидания.

На занятиях с использованием сюжетно ролевой игры «Парикмахер» учитель-дефектолог помогает решить задачи, направленные на расширение коммуникативного умения детей с нарушением зрения: обучение мимике, правильной интонации, жестам для наиболее эффективного выполнения социальных ролей (клиент, парикмахер, администратор,). Учитывая трудности овладения средствами выразительности в общении для детей с косоглазием и амблиопией можно использовать следующие приемы:

- проигрывание ситуации на глазах детей;
- совместное проигрывание игровых действий педагога и ребенка;
- выполнение действий с опорой на показ взрослого.

Дефектолог фиксирует внимание на мимике, изменении движений, интонации. Он ненавязчиво формирует культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания. В игровой форме дети знакомятся с

предметами парикмахера (ножницы, пеньюар, пульверизатор), обследуют их, учатся самостоятельно действовать в практической ситуации. Дети начинают учиться отражать взаимоотношения взрослых.

Таким образом использование сюжетной игры «Парикмахерская» на занятиях учителя-дефектолога позволяет детям с нарушением зрения приобретать важные навыки общения со взрослым и сверстниками, через игру отражать труд людей, развивать познавательную, эмоциональную и личностную сферы. Впоследствии знания, полученные на занятиях учителя-дефектолога, закрепляются, уточняются и расширяются воспитателем, который организует игры в утреннее и вечернее время ежедневно.

Воспитатель так же на своих занятиях старается развивать у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией побуждение самостоятельно распределять роль, подготавливать необходимые условия, создавать условия для творческого самовыражения, способствовать установлению в игре ролевого взаимодействия и усвоению ролевых взаимоотношений, обогащать и расширять словарь детей; (Учить чувствовать себя комфорт в выбранной роли, правильному поддержанию диалога (парикмахера и клиента), сохранять интерес на протяжении всей игры).

Логопед на своих занятиях продолжает работу по формированию коммуникативных умений детей с НЗ, делая акцент на обучении правильному построению диалога. Они обучают детей участвовать в диалоге и совместно разыгрывать различные ситуации, избегая стереотипных диалогов. Фразы должны быть новыми, чтобы дети не заучивали и не повторяли одни и те же фразы в похожих ситуациях. На примере подобранной игры логопед помогает ребенку формировать нужные звуки и буквы.

Психолог на своих занятиях решает иные задачи. Вначале наблюдая за ролевыми играми детей с косоглазием и амблиопией, педагог-психолог

выявляет следующее: как возникают игровые идеи; обсуждают ли дети игровые идеи с партнерами; учитывают ли точку зрения партнеров, как происходит развитие сюжета, представляет ли ребенок серию событий или участвует в различных событиях в рамках одного сюжета, как проявляется способность к совместному построению и творческому развитию сюжета игры, какие средства используются для взаимодействия с себе подобными (ролевая игра, предметное поведение, подражание, пантомима), как передаются черты характера, каковы наиболее распространенные причины конфликтов между детьми (например, ролевые игры, соблюдение правил, владение игрушками). Далее на основе полученных результатов психолог составляет индивидуальный или групповой план обучения, направленный на коррекцию выявленных отклонений в совместной деятельности ребенка. При этом учитывается эмоциональное состояние ребенка, его желание и умение играть. Затем подбираются игровые действия, соответствующие возрасту ребенка. На своих занятиях педагог - психолог через игры способствует формированию интереса детей к играм друг с другом, умению понимать и поддерживать друг с другом, использовать способы выхода из конфликтной ситуации.

Таким образом, совместная работа различных специалистов ДОО с четко согласованными целями и задачами по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией позволит преодолеть имеющиеся их недостатки.

Разработанная нами модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного умения у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией схематично представлена на рисунке 4.

Результатом формирующего эксперимента исследования стала модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с

косоглазием и амблиопией, основанная на трех направлениях работы. Эти направления работы выделены по результатам диагностического исследования.

Модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности



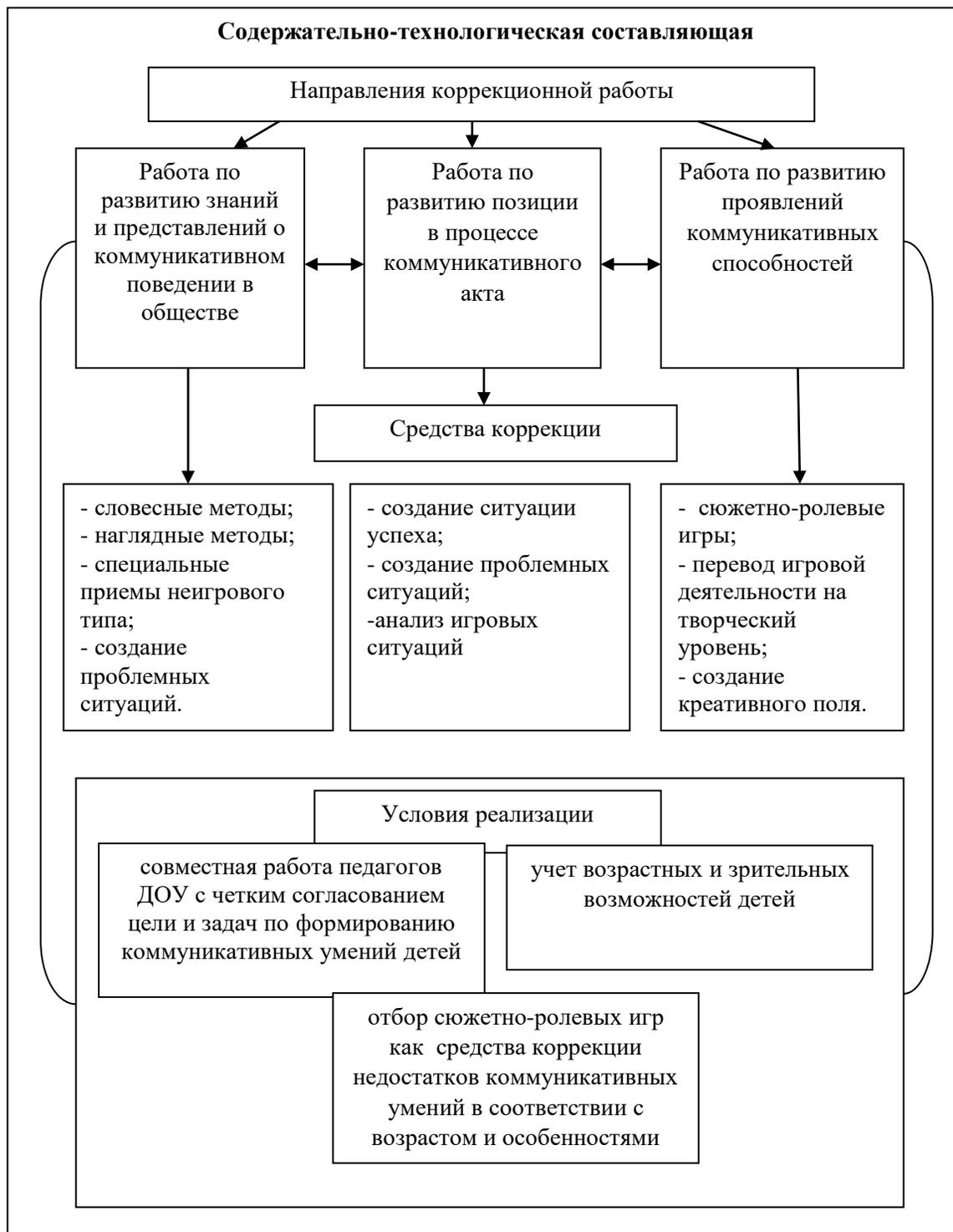


Рисунок 4 – Модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного умения у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией

### 2.3. Результаты контрольного эксперимента по формированию коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией

В период с сентября 2022 по май 2023 нами проводился формирующий эксперимент по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Для того чтобы работа проходила наиболее эффективно, мы апробировали модель, согласно которой выстраивалась коррекционная работа специалистов. Важно отметить, что в содержание коррекционной работы мы включили три направления работы согласно структурным компонентам коммуникативной деятельности.

Дети с косоглазием и амблиопией часто испытывают трудности с установлением контакта с другими людьми, что может привести к социальной изоляции и чувству одиночества. Эффективное формирование коммуникативных умений у детей с косоглазием и амблиопией имеет большое значение для их успешной адаптации в обществе.

Для того чтобы проверить эффективность проводимых нами мероприятий мы провели контрольный эксперимент, используя при этом тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Цель контрольного эксперимента – проверить эффективность реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности.

При проведении контрольного этапа, важно соблюдать систематичность и последовательность занятий.

В 1 серии при исследовании уровня знаний и представлений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией о коммуникативном поведении и

их умении вести диалог мы получили следующие результаты, которые представлены в таблице 4 и на рисунке 1.

Таблица 4 – Результаты исследования умения вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, знаний и представлений детей с косоглазием и амблиопией о коммуникативном поведении в обществе на этапе контрольного эксперимента (%)

	Характер выполнения заданий			Выстраивание диалога		Характер построения общения	
	Отказыва ется от выполнен ия	Затрудняет ся в выполнени и	Задания выполня ются с охотой, интересо м	Самостоя тельно	С помощью взрослог о	Логичны й, последов ательный	Не сохраняе т логику
Кол-во детей	0	4	60,0	6	4	6	4
% соотноше ние	0,0	40,0	60,0	60,0	40,0	60,0	40,0

Данные результаты, представленные в виде таблицы и свидетельствуют о том, что у дошкольников, участвующих в эксперименте, преобладают средний (40,0%) и появился высокий уровень (60,0%). Все дети выполнили задания, а на констатирующем этапе 3 человека отказалось от его выполнения. Большая часть дошкольников с нарушениями зрения выполняли задание с интересом, им нравилось то, что они делали.

Но были среди них те, кто все еще испытывал трудности. Самостоятельно выстраивать диалог удавалось не всем, но при помощи педагога все дети справились. Дошкольники преимущественно обращали внимание на то, как построить вопрос или высказывание, как правильно сказать. Были и такие дети, которые теряли логику своей речи.

Исходя из проведенного обследования, можно сделать вывод о том, что знания и представления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения стали гораздо шире и прочнее, о чем свидетельствует сравнительный график полученных результатов на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (Рисунок 5).

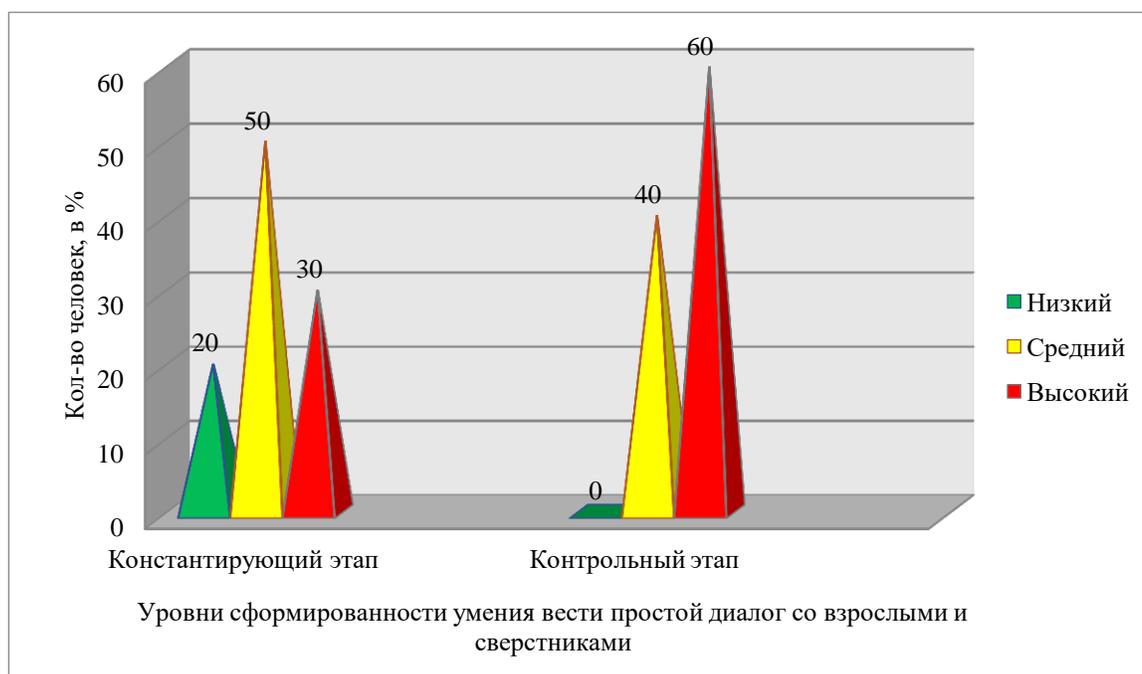


Рисунок 5 – Результаты исследования умения вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, знаний и представлений детей с косоглазием и амблиопией о коммуникативном поведении в обществе на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

Полученные данные показывают, что детей с низким уровнем знаний и представлений о коммуникативном поведении уменьшилось на 20,0%, со средним уровнем – уменьшился на 10%, а с высоким уровнем – увеличилось на 30%.

Таким образом, реализация предложенной модели и содержания коррекционной работы в совместной деятельности специалистов улучшило качество знаний участников эксперимента о коммуникативном поведении в обществе, а также их умений вести простой диалог со взрослыми и сверстниками в различных коммуникативных ситуациях.

Во 2 серии, направленной на исследование коммуникативных умений по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества были получены результаты, отраженные в таблице 5 и на рисунке 6.

Таблица 5 – Результаты исследования уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества на этапе контрольного эксперимента (%)

Шкалы	Баллы и уровни		
	1 Низкий	2 Средний	3 Высокий
умеют ли дети договориться, и придти к общему решению	20,0	30,0	50,0
как осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности	10,0	30,0	60,0
как относятся к результату деятельности	20,0	30,0	50,0
осуществляют ли взаимопомощь по ходу рисования	20,0	30,0	50,0
умеют ли рационально использовать средства деятельности	30,0	30,0	40,0
<b>ИТОГО:</b>	<b>20,0</b>	<b>30,0</b>	<b>50,0</b>

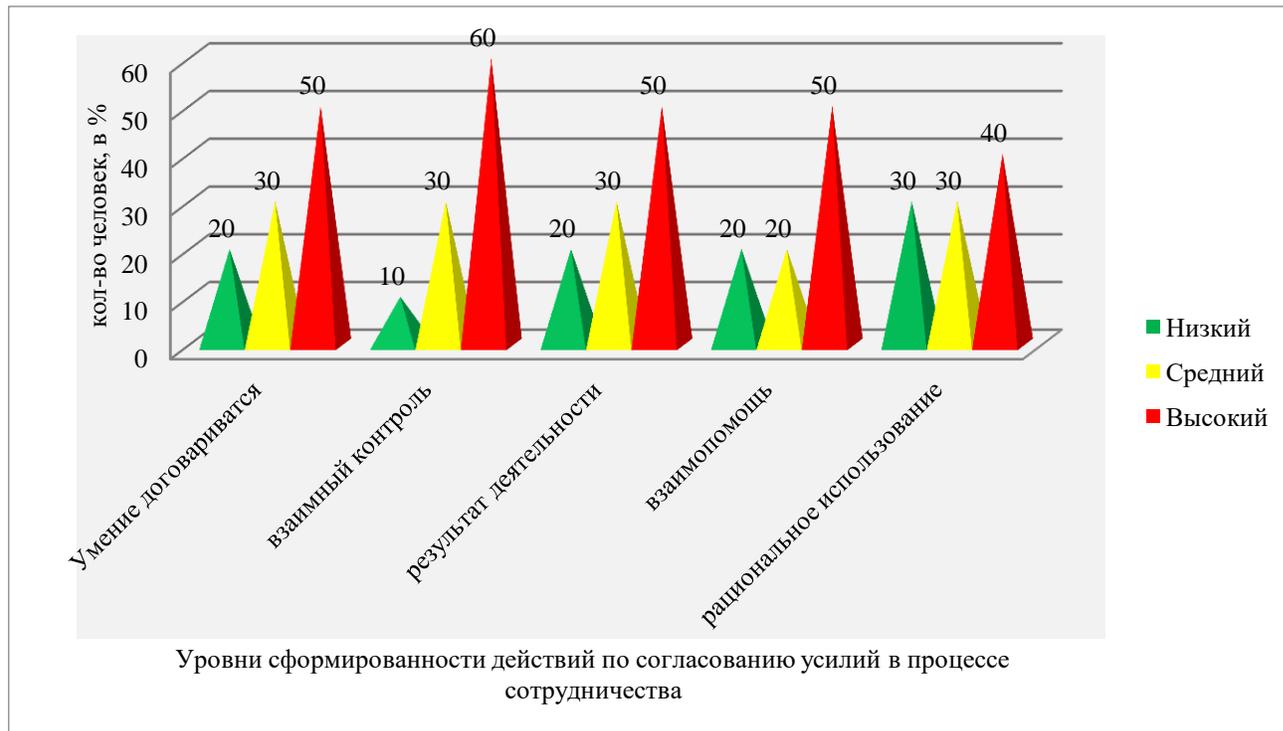


Рисунок 6 – Результаты исследования уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества по основным показателям на этапе контрольного эксперимента

Рассмотрим более подробно результаты по каждому из показателей.

По показателю «умение договариваться, придти к общему решению» на этапе контрольного эксперимента были получены следующие результаты, представленные на рисунке 7.



Рисунок 7 – Результаты сформированности умений детей договориться и прийти к общему решению на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

Анализ сравнительных результатов показывает, что у 50,0 % детей появился высокий уровень сформированности умений сотрудничать в совместной деятельности. 30,0 % детей показали средний уровень сформированности действий по согласованию усилий. У этих учащихся хорошо развито умение осуществлять сотрудничество и организацию действий, но отсутствует взаимный контроль, поскольку имеются различия в выборе узора. Уменьшилось количество детей с низким уровнем с 69% до 20%. Эти учащиеся не умеют договариваться, не готовы к сотрудничеству в процессе деятельности, они не слушают и не хотят слушать друг друга, что подчеркивает необходимость продолжения работы в этом направлении.

Развитие умений договариваться и прийти к общему решению у детей дошкольного возраста имеет большое значение для их дальнейшего социального развития и способности успешно взаимодействовать с другими людьми в различных жизненных ситуациях.

По показателю «осуществлять взаимный контроль по ходу выполнения деятельности» были получены результаты, представленные на рисунке 8

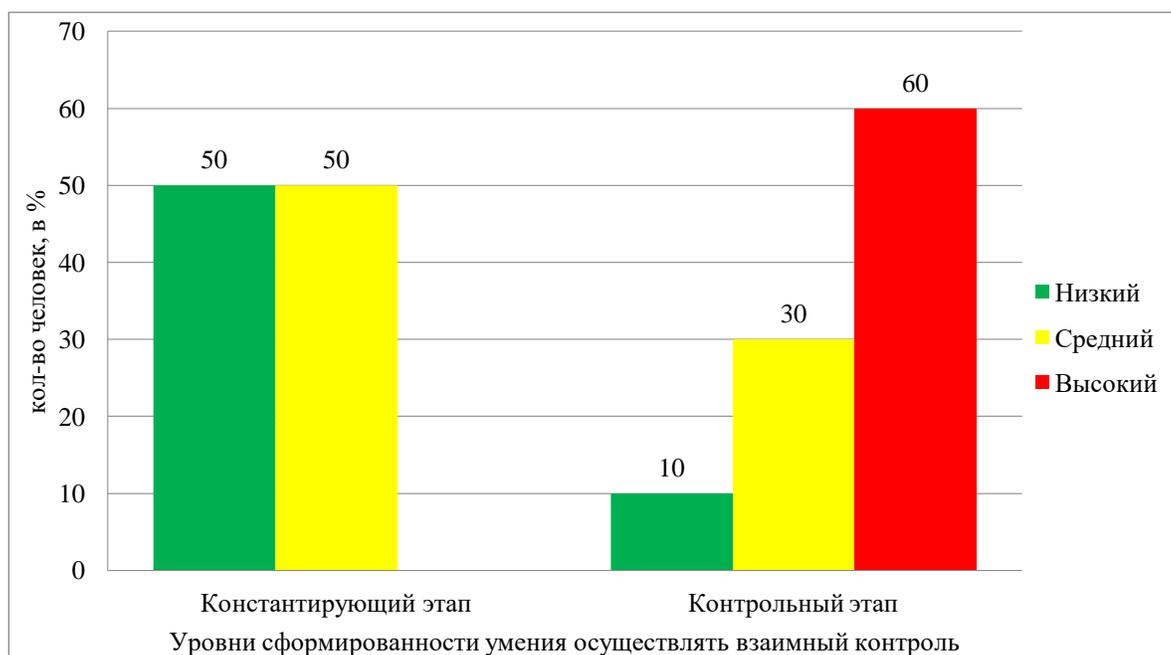


Рисунок 8 – Результаты исследования сформированности умения осуществлять взаимный контроль по ходу выполнения деятельности на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

Дети стали активнее принимать участие в деятельности сверстника. Об этом говорят следующие сравнительные данные: количество детей низким уровнем уменьшилось на 20,0%, со средним уровнем уменьшилось на 30,0%, что привело к росту высокого уровня на 50,0%. Если раньше дети проявляли безразличие по отношению к партнерам по деятельности, то теперь дети стали проявлять сопереживание, научились контролировать друг друга.

Формирование умения осуществлять взаимный контроль в дошкольном возрасте является важным этапом развития ребенка. Это умение помогает детям контролировать свои эмоции и поведение, а также устанавливать границы взаимодействия с другими людьми.

Это умение позволяет детям осознавать и контролировать свои эмоции, поведение и действия, а также устанавливать границы взаимодействия с другими людьми.

По показателю «отношение к результату деятельности» сравнительные результаты представлены на рисунке 9.

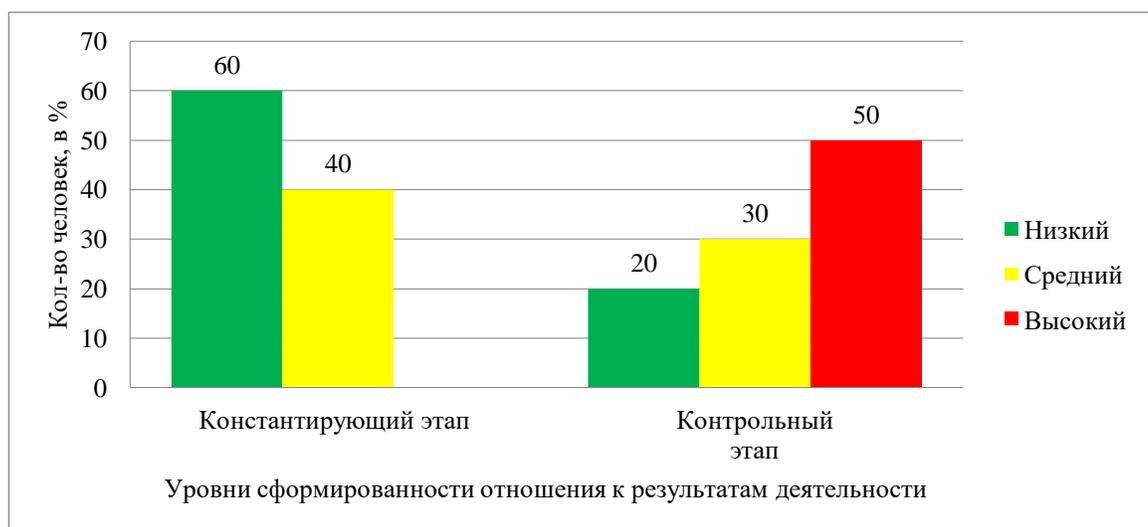


Рисунок 9 – Результаты исследования отношения к результатам деятельности на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

На констатирующем этапе детей с высокими показателями не было, на контрольном этапе высокий уровень был выявлен 50,0% детей, средний уменьшился на 10,0%, детей с показателями низкого уровня стало на 40,0% меньше. Дети без споров и проблем нашли себе пару. Легко договаривались друг с другом, быстро пришли к общему решению. Не вызвал у них затруднений и вопрос о том, какие средства деятельности и выразительности они будут использовать.

В старшем дошкольном возрасте дети становятся более критичными к своим результатам. Они начинают понимать, что не все их работы одинаково хороши, и могут сами находить ошибки и недостатки в своей деятельности. Дети этого возраста также более чувствительны к оценке их деятельности со стороны взрослых и сверстников. Поэтому данный показатель важен для формирования у детей.

По показателю «Взаимопомощь в процессе совместной деятельности» были получены данные, представленные на рисунке 10.

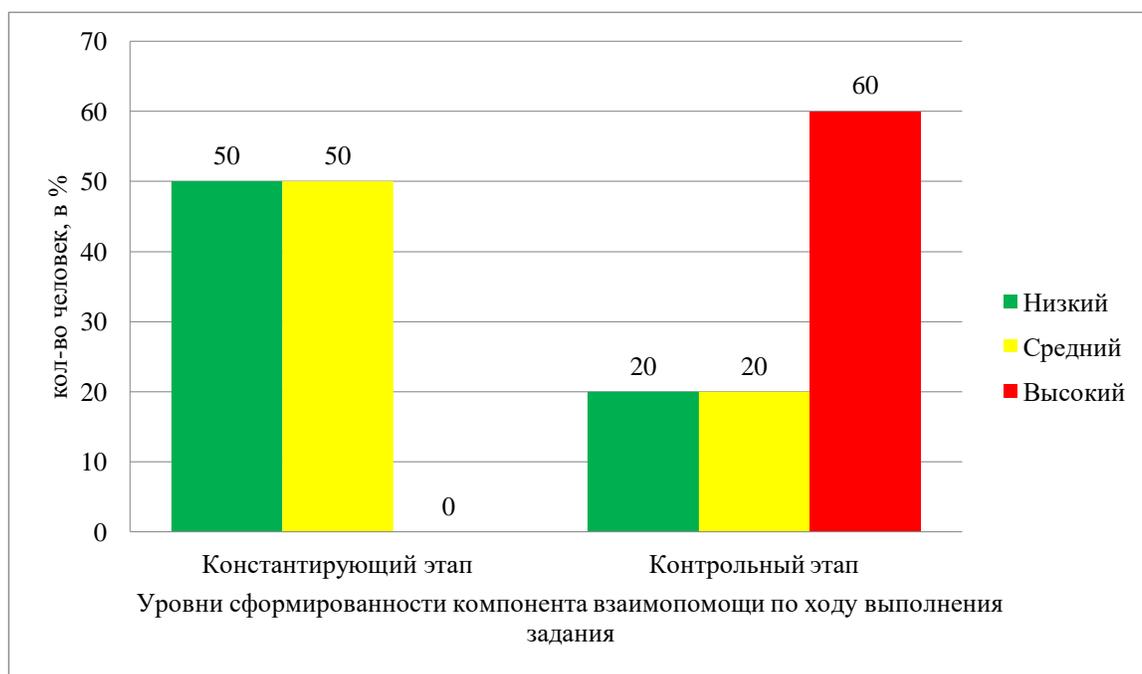


Рисунок 10 – Результаты исследования сформированности компонента взаимопомощи по ходу выполнения задания на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

У детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией можно увидеть резкий скачок. Высокий уровень увеличился до 60%, а показатели низкого и среднего уровня уменьшились на 30,0 %, дети стали проявлять помощь по отношению друг к другу. По ходу работы постоянно поправляли, если видели расхождения между задуманным и изображенным. Оказывали друг другу помощь во время работы с большим удовольствием, предлагали что-то подрисовать, совместно использовать карандаши, при этом уточнили, чтобы «цвет одинаковый получился», то есть сравнивали даже оттенки. В процессе взаимодействия они ориентировались на партнера-сверстника, обращались к нему с различными приложениями и инициативой, отвечали друг другу словом и действием. И все-таки у 20% участников эксперимента были еще сложности по данному показателю

По показателю «рациональное использование средств деятельности» сравнительные результаты представлены на рисунке 11.

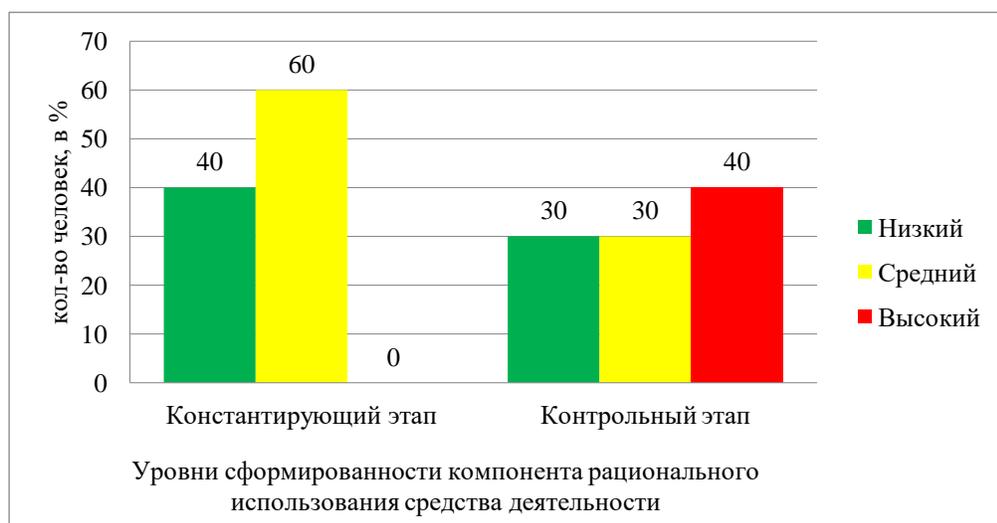


Рисунок 11 – Результаты исследования сформированности компонента рационального использования средства деятельности участниками на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

По данному показателю произошли следующие изменения. Дети, имеющие низкий уровень, понизили свои показатели на 10,0%, со средним уровнем дошкольников также стало меньше на 10,0%; на констатирующем этапе дошкольников с высоким уровнем не было выявлено, а на контрольном мы наблюдаем значительный рост детей с высоким уровнем 40,0%. Общение в этих парах было адресованное, наполнено взаимосвязанными высказываниями, предложениями, рассуждающими высказываниями. По окончании работы не торопились подбежать каждый со своей рукавичкой, обязательно ждали пока закончит работу партнер, давая возможность срисовать, если это требовалось, а только потом вдвоем подходили и, показывая продукт своей деятельности, гордо говорили «Мы старались», «У нас получились одинаковые» и т.д.

Таким образом, исследование коммуникативных умений по согласованию совместных действий в процессе организации и осуществления сотрудничества выявили, что у большей части детей это умение улучшилось, что свидетельствует о том, что реализация модели и содержания совместной коррекционной работы специалистов дала хороший результат.

В 3 серии результаты исследования уровня проявлений коммуникативных способностей с использованием «Карты наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (авторы А.М. Щетинина, М. А. Никифорова) на этапе контрольного эксперимента отражены в таблице 6 и на рисунке 12.

Таблица 6 – Результаты исследования уровня проявлений коммуникативных способностей с использованием «Карты наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (авторы А.М. Щетинина, М. А. Никифорова)

Проявления	Редко	Чаше всего	Всегда
	1 балл	2 балла	5 баллов
<b>1. Коммуникативные качества личности</b>			
<b>1.1. Эмпатийность:</b>			
- ребенок проявляет эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению;	1	5	4
- идентифицируется с партнером, заражается его чувствами;	2	2	6
- выражает сочувствие, сопереживание собеседнику;	-	5	5
- выражает понимание потребностей, желаний другого (соглашается, заинтересованно спрашивает, повторяет мимику другого, стремится помочь).	2	2	6
<b>1.2. Доброжелательность</b>			
- ребенок проявляет расположенность слушать партнера;	2	4	4
- старается понять и ответить на вопросы собеседника;	1	5	4
- выражает симпатию (улыбается, обнимает, чем-то делится с партнером);	-	6	4
- не конфликтует, уходит от конфликта, предвидя его;	2	7	1
- проявляет выраженный интерес к тому, что говорит собеседник.	1	3	6
<b>1.3. Непосредственность, аутентичность, искренность:</b>			
- ребенок говорит и действует напрямую, открыто демонстрируя свое отношение к людям, проблемам;	3	6	1
- искренен в своих высказываниях, в проявлении своих чувств;	2	3	5

Продолжение таблицы 6

- открыто заявляет о своих намерениях («Если ты мне не дашь машинку, то я тебя ударю»);	1	6	3
- не «подхалимничает»	-	6	4
1.4. Открытость в общении:			
- ребенок открыт к общению, выражает готовность к нему (позой, мимикой);	1	5	4
- выражает желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками.	-	7	3
1.5. Конфронтация:			
- ребенок смело отстаивает (но бесконфликтно) свою позицию;	2	4	4
- доказывает, аргументирует, пытается убедить в своей правоте.	2	4	4
1.6. Инициативность:			
- ребенок сам проявляет инициативу в общении;	1	5	4
- понимает и поддерживает инициативу другого.	2	4	4
2. Коммуникативные действия и умения			
2.1. Организационные:			
- ребенок выступает организатором, инициатором игр, общения, взаимодействия;	1	5	4
- является лидером в отдельных видах деятельности;	2	3	5
- владеет организаторскими навыками.	3	5	2
2.2 Перцептивные:			
- ребенок стремится понять другого, его мысли, чувства («А чего ты обиделся?»);	2	4	4
- наблюдателен, видит и осознает особенности других детей, взрослых.	2	4	4
2.3. Оперативные:			
- ребенок в общении экспрессивно выразителен (у него богатая мимика, жесты, позы);	0	5	5
- свободно владеет вербальными средствами общения (язык);	3	4	3
- увлекает партнера по общению своими действиями;	1	4	5
- умеет продолжительное время поддерживать контакт;	3	3	4
- умеет спровоцировать желаемую реакцию партнера.	0	6	4

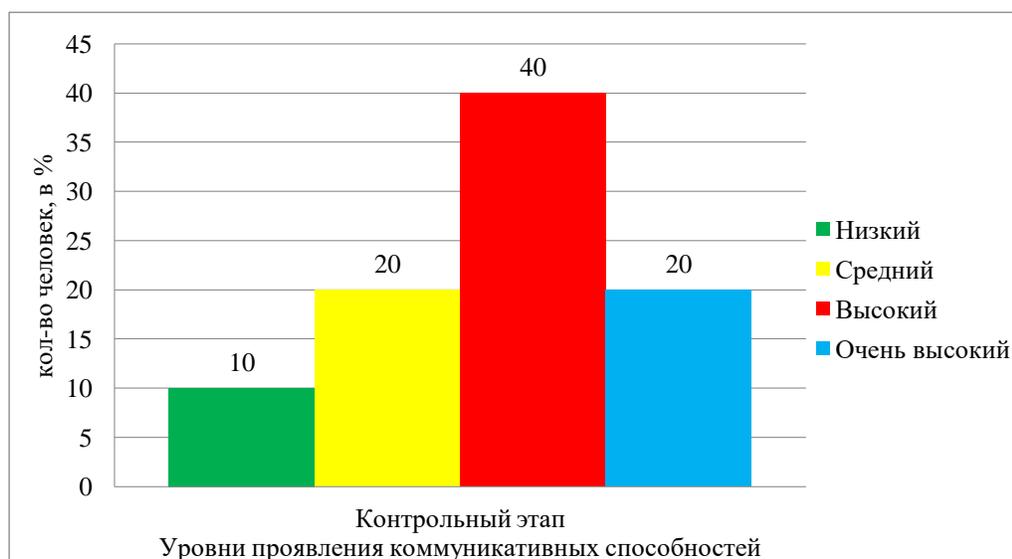


Рисунок 12 – Уровень проявления коммуникативных способностей у старших дошкольников с косоглазием и амблиопией на этапе контрольного эксперимента

Приведем сравнительные результаты эксперимента по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (Рисунок 13).

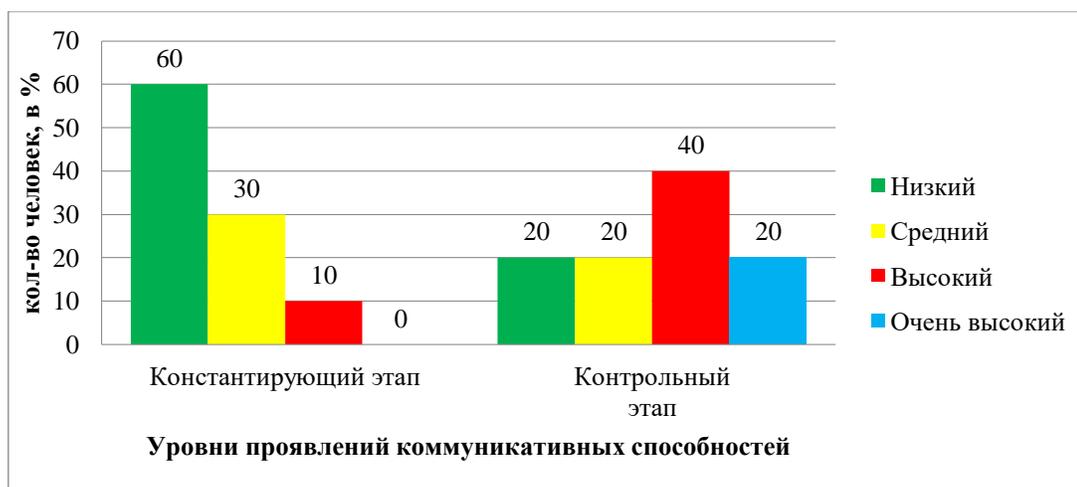


Рисунок 13 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов по исследованию уровня проявлений коммуникативных способностей (методика А.М. Щетинина, М. А. Никифорова)

Анализ сравнительных данных показывает снижение уровня развития детей с низкими показателями на 40%, среднего уровня – на 10%, повышение высокого уровня на 30%, очень высокого уровня – на 20%. Это свидетельствует о положительной динамике в развитии коммуникативных способностей участников эксперимента. У детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией значительно улучшились показатели качеств личности таких как:

– эмпатийность, которая проявляется как умение эмоционально откликаться на чувства и переживания партнера по общению, идентифицироваться с ним и заражаться его чувствами, сопереживать и сочувствовать, проявлять интерес

– доброжелательность, которая характеризуется умением слушать собеседника, понимать и отвечать на его вопросы, выражать симпатию, уходить от конфликта

– непосредственность, искренность, что включает в себя умение открыто говорить, проявлять свои чувства, заявлять о своих намерениях, отсутствие подхалимства.

– открытость в общении, которая проявляется как готовность выражать открытость позой и мимикой, желание общаться с разными категориями собеседников.

– конфронтация, которая характеризуется умением аргументировано доказывать свою правоту и отстаивать бесконфликтно свою позицию

– инициативность, проявляемая в общении, а также способность к пониманию и поддержке инициативы другого.

Стоит отметить, что во время повторной диагностики детей улучшились показатели эмпатии и доброжелательности. Многие дети стали чаще улыбаться друг другу, не задирали других и говорили искренне. Некоторые дети также научились смело, но бесконфликтно отстаивать свою

позицию. Дети учились понимать друг друга, привлекать партнеров по общению, выступать в роли инициаторов и организаторов игры.

Таким образом, на основании качественного и количественного анализа данных контрольного этапа и результатов констатирующего этапа можно сказать, что реализация модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией и содержания совместной коррекционной работы всеми специалистами дала положительную динамику по всем показателям.

#### Выводы по 2 главе

Для выявления уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами было проведено исследование, в котором мы использовали методики: О.В. Дыбиной «Интервью», Г.А. Цукерман «Руковички», «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» А.М. Щетинина, М.А. Никифорова. Обобщая результаты исследования по всем трем методикам, мы выявили, что на этапе констатирующего эксперимента старшие дошкольники с косоглазием и амблиопией показали средний и низкий уровень сформированности умений осуществлять диалог, организовывать сотрудничество, проявлять доброжелательность, заинтересованность и другие коммуникативные качества. Старшие дошкольники с косоглазием и амблиопией чаще всего не проявляли интереса к действиям сверстников. Способы участия данной категории детей в деятельности сверстника практически равнозначно разделились от низкого до среднего уровня. Дети в большинстве случаев относились безразлично к сверстникам, либо отрицательно. Часто возникали конфликтные ситуации, из которых они не умели выходить. На основе полученных результатов можно

сделать вывод о том, что с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения необходимо проводить системную коррекционную работу, направленную на формирование коммуникативных умений. Одним из самых эффективных видов деятельности для развития коммуникативных умений является игровая деятельность.

Для преодоления выявленных недостатков нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности. Формирующий эксперимент по реализации данной модели проходил в период с сентября 2022 по май 2023 года. В соответствии с полученными результатами констатирующего эксперимента были сформулированы цель и задачи реализации модели, выделены основные направления коррекционной работы, показаны возможности взаимодействия специалистов в процессе этой работы.

Результаты контрольного эксперимента показали положительную динамику.

В 1 серии полученные результаты показали, что детей с низким уровнем знаний и представлений о коммуникативном поведении уменьшилось на 20,0%, со средним уровнем – уменьшился на 10%, а с высоким уровнем – увеличилось на 30%, что свидетельствует об улучшении качества знаний участников эксперимента о коммуникативном поведении в обществе, а также их умений вести простой диалог со взрослыми и сверстниками в различных коммуникативных ситуациях.

Во 2 серии показатели умений взаимодействовать и выстраивать сотрудничество улучшились. Дети, имеющие низкий уровень, понизили свои показатели на 10,0%, со средним уровнем дошкольников также стало меньше на 10,0%, а высокий уровень повысился на 40%.

В 3 серии анализ сравнительных данных на этапе констатирующего и контрольного эксперимента показал снижение количества детей с низкими показателями на 40%, среднего уровня-на 10%, повышение высокого уровня на 30%, очень высокого уровня - на 20%. Это свидетельствует о положительной динамике в развитии коммуникативных способностей участников эксперимента.

Таким образом, по всем трем сериям исследования была получена положительная динамика, что подтверждает результативность реализации предложенной нами модели.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретически обосновать и практически доказать эффективность реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения с использованием игровой деятельности как средства их формирования.

Для достижения поставленной цели перед исследованием был определен ряд задач.

При решении первой задачи мы осуществили анализ научной литературы по проблеме исследования, определили понятие «коммуникативные умения» как процесс накопления знаний, качеств и умений, позволяющих ребенку взаимодействовать с другими людьми и правильно взаимодействовать в различных коммуникативных ситуациях. Раскрыв закономерности формирования коммуникативных умений в процессе общения со взрослыми и сверстниками на этапе дошкольного возраста (М.И. Лисина), мы выявили особенности их формирования у категории детей с нарушениями зрения. Далее введя понятие «психолого-педагогическое сопровождение», мы раскрыли особенности сопровождения формирования коммуникативных умений специалистами с использованием игровой деятельности.

При решении второй задачи для выявления уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами было проведено исследование, в котором мы использовали методики: О.В. Дыбиной «Интервью», Г.А. Цукерман «Руковички», «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» А.М. Щетинина, М.А. Никифорова. Обобщая результаты исследования по всем трем методикам, мы выявили, что на этапе

констатирующего эксперимента старшие дошкольники с косоглазием и амблиопией показали средний и низкий уровень сформированности умений осуществлять диалог, организовывать сотрудничество, проявлять доброжелательность, заинтересованность и другие коммуникативные качества.

При решении третьей задачи нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений.

детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией с использованием игровой деятельности. В соответствии с полученными результатами констатирующего эксперимента были сформулированы цель и задачи реализации модели, выделены основные направления коррекционной работы, показаны возможности взаимодействия специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения с использованием игровой деятельности.

При решении четвертой задачи мы провели контрольный эксперимент с использованием тех же диагностических методик. Результаты контрольного эксперимента показали положительную динамику. В 1 серии полученные результаты показали, что детей с низким уровнем знаний и представлений о коммуникативном поведении уменьшилось на 20,0%, со средним уровнем – уменьшился на 10%, а с высоким уровнем – увеличилось на 30%, что свидетельствует об улучшении качества знаний участников эксперимента о коммуникативном поведении в обществе, а также их умений вести простой диалог со взрослыми и сверстниками в различных коммуникативных ситуациях.

Во 2 серии показатели умений взаимодействовать и выстраивать сотрудничество улучшились. Дети, имеющие низкий уровень, понизили свои показатели на 10,0%, со средним уровнем дошкольников также стало меньше на 10,0%, а высокий уровень повысился на 40%. В 3 серии анализ

сравнительных данных на этапе констатирующего и контрольного эксперимента показал снижение количества детей с низкими показателями на 40%, среднего уровня-на 10%, повышение высокого уровня на 30%, очень высокого уровня - на 20%. Это свидетельствует о положительной динамике в развитии коммуникативных способностей участников эксперимента. По всем трем сериям исследования была получена положительная динамика, что подтверждает результативность реализации предложенной нами модели.

Таким образом, цель достигнута, задачи выполнены, гипотеза доказана.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеев О. Л. Некоторые теоретические аспекты дошкольной тифлопедагогики [Текст] / О. Л. Алексеев // Психолого-медико-педагогическая и социальная реабилитация детей с нарушениями зрения. Проблемы преемственности в специальном образовании. Сборник научных работ. Часть 2 / под ред. О. Л. Алексеева, З. П. Малевой. – Челябинск, 2002. – С. 4–7.
2. Амосова В. В. Игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / В. В. Амосова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 03. – С. 1–5.
3. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений [Текст] / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
4. Аникеева Н. П. Воспитание игрой: книга для учителя [Текст] / Н. П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 236с.
5. Барсукова С. А. Формирование опыта коммуникативного взаимодействия старших подростков средствами специального учебного предмета [Текст] / С. А. Барсукова // Дис. к.п.н. – Пенза, 2002. – 161 с.
6. Бориснев С. В. Социология коммуникации: учеб. пособ. для вузов [Текст] / С. В. Бориснев. – М. : Юнити-Дана, 2003. – 270 с.
7. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студ-в пед. института [Текст] / под ред. Петровского А. В. – М. : Просвещение, 1979. – 288с.
8. Волкова Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. диссертации на соискание уч. степ.

доктора педагогических наук: 13.00.03. [Текст] / Л. С. Волкова. - М., 1983. – 34 с.

9. Выготский Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Выготский Л. С. – СПб. : Лань, 2003. – 655с.

10. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации: учеб. пособие. Стандарт третьего поколения [Текст] / Д. П. Гавра. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.

11. Гайдукевич С. Е. Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушением зрения: учебно-метод. комплекс по уч. дисциплине, для спец-ти «Тифлопедагогика. Дошкольное образование» [Текст] / С. Е. Гайдукевич, В. В. Гордейко. – Белорусь : БГПУ им. М. Танка, 2015. – 111 с.

12. Головина Т. П. Особенности восприятия действий и эмоций человека дошкольниками с нарушениями зрения [Текст] / Т. П. Головина // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими / под ред. А.Г. Литвака. – Л., 1988. – 112 с.

13. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникаций [Текст] / Горелов И. Н. – М. : Наука, 1980. – 123 с.

14. Григорьева Л. П. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения: автореф. дис. канд. психол. наук [Текст] / Григорьева Л. П. – М., 2000. – 32 с.

15. Добрович Л. Л. Общение: наука и искусство [Текст] / Добрович Л. Л. – М. : 1980. – 137с.

16. Дыбина О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников: для работы с детьми 5-7 лет [Текст] / О. В. Дыбина.- М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 64 с.

17. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин.– М.: Владос, 2000. – 240 с.

18. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций) [Текст] / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. – М. : В. Секачѳв, 2007. – 128 с.
19. Запорожец Л. В. Развитие общения у дошкольников [Текст] / Л. В. Запорожец, М. И. Лисина. – М , 1974. – 288 с.
20. Земцова М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова. – М. : Просвещение, 1978. - 160 с.
21. Земцова М. И. Пути компенсации слепоты [Текст] / М. И. Земцова.– М. : Просвещение, 1956. – 253 с.
22. Зорина С. С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения [Текст] / С. С. Зорина // Специальное образование. - 2010. –№ 4. –С. 20–26
23. Ключева Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: популярное пособие для родителей и педагогов [Текст] / Н. В. Ключева, Е. В. Касаткина. – Ярославль. : Академия развития, 1996. – 240 с.
24. Ключев Е. В. Речевая коммуникация: учеб. пособие для ун-тов и ин-тов [Текст] / Е. В. Ключев. – М. : Приор, 1998. – 224 с.
25. Кожанова Н. С. Исследование сформированности коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Н. С. Кожанова // Специальное образование. – М. : Просвещение, 2009. – № 2. – С. 18–29.
26. Корнилова И. Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра – драматизация [Текст] / Корнилова И.Г. – М. : Просвещение, 2004. – 158 с.
27. Леонтьев А. А. Деятельность и общение [Текст] / А. А. Леонтьев // Вопросы философии. – М. : Наука, 1979, №1. – С. 45-47.

28. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969. — 144 с.
29. Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни [Текст] / М. И. Лисина // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. — М., 1978.
30. Лисина М. И. Особенности практического действенного общения с взрослыми у детей раннего возраста [Текст] / М. И. Лисина. — М., 1968. — 81 с.
31. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 107 с.
32. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебник пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А. Г. Литвак. — СПб. : Наука, 2006. — 241 с.
33. Литвак А. Г. Тифлопсихология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» [Текст] / А. Г. Литвак. — М. : Просвещение, 1985. — 268 с.
34. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей [Текст] / В. И. Лубовский // Дефектология, 1971.— № 6
35. Максимова А. А. Учим общаться детей 6-10 лет [Текст] / А. А. Максимова. — М. : 2005. — 176 с.
36. Маллаев Д. М. Игры для слепых и слабовидящих: организация и методика проведения : учеб. пособ. [Текст] / Д. М. Маллаев. — М. : Советский спорт, 2002. — 121 с.
37. Маховская О. И. Коммуникативный опыт личности [Текст] / О.И. Маховская. — М. : Институт психологии РАН, 2010. — 253 с.

38. Михайленко Н. Я. Формирование сюжетной игры у детей 6 года жизни [Текст] / Н. Я. Михайленко, Н. Короткова // Дошкольное воспитание. – 2007. – №8. – 56с.
39. Мунирова Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: дис. канд. пед. наук [Текст] / Л. Р. Мунирова. – М., 1993. – 189с.
40. Никулина Г. В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного центра: учебно-метод. пособ. [Текст] / Г. В. Никулина. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 93 с.
41. Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование [Текст] / Г. В. Никулина. – СПб. : 2006. – 119 с.
42. Общение детей в детской саду и семье [Текст] / под. ред. Т.А. Репиной, Р. Б. Стеркиной // Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. - М. : Педагогика, 1990. – 44с.
43. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / под. ред. А. Г. Рузской. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 153 с.
44. Основы специальной психологии [Текст] / под ред. В. А. Кузнецовой. – М. : Просвещение 2002. – 357 с.
45. Павлова, О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: монография [Текст] / О. С. Павлова. – М. : МОСУ, 2007. – 97 с.
46. Панферов В. Н. Психология общения [Текст] / В. Н. Панферов // Вопросы философии. – 1971. – № 7. – С. 126–127
47. Панфилова М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры : практ. пособие для психологов, педагогов и родителей [Текст] / М. А. Панфилова. – М. : Наука, 2000. – 144 с.

48. Педагогика и психология игры [Текст] / под ред. Н. П. Аникеевой. – Новосибирск, 1985. – 456 с.
49. Плаксина Л. И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / Под редакцией Л. И. Плаксиной. – М. : Экзамен, 2003. – 173 с.
50. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие [Текст] / Л. И. Плаксина. - М. : РАОИКП, 1999. – 54 с.
51. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения [Текст] / Плаксина Л.И. – М. : Авт.,1926. – С.28–34
52. Подколзина Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2001. – № 2. – С.84–88.
53. Проблемы межвозрастного общения детей [Текст] / С. Г. Якобсон, Л. Д. Зенченко, Ж. Копачева, Е. Соловьева // Ребенок в детском саду. – 2003. – №2. – С.1720
54. Проблемы развития навыков общения дошкольников с нарушениями зрения в игре [Текст] / И. А. Шаповал, Н. М. Орлова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – № 9. – С. 6–10.
55. Рау Ф. Ф. Формирование устной речи у детей [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Бельтюковой. – М. : Педагогика, 1981. – 273 с.
56. Роль сюжетно-ролевой игры в становлении межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / И. Ю. Зуева, Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Фундаментальная и прикладная наука: сборник научных статей по итогам научно-

исследовательской работы за 2015 г. – Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 90–93.

57. Рузская А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / А. Г. Рузская // НИИ общ. и пед. психология АПН СССР . – М. : Просвещение, 1999. – 215 с.

58. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Владос, 2003. – 158 с.

59. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации [Текст] / А. В. Соколов. – СПб. : Наука, 1996. – 161 с.

60. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста [Текст] / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграфсервис, 1997. – 211 с.

61. Солнцева Л. И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях [Текст] / Л. И. Солнцева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С.3–8.

62. Солнцева Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.

63. Солнцева Л.И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения [Текст] / Л. И. Солнцева. - М. : Полиграф-Сервис, 1999. – 180 с.

64. Стернина Э. М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников [Текст] / Э. М. Стернина. – Л., 1980. – С. 19.

65. Субботский Е.В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения [Текст] / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. 1981. – № 2. – С. 68–78

66. Тарских С. Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми: учебное пособие [Текст] / С. Д. Тарских. – Екб. : Урал.гос. пед. ун-т, 2004. – 81 с.
67. Терещук, Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников [Текст] / Р. К. Терещук. - Кишинев, 1989. - 241 с.
68. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. – М. : Просвещение, 1976. – 283с.
69. Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей [Текст] / Феоктистова В.А. – СПб., 2005. – 128с.
70. Фомичёва Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения [Текст]. - СПб.: КАРО, 2007. – 63с.
71. Формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушенным зрением [Текст] / Бутузова К.Е., Андреева Л.В. // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект / XIII Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и магистрантов с международным участием. Министерство образования и науки РФ; Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. 2016. С. 181–183.
72. Хорош С. М. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника [Текст] / С. М. Хорош.– М., 1983. – С.113–124

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Офтальмологические диагнозы детей старшего дошкольного возраста с  
косоглазием и амблиопией

Ребенок	Офтальмологический диагноз
Ребенок 1	Гиперметропия высокой степени обоих глаз. Амблиопия слабой степени обоих глаз
Ребенок 2	Врожденный горизонтальный нистагм. Сходящееся паралитическое косоглазие OU. Амблиопия высокой степени OU.
Ребенок 3	: Гиперметропия слабой степени со сложны обратным астигматизмом OU.
Ребенок 4	: гиперметропия высокой степени OU. Сложный гиперметропический прямой астигматизм сложной степени.
Ребенок 5	Гиперметропия средней степени OU. Сложный гиперметропический астигматизм OU. Сходящееся со дружественное алтернирующее ч/аккомадационное косоглазие. Амблиопия высокой степени OU.
Ребенок 6	Миопия высокой степени OU. Прямой сложный миопический астигматизм OU.
Ребенок 7	Гиперметропия средней степени OU сложный астигматизм. Сходящееся со дружественное альтернирующие аккомадационное косоглазие OU.
Ребенок 8	Сходящееся содружественное альтернирующее OS косоглазие. Гиперметропия высокой степени OU.
Ребенок 9	Врожденная миопия высокой степени OU. Рефракционная амблиопия OU.
Ребенок 10	Сходящееся содружественное альтернирующее OS косоглазие. Рефракционная амблиопия тяжелой степени OU.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Пример заполнения «Карты наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» А. М. Щетиной, М. А. Никифоровой на этапе констатирующего и контрольного эксперимента индивидуально на ребенка

Проявления	Ребенок 1	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
<b>1. Коммуникативные качества личности</b>		
<b>1.1. Эмпатийность:</b>		
- ребенок проявляет эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению;	1	1
- идентифицируется с партнером, заражается его чувствами;	1	1
- выражает сочувствие, сопереживание собеседнику;	1	2
- выражает понимание потребностей, желаний другого (соглашается, заинтересованно спрашивает, повторяет мимику другого, стремится помочь).	1	1
<b>1.2. Доброжелательность</b>		
- ребенок проявляет расположенность слушать партнера;	1	1
- старается понять и ответить на вопросы собеседника;	1	1
- выражает симпатию (улыбается, обнимает, чем-то делится с партнером);	1	2
- не конфликтует, уходит от конфликта, предвидя его;	1	1
- проявляет выраженный интерес к тому, что говорит собеседник.	1	1
<b>1.3. Непосредственность, аутентичность, искренность:</b>		
- ребенок говорит и действует напрямую, открыто демонстрируя свое отношение к людям, проблемам;	1	1
- искренен в своих высказываниях, в проявлении своих чувств;	1	1
- открыто заявляет о своих намерениях («Если ты мне не дашь машинку, то я тебя ударю»);	1	1
- не «подхалимничает»	1	2
<b>1.4. Открытость в общении:</b>		
- ребенок открыт к общению, выражает готовность к нему (позой, мимикой);	1	1
- выражает желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками.	1	2
<b>1.5. Конфронтация:</b>		
- ребенок смело отстаивает (но бесконфликтно) свою позицию;	1	1
- доказывает, аргументирует, пытается убедить в своей	1	1

праве.		
1.6. Инициативность:		
- ребенок сам проявляет инициативу в общении;	1	1
- понимает и поддерживает инициативу другого.	1	1
2. Коммуникативные действия и умения		
2.1. Организационные:		
- ребенок выступает организатором, инициатором игр, общения, взаимодействия;	1	1
- является лидером в отдельных видах деятельности;	1	1
- владеет организаторскими навыками.	1	1
2.2 Перцептивные:		
- ребенок стремится понять другого, его мысли, чувства («А чего ты обиделся?»);	1	1
- наблюдателен, видит и осознает особенности других детей, взрослых.	1	1
2.3. Оперативные:		
- ребенок в общении экспрессивно выразителен (у него богатая мимика, жесты, позы);	1	2
- свободно владеет вербальными средствами общения (язык);	1	1
- увлекает партнера по общению своими действиями;	1	1
- умеет длительное время поддерживать контакт;	1	1
- умеет спровоцировать желаемую реакцию партнера.	1	2
Итого:	29	35

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Сюжетно-ролевые игры, основанные на бытовых сюжетах «Гости»

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

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

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

Игровые роли: хозяйева и гости.

Ход игры: воспитатель может проводить игру в разных вариантах. Ребята могут играть в своей группе в воображаемой ситуации, а могут пригласить гостей из другой группы. Подготовку к игре воспитатель начинает с беседы, в которой сообщает, что правила игры требуют, чтобы хозяйева были вежливы по отношению к гостям, предупредительны, употребляли вежливые слова: «будьте добры», «пожалуйста», «спасибо», «кушайте на здоровье» и, т.д. После этого все игровые действия разворачиваются вокруг подготовки к приему гостей и заботы о них. Воспитатель сообщает ребятам, что перед приходом гостей хозяйева должны убрать квартиру, украсить ее цветами, накрыть на стол, правильно расставить приборы. Затем взрослый предлагает ребятам договориться, как они встретят гостей, чем их займут. Также воспитатель может разучить с детьми куплет известной песенки с хлопками:

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

Затем воспитатель предлагает детям самостоятельно составить план игры, что, как и зачем будет происходить в ней. Он может подать некоторые идеи более интересного развития сюжета, но основное содержание должны придумать сами дети. Один из вариантов игры может быть следующим. Когда «гости» пришли, «хозяева» правильно рассаживают их, предлагают самые удобные места. Во время чаепития гостей занимают интересной беседой, их приветливо угощают: «Кушайте, пожалуйста», «Попробуйте этот пирог», «Не хотите ли еще чаю или сока?». После чаепития «хозяева» с помощью воспитателя развлекают гостей коллективными песнями, загадками, подвижными или словесными играми. Все это «хозяева» заранее обсуждают и готовят, распределяя, кто какие развлечения будет проводить. По окончании игры воспитателю необходимо коллективно обсудить все ошибки, допущенные хозяевами или гостями.

Сюжетно-ролевые игры, отражающие труд людей «Школа»

Цель: расширять знания детей о школе. Помогать детям в овладении выразительными средствами реализации роли (интонация, мимика, жесты). Самостоятельно создавать для задуманного игровую обстановку. Способствовать формированию умения творчески развивать сюжеты игры. Помогать детям усваивать моральные нормы. Упрочить формы вежливого обращения. Воспитывать дружелюбие, умение жить и работать в коллективе.

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

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

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

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

В начале игры воспитатель предлагает детям построить школу. Можно дать им для этого рисунок с образцом, а можно положиться на выдумку детей. Когда школа будет построена, надо устроить в ней класс и коридор, затем оборудовать класс, расставив в нем парты и стол для учительницы, сделанные из крупного строительного материала или склеенные из картона. Затем воспитатель раздает ребятам картонные фигурки и говорит: «Вы папы и мамы. Это ваши дети. Им надо учиться в школе. Нужно купить в магазине портфели, тетради, альбомы, карандаши, пластилин, пенал; в парикмахерской подстричь дочку или сына; сходить к доктору. Он посмотрит, здоровы ли дети. Если дочка или сын больны, надо вылечить, а потом вести в школу. Затем папы и мамы должны привести детей в школу, потому что дети еще не знают дороги». После этого игра начинается. Дети идут в магазин за

покупками, потом в парикмахерскую, в поликлинику. Когда папы и мамы приводят своих детей в школу, там их встречает учительница (первый раз эту роль берет на себя воспитатель). Учительница здоровается с детьми, знакомится с ними и говорит, что она будет их учить. После этого предлагает родителям попрощаться с детьми и уводит детей в школу, где объясняет им, показывая класс, что они будут здесь учиться писать, считать, рисовать, лепить, потом ведет их в коридор, зал и т.д., по пути рассказывая, что и где они будут делать. В классе учительница рассаживает детей за парты, вешает их портфели на место и начинает урок. Во время перемены дети выходят из класса, ходят по коридору, играют, завтракают в буфете и т.д. Игра в «школу» заканчивается тем, что детей отпускают домой, их встречают родители, они готовят с ними уроки. При последующем проведении игры воспитатель предлагает ребятам поиграть самостоятельно. Воспитатель внимательно следит за игрой и в случае необходимости советом или своим участием оказывает помощь в развитии замысла, сюжета игры. Затем воспитатель может предложить детям играть в «школу» без кукол. Дети распределяют игровые роли - учитель, ученики, директор, вахтер, уборщица; они договариваются о том, что все роли будут разыгрывать поочередно. Затем обсуждают, какие у них сегодня будут уроки.

Игра начинается. Учитель ведет уроки, ставит оценки, ученики выполняют все его требования; директор присутствует на уроке, следит за его ходом, за поведением учеников и делает записи в своей тетради; уборщица убирает коридор, вахтер дает звонок. После проведения всех уроков по расписанию роли меняются. После каждой игры воспитатель проводит обсуждение. Если в разыгрывании ролей дети допускают ошибки, нарушают внутренние правила игры, например, учитель, кричит на детей, часто их наказывает, директор и уборщица не знают, что им делать в игровых ролях, воспитатель наталкивает детей на мысль о более правильном и интересном

ролевым поведением. Лучше, если воспитатель возьмет на себя роль директора. Это позволит ему обогатить содержание игры непосредственно в воображаемой ситуации. Он вызовет к себе в кабинет учителя и посоветует ему, как нужно вести себя с детьми, как организовать игры и хороводы с детьми на переменах; поможет правильно составить расписание уроков; пригласит на работу учителей предметников по физкультуре, ритмике, пению (чтобы многие дети смогли побывать в активных ролях).

Сюжетно-ролевые игры на темы литературных произведений  
«Прогулка по сказкам»

Цель: Приобщение детей к миру художественной литературы. Развитие творческих и интеллектуальных способностей через активное участие в игровом процессе.

Воспитатель совместно с детьми рассматривает иллюстрации в знакомых книгах, уточняя названия произведений. «Отгадай загадку по предметам в волшебном сундучке» Дети по очереди достают предметы или картинки из волшебного сундучка и называют сказку, в которой встречается тот или иной предмет (картинка): кувшин («Лиса и кувшин»), стрела («Царевна-лягушка»), ложка («Жихарка») и т.д. Хорошо, если предмет или картинка вызывает ассоциации с несколькими сказками. Например, скалка может принадлежать лисе из сказки «Лиса со скалочкой», или Василисе Прекрасной («Царевна-лягушка»).

«Волшебные предметы»

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

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

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

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

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

### Режиссерские сюжетно-ролевые игры Игра «Зоопарк»

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

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

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

### «На мостике»

Цель: развитие коммуникативных навыков, моторной ловкости.

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

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