



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

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

Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

**Формирование социального опыта детей старшего дошкольного
возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
«Дошкольная дефектология»
Заочная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

61,36 % авторского текста
Работа рекоменд. к защите

рекомендована/не рекомендована

« 1 » 03 20 23 г. *кр 2 8*

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

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

Выполнила студентка

Пендюр Оксана Васильевна

факультета инклюзивного и

коррекционного образования

гр. ЗФ-506-102-5-2

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры СПП и ПМ

Лысова Анна Анатольевна

Анна Анатольевна

Челябинск 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	5
1.1 Проблема формирования социального опыта в научной литературе ..	5
1.2 Закономерности формирования социального опыта на этапе дошкольного возраста	12
1.3 Особенности формирования социального опыта детей с нарушениями зрения	18
1.4 Игровая деятельность как средство формирования социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	24
Выводы по первой главе	32
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	34
2.1 Методики изучения состояния социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	34
2.2 Анализ результатов исследования состояния социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	43
2.3 Содержание коррекционной работы по формированию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	51
Выводы по второй главе	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	60
ПРИЛОЖЕНИЕ А	65
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ В	73

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На современном этапе развития общества, характеризующемся развитием национального самосознания особую значимость приобретает процесс освоения социального опыта, обеспечивающий эффективную социализацию личности. В связи с этим одной из основных функций образовательных учреждений становится создание оптимальных условий для формирования системы ценностей, норм и других составляющих социального опыта, которые позволят личности в будущем эффективно адаптироваться в обществе, взаимодействовать с окружающим миром, станут основой ее противостояния негативным внешним влияниям, активного участия в социальной жизни.

Одним из возрастных периодов, представляющих наибольший интерес в изучении процесса освоения социального опыта, является дошкольный возраст. Именно на этом этапе развития происходит переход от преимущественно стихийного накопления элементарного опыта к относительно контролируемой социализации, к формированию единой системы представлений, знаний, умений, навыков, опыта общения. Все это требует изучения особенностей организации образовательного процесса в детском саду, влияющих на освоение социального опыта в этом возрастном периоде.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что к рассматриваемой проблеме обращены исследования во многих областях. Общетеоретические и методологические основы социализации и развития личности освещены в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Б.З. Вульфова, И.С. Кона, А.В. Мудрика, А.В. Петровского и др. Сущность социального опыта как философско-педагогической категории определена в исследованиях Н.Ф. Головановой, И.Н. Дашук, Д. Дьюи, П.Л. Ильина, Дж. Мида, М. Мид, А.А.

Сидорова, А.И. Раева и др. Ряд работ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.Д. Шадрикова, Д.И. Фельдштейна и других посвящен рассмотрению вопроса о роли деятельности в формировании опыта.

Нарушение нормального хода психического развития детей негативно отражается на формировании системы социального опыта, направленного на взаимосвязь эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов, последовательному и комплексному формированию которых уделяется недостаточное внимание в существующих программах обучения. Из психолого-педагогических исследований Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, В.А. Фектистовой следует, что нарушения зрения, имеющие различную этиологию и различные проявления, отрицательно сказываются на развитии психики ребенка, осложняя его адаптацию к современному миру. Одной из специфических закономерностей нарушенного развития при зрительной депривации является дефицит информации об окружающем не только предметном, но и социальном мире. Причиной этого являются недостатки процесса зрительного восприятия, что обуславливает нечеткость, фрагментарность, схематизм образа окружающего мира. Это негативно влияет на формирование социального опыта, развитие навыков общения, совместной деятельности, и поэтому требует специальной коррекции.

Таким образом, актуальность данной проблемы для детей дошкольного возраста определили выбор темы исследования: «Формирование социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности».

Цель исследования – теоретически изучить и практически разработать содержание коррекционной работы, направленной на формирование социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием игровой деятельности

Объект исследования: процесс формирования социального опыта детей дошкольного возраста.

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

На основании цели данной работы были поставлены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать имеющуюся литературу по теме исследования.
2. Выявить особенности формирования социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.
3. Разработать и апробировать комплекс специальных коррекционных игровых упражнений, заданий по формированию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Методы исследования: теоретические (анализ научной литературы), эмпирические (эксперимент); качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 440 г. Челябинска». В исследовании приняло участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения (косоглазие и амблиопия).

Структура работы: работа состоит из введения, 2 глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Проблема формирования социального опыта в научной литературе

Проблема формирования социального опыта рассматривалась еще в философии античности. Платон говорил, что важное значение в развитии детей имеет опыт взрослых: «Он (ребёнок) не может ничего сказать или сделать без того, чтобы они (родители) не указали, что вот это справедливо, а то несправедливо, это похвально, а то постыдно, что это свято, а то нечестиво, что это делай, а то не делай» [цит. по 30]. Аристотель отмечал важную роль социального опыта в процессе общения людей и выделял такие способы передачи опыта, как уподобление и ассимиляция. В дальнейшем к проблеме социального опыта обращались философы и мыслители эпохи Возрождения и Нового времени (Ф. Бэкон, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо и другие). По их мнению источником опыта является материальный мир. С другой стороны, по мнению Дж. Локка, опыт приобретается в процессе воздействия на органы чувств, что приводит к накоплению знаний и представлений об окружающем мире. Поэтому «единственно правильный путь для педагогики – это дать детям возможность широкого и целесообразного опыта, не предполагая ничего в их душе готового» [8, с. 154]. На основе философских представлений о важной роли опыта в формировании личности сформировалась педагогика, основанная на жизненном опыте. В дальнейшем Ж.-Ж. Руссо обосновал три источника воспитания человека – люди, природа и опыт личности как «дополнитель первых и питатель свободы» [21, с. 175]. Жизненный опыт стал рассматриваться как важнейший фактор формирования личности.

Термин «жизненный опыт» включал в себя получение знаний ребенком не из книг, а из собственной активности в процессе взаимодействия с другими людьми, то есть жизненный опыт стал пониматься как социальный опыт.

Важное значение социальному опыту в развитии ребенка придавал И.Г. Песталоцци. По его мнению, опыт является исходным источником познавательного развития. «Чувственные восприятия, сердце, чувство, ум, воля, практическая сноровка и умения, и рука, как символ дееспособности, – таковы те факторы, о развитии которых должна позаботиться педагогика» [30, с. 108]. В основе педагогических взглядов И.Г. Песталоцци были положены различные виды чувственного познания, метод наблюдения как способ получения чувственного опыта. Похожие взгляды высказывал Г. Гегеля, который определял опыт как возможность получения знаний в результате чувственного восприятия и отражения окружающего мира в сознании ребенка. Опыт выводится из движения сознания, которое ставит перед собой цель. Опыт рассматривается как созерцание, которое поднято на уровень интеллектуального понимания, обобщения. Г. Гегель считает, что опыт включает не только чувственную, но и познавательную сторону деятельности [21, с. 175].

Разработанные в рамках философии взгляды на сущность социального опыта были дополнены в рамках других наук – социологии, психологии, педагогики. В социологии как науке о социальном опыте рассматривается как результат взаимодействия личности с социумом. В результате взаимодействия с другими людьми, с общественными организациями, социальными группами у человека формируется социальный опыт как совокупность знаний и умений, необходимых для человека как члена общества. Социальный опыт рассматривается также как возможность познания культуры, которая аккумулирована в общественном сознании, приобщения к материальной и духовной культуре в процессе социального общения и взаимодействия через приобщение к культурным

ценностям. В соответствии с этим социальный опыт включает в себя ценности, отношения и деятельность (И.С. Кон, А.Г. Харчев).

На стыке социологии и психологии стало развиваться такое научное направление, как социальная психология, изучающая социальный опыт и его значение в формировании личности. Социальный опыт позволяет включать человека в систему социальных отношений (А.В. Петровский). При социальный опыт формируется в процессе социализации. Как отмечает Г.М. Андреева, социальный опыт – это результат социализации, итог процесса вхождения личности в социальную среду, активной деятельности личности в системе социальных связей и социальных отношений [1, с. 94]. В соответствии с этим социальная психология рассматривает социальный опыт не просто как результат отражения в сознании различных связей и отношений между людьми, но и собственную социальную активность личности в данной системе социальных отношений. Без активности личности не происходит процесс формирования сознания, поэтому социальный опыт рассматривается как результат активности самой личности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский).

В педагогике различные идеи из философии, социологии, социальной психологии были обобщены, что позволило определить не только сущность социального опыта, но и его значение в воспитании личности. В связи с этим социальный опыт рассматривается как результат специальным образом организованного процесса по передаче знаний, умений и навыков, по формированию социально важных качеств личности. В различных педагогических концепциях в основе социального опыта выделяются определенные компоненты, среди которых знания о социуме, системе социальных взаимоотношений, ценностных ориентаций (В.В. Краевский), деятельность личности, ее активность в процессе освоения социального опыта (Н.Е. Щуркова), различные виды практик – художественная, научная

(С.Э. Крапивенский) [3]. Д.А. Кожевникова определяет социальный опыт как результат активного взаимодействия ребенка с окружающим миром. Однако овладеть опытом – значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а обладать, владеть тем способом деятельности и общения, результатами которых он является [13].

В.И. Кравцов и О.Н. Григорьева под социальным опытом понимают совокупность знаний, умений, способов мышления, а также социальных норм, стереотипов поведения личности, ценностных ориентаций, которые формируются в результате различных видов деятельности, связанных с социальным взаимодействием [15, с. 59]. Социальный опыт выступает как условие развития личности, полноценного освоения деятельности, в целом социального существования как члена общества. В результате освоения социальных ролей, социального взаимодействия формируется комплекс знаний и представлений о механизмах социальных связей. На основе знаний и представлений формируются практические умения и навыки, которые позволяют человеку общаться, взаимодействовать с другими людьми. Но при этом процесс взаимодействия не происходит стихийно, он осуществляется на основе определенных социальных норм и правил поведения, с учетом ценностных ориентаций.

Е.П. Попова считает, что социальный опыт играет важную роль в формировании личности ребенка. При этом существуют различные механизмы освоения социального опыта, каждый из которых определяет главный фактор социального развития личности. Обобщив различные подходы, Е.П. Попова выделяет два основных механизма освоения социального опыта – освоение готовых социальных ролей и формирование ролей. Каждый механизм основан на теории социальных ролей.

Механизмы усвоения социального опыта:

– личность формируется на основе усвоенных ею ролей, то есть чем больше ребенок усвоит ролей и схем ролевого поведения, тем богаче

становится его личность, его опыт (Г. Блумер, Н. Дензин, М. Кун, Дж. Мид, А. Роуз и др.);

– процесс «делания роли» – это процесс творческий, то есть ребенок, «делая роль», в результате получает неповторимый индивидуальный собственный ее вариант (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Э. Гоффман, Н. Гросс, Т. Парсонс, Т. Сарбин, и др.) [38].

Е.П. Попова выделила критерии и показатели сформированности социального опыта, позволяющие управлять процессом формирования социального опыта детей и оценивать эффективность его протекания:

– когнитивный: социальные знания о «мире вещей» и «мире людей», овладение уровнем социальной грамотности, социальные представления о социальных отношениях, социальных ролях, механизмах общения и социального взаимодействия, понимание важности социальных знаний;

– мотивационный: сформированность мотива к участию в новых социальных отношениях, потребности к общению в различных группах детей и взрослых, направленности на достижение результатов в значимой для ребенка деятельности, потребность в социальном взаимодействии с другими людьми;

– эмоциональный: наличие социальных эмоций – эмпатии, отзывчивости, сопереживания; умение распознавать эмоции других людей в процессе общения и социального взаимодействия, умение выражать эмоции адекватно ситуации общения, умение выражать эмоции социально приемлемым способом;

– деятельностный: наличие адекватности поведения социально-нравственным нормам и степени сформированности социальных навыков у ребенка, умение взаимодействовать с другими людьми с учетом социальных норм и правил, умения и навыки общения и совместной деятельности.

В дошкольной педагогике отмечается, что овладение социальным опытом осуществляется в процессе социализации. Социализация, по

Н.Ф. Головановой, – самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности. Она предполагает не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностных ориентации, своего стиля жизни [2]. Результатом процесса социализации является присвоение ребенком социального опыта, который включает различные процессы – восприятие, оценку, рефлексия, осознание смысла и значимости социальных отношений, а также возможность применения полученных знаний и умений в собственной деятельности, в возможности общения и социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

В процессе освоения социального опыта у детей формируется две основные позиции по отношению к обществу. По мнению В.С. Мухиной, это позиция «я в обществе» и позиция «я и общество». Первая позиция позволяет ребенку понять себя, свое я, свои возможности в процессе взаимодействия с социумом. Вторая позиция определяет возможность ребенку понять себя как члена общества, как полноправного участника социальных отношений, как субъекта деятельности. В.С. Мухина отмечает, что у детей может преобладать та и иная позиция, но при этом каждая из них выступает как средство формирования социального опыта, результатом которого является накопление знаний и представлений о мире социальных отношений, социальных эмоций и чувств, которыми делятся участники социального взаимодействия, практическими умениями и навыками, которые необходимы для общения, взаимодействия, совместной деятельности детей со взрослыми и сверстниками. При этом важное значение имеет организация различных видов деятельности детей, в которых они усваивают социальный опыт [39, с.145].

На каждом возрастном этапе выделяется ведущий вид деятельности, который наиболее благоприятен для формирования социального опыта. Например, в раннем возрасте ведущей является предметная деятельность. В результате действий с предметами, процессуальной игры происходит социализация детей и освоение социального опыта через изучение способов действий с предметами. В дошкольном возрасте на первый план выходит сюжетно-ролевая игра, в которой дети осваивают социальные роли. Овладение игровой деятельностью и сюжетно-ролевой игрой формирует представления о социальных ролях, нормах и правилах поведения, взаимодействия с другими людьми, общения и коммуникации в процессе выполнения игровых действий.

Проблема социализации личности дошкольников является одной из базовых в педагогике и психологии, поскольку ее успешность определяет возможность личности полноценно функционировать в обществе как активного субъекта. От степени социализации зависит то, насколько гармонично развитым будет дошкольник, усваивая на начальных этапах процесса социализации нормы и установки, необходимые для того, чтобы стать полноценным и равноправным членом своей социальной среды.

Таким образом, социальный опыт – это всегда результат действий ребенка, активного взаимодействия с окружающим миром. Овладеть социальным опытом значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а обладать, владеть тем способом деятельности и общения, результатом которого он является, поэтому первой важнейшей составляющей механизма становления социального опыта ребенка выступает деятельность. Анализ точек зрения ученых показал, что чаще всего в качестве компонентов в структуре социального опыта ученые выделяют следующие: когнитивный (социальные знания и представления), мотивационный (сформированность мотива к участию в новых социальных отношениях, потребности к общению со взрослыми и сверстниками),

эмоциональный (развитие социальных эмоций – эмпатии, отзывчивости, сопереживания), деятельностный (наличие адекватности поведения социально-нравственным нормам и степени сформированности социальных навыков у ребенка). Их мы выделим в качестве компонентов социального опыта.

1.2 Закономерности формирования социального опыта на этапе дошкольного возраста

Дошкольное детство является важным периодом в психическом и личностном развитии ребенка. Согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, дошкольный период охватывает этап с 3 до 7 лет [25].

В дошкольном возрасте у нормально развивающегося ребенка происходят большие изменения во всем психическом развитии. Чрезвычайно возрастает познавательная активность – развивается восприятие, наглядно-образное мышление, появляются зачатки логического мышления. Благодаря различным видам восприятия у дошкольников накапливаются представления об окружающем мире, что создает основу для развития логического мышления, которое оперирует различными понятиями, дает возможность их сравнивать, обобщать, группировать. Память в старшем дошкольном возрасте способствует накоплению представлений об окружающем мире. Особенно у детей развита зрительная память, которая опирается на наглядно-образное мышление детей. Происходит интенсивное становление личности, воли. Ребенок, усваивая нравственные представления, формы поведения, становится маленьким членом человеческого общества.

В личностной сфере дошкольников формируются система мотивов, эмоции, коммуникативные умения и навыки. В процессе совместной деятельности со взрослыми и сверстниками создаются условия для развития социальных эмоций, навыков взаимодействия, организации игры, труда,

творческой работы в группе. Общение становится внеситуативно-личностным, что означает значимость для дошкольников социальных тем для обсуждения, интерес к общественным отношениям, к другому человеку с его интересами, эмоциями (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова). Сформированность мышления находит отражение в личностной сфере, например, в коммуникативных умениях и навыках, способности установить контакт с другими людьми, построить беседу, принять участие в общем деле, совместной игре.

Для дошкольников характерно соподчинение мотивов, что является важным новообразованием данного возрастного этапа. По мнению К.М. Гуревича, Н.М. Матюшиной, мотивы становятся более осознанными, структурированными, что дает направленность поведению и различных видов деятельности дошкольников. Формирование интереса детей происходит посредством включения их в разнообразные игры, в которых дошкольники учатся регулировать свое поведение. Мышление тесно связано с мотивационной сферой, так как от наличия мотивов зависит направленность деятельности ребенка [26]. В дошкольном возрасте познавательные интересы становятся широкими, социально направленными, избирательными. У детей ярко проявляются определенные склонности, способности к определенным видам деятельности. Это стимулирует у них стремление получать новые знания, реализовать себя, поэтому они часто задают различные вопросы, экспериментируют, находят единомышленников среди сверстников и взрослых. Развитию личности дошкольников способствует познавательная активность, интерес, желание получить положительные эмоции в любимых видах деятельности [23].

В дошкольном возрасте активно формируется эмоциональная сфера, расширяются представления о разнообразии эмоций. Одной из особенностей детей старшего дошкольного возраста является приобщение к социальным и нравственным эмоциям, которые проявляются в процессе

взаимодействия с другими людьми и в совместной деятельности. Это такие эмоции и чувства, как отзывчивость, эмпатия, чувство долга, ответственности. Эмоции становятся осознанными, старшие дошкольники, по сравнению с младшими детьми, уже умеют контролировать свои эмоциональные проявления, учитывать состояние других людей, строить с ними общение и взаимодействие с учетом эмоционального состояния. В эмоциональной сфере у детей проявляются так называемые «умные эмоции», эмоциональный интеллект [4].

Во взаимоотношениях детей начинает активно формироваться коммуникативная и социальная компетентность, а взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми приобретает особые черты. При этом, сотрудничество рассматривается как тип взаимодействия в совместной деятельности. По мнению М.И. Лисиной, у детей старшего дошкольного возраста в общении со взрослыми проявляется высшая форма коммуникативной деятельности – внеситуативно-личностная форма общения. Главным мотивом коммуникативной деятельности становится личностный. Внеситуативно-личностная форма коммуникативной деятельности вводит ребенка в мир социальных отношений и позволяет занять в нем адекватное место [19, с. 69].

Другой стороной общения дошкольников является общение со сверстниками. По мнению М.И. Лисиной, специфика общения дошкольников со сверстниками во многом отличается от общения с взрослыми. В контактах с другими детьми отсутствуют жесткие нормы и правила, которые следует соблюдать, общаясь с взрослым. Разговаривая со старшими, ребенок использует общепринятые высказывания и способы поведения. В коммуникативной деятельности со сверстниками дети более раскованы, говорят неожиданные слова, проявляя творчество и фантазию. В контактах с товарищами преобладают инициативные высказывания над ответными [13, с. 21].

В.С. Мухина писала о том, что общение в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. Общение со сверстниками – школа социальных отношений. Именно общение со сверстниками требует высокого эмоционального напряжения [30]. Б.П. Пузанов считает, что к старшему дошкольному возрасту у детей появляется более широкое понимание социальных связей, вырабатывается умение оценивать поведение других детей и взрослых. У ребенка формируется определенное понимание и оценка социальных явлений, ориентация на оценочное отношение взрослых через призму конкретной деятельности [10]. При благоприятных условиях общественного и семейного воспитания у ребенка пяти-семи лет ярко проявляется чувство привязанности к сверстникам, воспитателю, детскому саду. Дети приветливы с окружающими, легко вступают в общение, добры, чутки, внимательны к замечаниям взрослых, способны остро переживать их.

В.С. Бычкова, Т.И. Зубкова отмечают, что в развитии социального поведения у детей старшего дошкольного возраста наблюдаются различия. Одни дети придерживаются норм поведения, доводят дело до конца, оказывают помощь товарищу, активно реагируют на предложение играть, трудятся вместе, замечают нарушения тех или иных правил порядка, стараются эти нарушения устранить. Другие испытывают из-за незнания правил или отсутствия необходимых навыков затруднения при выполнении работы. Разное поведение детей часто зависит от их эмоционального состояния, индивидуальных особенностей, что требует от педагога использования разнообразных методов и приемов воспитания, более тонкого их применения [3].

Рассмотрим закономерности формирования социального опыта в дошкольном возрасте:

– обогащение представлений о мире людей, о социальных отношениях, социальных ролях в процессе деятельности;

- развитие потребности в общении со взрослыми и сверстниками, мотива участия в социальных отношениях;
- развитие социальных эмоций – эмпатии, отзывчивости, сопереживания;
- освоение норм, правил социально приемлемого поведения, различных социальных ролей, в том числе посредством ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте – сюжетно-ролевой игры.

В дошкольном возрасте у детей накапливаются представления мире людей, о социальных отношениях, социальных ролях. Это происходит в различных социальных группах, в первую очередь, в семье и в группе детского сада. Ребенок вступает в социальное взаимодействие со взрослыми и сверстниками, приобретает первоначальный социальный опыт, который в дошкольном возрасте уже является своеобразным механизмом социально приемлемого поведения. Социальные представления детей дошкольного возраста, по мнению С.А. Козловой, включают: знания о самом себе, формирование «я-концепции», самооценки, образа я; представления о других людях, окружающих ребенка, – родителях, родных, сверстниках; представления о нормах поведения и другие.

Во время процесса познания ребенок отбирает и систематизирует полученную информацию, во взаимодействии с другими людьми и окружающим миром формируется его отношение, которое играет роль основы, помогающей ребенку воспринимать окружающий мир. Формирование социальных представлений как основы социального опыта у дошкольников, по мнению М.И. Лисиной, происходит во время общения со взрослым, другими словами, в процессе взаимодействия с окружающими его людьми, у ребенка закладывается тот базис, который необходим для существования индивида в обществе. Помимо общения, в формировании социального опыта важное значение имеют такие виды деятельности, как игровая, познавательно-исследовательская, изобразительная деятельность,

труд. Игра, общение и познавательно-исследовательская деятельность определяются в ФГОС ДО – это сквозные виды деятельности детей дошкольного возраста. Ведущий вид деятельности – сюжетная ролевая игра. В процессе игры дети узнают и осваивают различные роли («Почта», «Семья», «Больница») и связанные с ними действия. Е.А. Царегородцева отмечает, что ролевое взаимодействие, новые формы общения, ролевой диалог дошкольники осваивают через ролевое поведение (роль).

Впечатления, которые ребенок получает из окружающей жизни, творчески перерабатываются в изобразительной деятельности (Н.А. Ветлугина, Г.Г. Григорьева, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина и др.) В.С. Мухина называет изобразительную деятельность формой усвоения социального опыта. Характер изображения ребенком явлений, выбор цвета, расположение предметов на листе будут зависеть от того, как ребенок воспринимал социальные явления и какое у него сложилось отношение к ним [37]. К другой группе С.А. Козлова относит те виды деятельности, которые дают возможность дошкольнику приобщиться к миру взрослых в реальном плане. Сюда относятся предметная деятельность, трудовая и наблюдения. Предметная деятельность позволяет познавать окружающий мир с помощью всей группы сенсорных чувств. Значительно обогащает представления о социальных объектах трудовая деятельность. Наблюдения значительно расширяют представления о социальных объектах, если ребенок наблюдает за поступками, деятельностью, взаимоотношениями людей, участвуя в них.

Особенностью формирования социального опыта детей дошкольного возраста является эмоциональность. Дети осваивают различные социальные эмоции, которые они проявляют в процессе общения и взаимодействия с другими людьми. У детей больше, чем у взрослых, развита интуитивная способность улавливать чужое эмоциональное состояние, поэтому важно в

данный период развития акцентировать внимание на формировании у ребенка способности к эмпатии, формированию социальных эмоций.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста постепенно происходит переход от импульсивного, ситуативного поведения к поведению, опосредованному правилами и нормами. Особенности формирования социального опыта в дошкольном возрасте: обогащение представлений о мире людей, о социальных отношениях, социальных ролях в процессе деятельности; развитие потребности в общении со взрослыми и сверстниками, мотива участия в социальных отношениях; развитие социальных эмоций – эмпатии, отзывчивости, сопереживания; освоение норм, правил социально приемлемого поведения, различных социальных ролей, в том числе посредством ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте – сюжетно-ролевой игры.

1.3 Особенности формирования социального опыта детей с нарушениями зрения

Зрение играет огромную роль в формировании личности ребенка. Отражение действительности посредством зрительного анализатора является сложным процессом, в котором взаимодействуют сенсорные и двигательные компоненты зрительной системы. В.П. Ермаков, Г.А. Якунин отмечают, что с помощью зрения опознают не только предметы, но и их основные признаки, устанавливают пространственные отношения между предметами, процессами и явлениями. Нарушения зрительной системы наносит огромный ущерб не только формированию психических процессов и двигательной сферы ребенка, но и познанию как «мира предметов», так и «мира людей» [9].

М.И. Земцова подчеркивает, что дети с нарушениями зрения представляют собой весьма разнообразную группу и классифицируются по

степени выраженности и характеру дефекта. Разделяют нижеследующие категории детей [11].

1. К слепым детям относятся дети с полным отсутствием зрения и с остаточным зрением, острота которого не превышает 0,05 на лучше видящем глазу с коррекцией. Различают абсолютную (тотальную) слепоту и практическую слепоту по степени сохранности остаточного зрения. Тотальная слепота связана с крайним нарушением зрительных анализаторов, когда отсутствуют полностью зрительные ощущения. Со светоощущением: предполагает наличие остаточного зрения, когда человек отличает свет от тьмы, а форменное виденье позволяет фиксировать счет пальцев у лица, контуры, силуэт, цвет предметов или явлений на близком расстоянии. С остаточным зрением характеризуется неравнозначностью взаимодействия различных зрительных функций и несоответствием их параметров, неустойчивостью зрительных возможностей и снижением скорости и качества переработки информации, снижением визуальной работоспособности (*vis* до 0,05) .

2. К слабовидящим детям относятся дети с остротой зрения от 0,05 до 0,4 на лучше видящем глазу с оптической коррекцией. К слабовидящим относят детей и с более высокой остротой зрения, но у которых прогрессирует глазное заболевание.

3. Дети с косоглазием и амблиопией характеризуются нарушением бинокулярного зрения в результате отклонения одного из глаз от совместной точки фиксации.

А.Г. Литвак отмечает, что амблиопия – пониженное зрение без видимых причин, выражающееся в снижении остроты центрального зрения, или вследствие врожденного недоразвития зрительной системы под влиянием патогенных причин, влияющих на внутриутробное развитие плода. Амблиопия может развиваться при косоглазии [20]. Косоглазие – нарушение глазодвигательной функции, характеризующееся отклонением

одного из глаз от общей точки фиксации, которое и приводит к возникновению косоглазия. Условно, его разделяют на содружественное и паралитическое. У детей косоглазие чаще всего проявляется на 2-3 году жизни, иногда становится заметным после какой-либо тяжелой болезни или испуга.

У некоторых детей нередко встречается так называемая амблиопия, развивающаяся вследствие бездействия зрения при отсутствии видимых анатомических изменений органа зрения, в частности, при содружественном косоглазии. Но амблиопия бывает у детей, которые смотрят прямо. При амблиопии затрудняется процесс рассматривания мелких предметов, нарушается фиксация взора, восприятия формы и величины предметов. Формы амблиопии и степень снижения зрения могут быть различными. Поэтому при наличии амблиопии на один или оба глаза следует принимать во внимание понижение центрального и периферического зрения, состояние зрительной фиксации, поле взора и др.

В.П. Ермаков, Г.А. Якунин различают следующие виды амблиопии: дисбинокулярная, обскурационная, рефракционная, истерическая [9]. Дисбинокулярная амблиопия возникает вследствие расстройства бинокулярного зрения. Рефракционная амблиопия возникает вследствие аномалий рефракций, которые в данный момент не поддаются коррекции. При ношении правильно подобранных очков постепенно острота зрения может повыситься, вплоть до нормальной. Обскурационная амблиопия развивается в результате помутнения оптических сред глаза (катаракты, помутнений роговицы), преимущественно врожденных или рано приобретенных. Развитие истерической амблиопии вызывается неблагоприятными психогенными факторами, сопровождающимися истерией, психозом. При этом может развиваться, как одностороннее, так и двустороннее нарушение зрения, концентрическое сужение полей зрения,

нарушение цветовосприятия, светобоязнь и другие функциональные расстройства.

Таким образом, наличие косоглазия и амблиопии обуславливает ограничения в восприятии внешнего мира, снижение скорости, правильности оценки пространственных отношений, что сказывается на психофизическом развитии данной категории детей [28].

Все ведущие тифлологи отмечают, что психическое развитие слепых и слабовидящих детей по темпам и качественным характеристикам отличается от развития зрячих детей (М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева). Дефект зрения препятствует развитию восприятия, которое является фрагментарным, неполным, нерасчлененным, то есть неадекватным отражаемому объекту [21]. Нередко ребенок не устанавливает смысла различительных, цветовых и других признаков. Также дети с амблиопией и косоглазием испытывают специфические трудности при восприятии изображений. Монокулярный характер зрения осложняет формирование представлений об объеме, величине предметов, о расстоянии.

Л.И. Солнцева отмечает, что у слабовидящих детей медленнее формируется образная память, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Образы памяти при отсутствии подкрепления угасают. Если компенсировать в процессе специального обучения в раннем и дошкольном возрасте недостатки зрения за счет осязания и слуха, речевого развития, то можно обеспечить нормальное развитие памяти и мышления ребенка, если у него не было дефектов, ведущих к недоразвитию интеллектуальной сферы в момент рождения [43]. Недостаток сенсорного стимулирования в связи с ограниченностью поступающей информации снижает активность этих детей. Развитие навыков самостоятельности, мотивации к деятельности способствует обогащению чувственного и эмоционального опыта ребенка. Л.П. Григорьева, С.В. Сташевский считают, что важно, чтобы срабатывал

эффект сверхкомпенсации, чтобы недостаток развития мотивировал ребенка к достижению успехов в тех видах деятельности, где ребенок особенно может себя проявить в силу индивидуальных склонностей и способностей [7].

А.Г. Литвак, обобщив исследования, представил своеобразие психофизического развития ребенка с нарушениями зрения следующим образом: ряд психических процессов (ощущения, восприятия, представления) оказывается в прямой зависимости от глубины дефекта, а некоторые психические особенности (цветоощущение, скорость восприятия и др.) зависят также от характера патологии; имеются психические процессы и состояния, на которые нарушения зрения оказывают опосредованное влияние (например, мышление, развитие которого до определенного момента зависит от восприятий и представлений); имеются такие структурные компоненты психики, которые оказываются независимыми от глубины дефекта и характера патологии зрения (мировоззрение, убеждения, темперамент, за исключением его внешних проявлений, моральные черты характера и т.д.) [20].

Рассмотрим особенности формирования социального опыта в условиях дефицитарного зрения.

Особенности когнитивного компонента социального опыта детей с нарушениями зрения обусловлены дефектом зрительного восприятия, что отражается на накоплении социальных знаний и представлений. Как указывает А.Г. Литвак, процесс восприятия у детей с нарушениями зрения осуществляется по тем же механизмам, что и в норме (фазы становления зрительного образа), что означает обладание всеми свойствами: избирательностью, осмысленностью, обобщенностью, апперцепцией и константностью. Однако эти свойства у детей с нарушениями зрения имеют свои особенности, которые сказываются на степени полноты, точности, скорости, целостности образов, широте круга отображаемых предметов и

явлений, но не могут изменить сущности процесса возникновения образа. При нарушениях зрения дети получают значительно меньше информации об окружающем мире, в том числе мире социальных отношений.

Особенности мотивационного компонента социального опыта детей с нарушениями зрения проявляются в недостаточной инициативности детей в общении с другими людьми. В процессе общения отмечаются трудности речевой коммуникации. И.В. Новичковой, В.А. Феоктистовой отмечается также слабое использование неязыковых средств общения – мимики, жестов. Это отрицательно сказывается на понимании речи зрячего и на выразительности речи как средства общения и социального взаимодействия с другими людьми.

Особенности эмоционального компонента социального опыта детей с нарушениями зрения проявляются в недостаточной сформированности социальных эмоций и чувств. Исследования Л.И. Солнцевой, А.Г. Литвака, В.З. Денискиной, В.А. Феоктистовой свидетельствуют, что нарушения зрения влияют на яркость отдельных эмоций, развитие чувств и их окраску. В.Ю. Федоренко удалось установить, что у дошкольников с косоглазием и амблиопией наблюдается существенный недостаток целостности осмысления, понимания эмоциональных переживаний людей; их представления о внутреннем мире людей, о реальности эмоциональных переживаний остаются поверхностными, инфантильными, недостаточно адекватными ситуации.

Особенности деятельностного компонента социального опыта детей с нарушениями зрения проявляются в недостаточной сформированности социальных умений и навыков общения и взаимодействия в совместной деятельности, в первую очередь, в игре. В.З. Денискина, И.Г. Корнилова, Л.И. Плаксина, В.А. Феоктистова, Л.А. Ремезова и др. в своих трудах показали, что дети с нарушениями зрения слабо воспринимают, плохо понимают неречевые средства общения и недостаточно их усваивают. По

мнению ученых, у слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией происходят изменения в активности, появляется напряженность, неуравновешенность, неуверенность, подавленность в отношениях с окружающими, отсутствует чувства долга, вырабатываются эгоизм, чувство враждебности, негативизм.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения отмечается недостаточный уровень социального опыта, который вызван первичными и вторичными нарушениями в структуре личности. Это отражается на формировании социальных знаний и представлений, мотивации общения, социальных эмоций и чувств, социальных умений и навыков, то есть всех компонентов социального опыта. В связи с этим необходима организации коррекционной работы по формированию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. В структуре данной работы важное место занимает игровая деятельность.

1.4 Игровая деятельность как средство формирования социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Игровая деятельность является важнейшим видом деятельности детей дошкольного возраста. Особый вклад в разработку теории детской игры внес Л.С. Выготский, он впервые выделил игру как ведущий вид деятельности дошкольника. Он отмечает, что игра дошкольника – это воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых желаний. Д.Б. Эльконин считает игру видом деятельности дошкольников, в которой ребенок сначала на эмоциональной, а затем и на интеллектуальной основе осваивает систему межличностных отношений. Игра является наиболее интересным для детей видом деятельности. А.Н. Леонтьев считал игру ведущим типом деятельности дошкольников, в которой ребенок сначала на эмоциональной, а затем и на интеллектуальной основе осваивает систему

межличностных отношений. В.С. Мухина считает, что в игровой деятельности дети приобщаются к системе общечеловеческих ценностей.

В структуре игровой деятельности выделяются следующие компоненты: сюжет, роль, игровые действия, игровые правила, игровое употребление предметов, реальные отношения между играющими детьми. Под сюжетом игры понимается моделируемая область окружающей действительности, которая воспроизводится детьми в процессе игровой деятельности. В дошкольном возрасте основными являются бытовые, общественно-политические и производственные сюжеты. В дошкольном возрасте сюжеты игры расширяются от бытовых к производственным и общественно-политическим. Важным элементом игры является роль, под которой понимается определенная социальная позиция, выражаемая посредством игровых действий. Посредством роли моделируются социальные отношения. Роль тесно связана с сюжетом игры и игровыми правилами. Игровые правила – это установленные в рамках игры требования к реализации ролевых игровых действий. Игровые действия в дошкольном возрасте на первом этапе воспроизводят реальные действия, которые дети моделируют в процессе игры в условиях заданного сюжета. В дальнейшем игровые действия становятся более обобщенными, расширенными. Игровые действия детей реализуются с помощью различных игровых предметов и атрибутов (предметов-заместителей). Замещение – это важнейшая характеристика игровой деятельности детей дошкольного возраста. В процессе игры используются разнообразные предметы: игрушки – предметы, представляющие собой уменьшенную копию реальных предметов, созданные взрослыми специально для игровой деятельности детей; предметы, которые дети используют как средства замещения, в воображаемом плане, например, кубик может использоваться как дом, машина или другой предмет [10]. Благодаря символизации дети

дошкольного возраста могут не связывать предмет и игровые действия, а использовать предметы в рамках той или иной игровой ситуации [7].

Классификация игр включает в себя разделение на игры творческие и игры с правилами.

Т.В. Буцук, Л.Б. Осипова отмечают, что к творческим относятся сюжетно-ролевые и театрализованные игры. Сюжетно-ролевая игра отражает социальные и межличностные отношения, в игре развиваются умения планировать, осуществлять замысел игры, распределять роли, использовать замещение. Театрализованная игра – это вид игровой деятельности, которая строится с опорой на сюжетную схему какого-либо литературного произведения или сказки. Сюжет игровой деятельности в большей или меньшей степени повторяет сюжет выбранного детьми произведения – роли соответствуют действующим лицам разыгрываемого произведения [2].

По мнению В.З. Денискиной, большое значение в формировании социального опыта имеют игры с правилами. Дидактическая игра представляет собой синтез обучающей и игровой деятельности (А.В. Запорожец, М.И. Лисина). Подвижная игра – еще один из видов игры с правилами, которая направлена на решение задач физического воспитания детей и обеспечения оптимального уровня физической активности. Помимо развития физических качеств, освоения различных видов движений дети учатся взаимодействовать друг с другом, разрабатывать определенный план действий по достижению цели, действовать сообща, в команде. Это способствует формированию таких важных качеств, как ответственность, инициативности, самостоятельность и другие.

Обучение детей игровой деятельности осуществляется на основе планирования, в котором предусмотрены различные виды игр, методы и приемы обучения детей с учетом возрастных особенностей. В работе с детьми младшего дошкольного возраста важной задачей обучения игровой

деятельности является формирование ролевого поведения. Важно сформировать у детей потребность играть с взрослым в сюжетно-ролевые игры. Подбираются игры, в которых основная роль (мама, врач, продавец, учитель) требует для своего воплощения дополнительной роли (дочка, больной, покупатель, ученик). С детьми организуется ролевая игра, в которой педагог обучает ребенка выполнять игровые действия в соответствии с ролью. В дальнейшем у детей формируются навыки самостоятельной ролевой игры, выполнения ролевых действий, активизации ролевой речи. Игры организуются со сверстниками, в ходе которых дети учатся называть свою роль, вести короткий игровой диалог.

И.Г. Корнилова отмечает, что в младшей группе основное значение имеют прямые методы руководства игрой, которые позволяют младшим дошкольникам осваивать ролевые игры [14]. В работе с детьми среднего дошкольного возраста ставится задача по формированию ролевых действий со сверстниками, умений играть с группой детей, изменять игровые действия в соответствии с сюжетом игры. В средней группе дети знакомятся с разнообразными сюжетами игры, в основном, это бытовые сюжетно-ролевые игры, а также игры, в которых отражаются различные производственные сюжеты. Педагог осуществляет как прямое, так и косвенное руководство игрой. В работе с детьми старшего дошкольного возраста педагог осуществляет, как правило, косвенное руководство игрой. Обогащаются сюжеты игры, осваиваются новые игровые роли и действия. Дети самостоятельно объединяются в группы, осуществляют игровой замысел, распределяют роли. Усложняются все виды игр – сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, дидактические.

В развитии игры Д.Б. Эльконин выделяет четыре уровня, или этапа, на протяжении которых изменяются все компоненты игровой деятельности – игровой сюжет и содержание игры, роли и игровые действия детей

дошкольного возраста, отношение к игровым правилам, использование предметов-заместителей.

Первый уровень – это этап развития игры в раннем возрасте. Основу игры составляют предметные действия, операции с игрушками, реальными предметами, окружающими ребенка. Игровая роль явно не выделена, она не определяет игровые действия. На данном этапе еще не сформированы умения целеполагания, планирования игровых действий. Однообразность игровых действий подчиняется, как правило, сюжетам бытового характера. Логика игровых действий часто нарушается, сложные ролевые действия для ребенка на данном этапе недоступны. Общение со сверстниками сводится к игре «рядом», предметы-заместители не используются.

Второй уровень – это этап развития игры в младшем дошкольном возрасте. Игра носит не только предметный, но и сюжетный характер. Предметные действия по-прежнему составляют основное содержание игры. Сюжет в основном бытовые. Логика игровых действий определяется их последовательностью в реальных жизненных ситуациях, поэтому на передний план выдвигаются действия, которые встречаются в реальной жизни ребенка. Использование предметов-заместителей пока ограниченное, их новое значение быстро теряется, игровое переименование предметов нестойкое. Дошкольники могут называть игровые роли, но при этом не всегда им соответствуют. В этом возрасте игровое взаимодействие носит ситуативный характер.

Третий уровень – это этап развития игры, который приходится на средний дошкольный возраст. Тематика сюжетов расширяется, содержание игры наполняется новыми ролями и игровыми действиями. Ребенок способен назвать роль, выбрать и выполнить игровые действия в соответствии с правилами игры. На данном этапе у детей начинают формироваться умения ставить цели и планировать игровую деятельность, осуществлять навыки контроля выполнения ролей, коррекции. В отличие от

предыдущих этапов роли назначают до игры, а не во время игры. Игровые действия уже моделируют социальные отношения, игровое взаимодействие носит не только ситуативный, но и познавательный характер, появляются предпочтения дошкольников в выборе партнеров по игре. Активно развивается ролевая речь как средство общения детей между собой в процессе игровой деятельности.

Четвертый уровень – это этап игры, приходящийся на старший дошкольный возраст. Сюжеты игр достаточно разнообразные, в том числе по теме социальных взаимоотношений. Старшие дошкольники умеют самостоятельно выбирать игру, определять ее цель, планировать, распределять роли, действовать в соответствии с правилами, осуществлять контроль и самоконтроль игровой деятельности, коррекцию и самокоррекцию игровых действий. Дети широко используют предметы-заместители, обыгрывают их в различных игровых ситуациях. Игровое взаимодействие детей переходит на новый уровень, формируются устойчивые дружеские взаимоотношения, предпочтения и симпатии. Форма общения – внеситуативно-личностная. На высоком уровне сформирована ролевая речь как средство речевого общения детей со сверстниками.

Рассмотренные этапы развития игры по Д.Б. Эльконину показывают, что на каждом этапе дети проявляют умения, связанные с игрой в соответствии с возрастными особенностями. Игра на протяжении дошкольного возраста постепенно развивается, усложняется, отражает закономерности формирования личности ребенка.

Рассмотрим особенности игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Н.А. Яковлева отмечает, что первичный дефект 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 [48]. 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.

По мнению Г.В. Никулиной, при использовании предметов-заместителей детьми с нарушениями зрения 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 [28].

Недостаточность конкретно-предметного содержания в действиях с игрушками обуславливает и мотивы игры слабовидящих детей. Процесс овладения предметно-игровыми действиями у нормально развивающихся детей сформировывается в основном к четырем годам, а на пятом году жизни для них притягательной становится роль в игре. У слабовидящих детей этот процесс продолжает формироваться на пятом-шестом годах жизни. Интерес к действиям с игрушками у слабовидящих детей продолжается и в период возникновения ролевых мотивов. Но так как предметно-игровые действия еще не сложились, игра по содержанию ролевых действий еще представляется упрощенной [7].

Л.И. Плаксина отмечает, что игры словесного плана выступают как компенсаторный фактор становления сюжетно-ролевой игры в ее

подлинном смысле – отражения реальной окружающей действительности в ее смысловых взаимосвязях и отношениях. Предметное же содержание в этом случае выступает в обобщенно-опосредствованном опосредованном качестве – в словесно-воображаемом плане. Это можно характеризовать вербализмом игры слабовидящих детей, так как попытки экспериментатора привлечь детей к играм подобного содержания в предметном плане не дают положительного результата [33].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что под игровой деятельностью понимается вид деятельности, в основе которого лежит воспроизведение детьми действий взрослых и отношений между ними. В структуре игровой деятельности выделяются такие компоненты, как сюжет, игровые правила и игровые действия, роль, использование предметов-заместителей, реальные игровые взаимоотношения детей в процессе игры. В старшем дошкольном возрасте дети могут формулировать замысел игры, распределять роли и игровые предметы, выполнять игровые действия, широко использовать замещение. На первый план выходят мотивы межличностного общения со сверстниками, игровые действия отражают социальные отношения.

Процесс формирования социального опыта у детей с нарушенным зрением находится в тесной взаимосвязи с развитием игровой деятельности. Игра выступает как одна из сфер жизни ребенка, в которой происходит интенсивное развитие социального опыта, но с другой стороны, бедность и ограниченность социального опыта отражается на самом процессе игровой деятельности. Включение детей с нарушением зрения в доступную им игровую деятельность обеспечивает усвоение социального опыта и развитие самой игры в целом.

Выводы по первой главе

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что социальный опыт – это всегда результат действий ребенка, активного взаимодействия с окружающим миром. Структура социального опыта включает следующие компоненты: когнитивный (социальные знания и представления), мотивационный (сформированность мотива к участию в новых социальных отношениях, потребности к общению со взрослыми и сверстниками), эмоциональный (развитие социальных эмоций – эмпатии, отзывчивости, сопереживания), деятельностный (наличие адекватности поведения социально-нравственным нормам и степени сформированности социальных навыков у ребенка).

Дошкольный возраст – это период усвоения и социально-культурного опыта, необходимого для включения ребенка в систему общественных отношений, формирования социальных качеств, навыков общения и сотрудничества. Умение взаимодействовать, сотрудничать с другими людьми (с взрослыми и сверстниками) у детей проявляется в процессе общения и совместной деятельности. Закономерности формирования социального опыта в дошкольном возрасте: обогащение представлений о мире людей, о социальных отношениях, социальных ролях в процессе деятельности; развитие потребности в общении со взрослыми и сверстниками, мотива участия в социальных отношениях; развитие социальных эмоций – эмпатии, отзывчивости, сопереживания; освоение норм, правил социально приемлемого поведения, различных социальных ролей, в том числе посредством ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте – сюжетно-ролевой игры.

Дети с нарушениями зрения представляют собой весьма разнообразную группу и классифицируются по степени выраженности и характеру дефекта. У детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения отмечается недостаточный уровень социального опыта, который

вызван первичными и вторичными нарушениями в структуре личности. Это отражается на формировании социальных знаний и представлений, мотивации общения, социальных эмоций и чувств, социальных умений и навыков, то есть всех компонентов социального опыта. В связи с этим необходима организации коррекционной работы по формированию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. В структуре данной работы важное место занимает игровая деятельность.

Игра – это вид деятельности, в основе которого лежит воспроизведение детьми действий взрослых и отношений между ними. В структуре игровой деятельности выделяются такие компоненты, как сюжет, игровые правила и игровые действия, роль, использование предметов-заместителей, реальные игровые взаимоотношения детей в процессе игры. В старшем дошкольном возрасте, с точки зрения большинства ученых, дети могут формулировать замысел игры, распределять роли и игровые предметы, выполнять игровые действия, широко использовать замещение. На первый план выходят мотивы межличностного общения со сверстниками, игровые действия отражают социальные отношения. Развитие игры дошкольников с нарушением зрения в отличие от нормально видящих детей протекает несколько своеобразно и отстает в развитии. С одной стороны, игра выступает как одна из сфер жизни ребенка, в которой происходит интенсивное развитие социального опыта, с другой стороны, бедность и ограниченность социального опыта отражается на самом процессе игровой деятельности. Включение детей с нарушением зрения в игровую деятельность должно обеспечить полноценное освоение социального опыта и развитию собственно игровой деятельности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Методики изучения состояния социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

В теоретической главе мы выделили основные компоненты социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Это такие компоненты, как:

- когнитивный (социальные знания и представления, необходимые для общения и социального взаимодействия);
- мотивационный (сформированность мотива к участию в новых социальных отношениях, потребности к общению со взрослыми и сверстниками);
- эмоциональный (развитие социальных эмоций – эмпатии, отзывчивости, сопереживания);
- деятельностный (наличие адекватности поведения социально-нравственным нормам и степени сформированности социальных навыков у ребенка).

В соответствии с ними мы осуществили подбор диагностических методик:

1. «Неоконченные ситуации», авторы А.М. Щетинина, Л.В. Кирс.
2. «Диагностика развития общения со сверстниками», авторы И.А. Орлова, В.М. Холмогорова.
3. «Изучение социальных эмоций», авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина.
4. «Рукавички», автор Г.А. Цукерман.

Первая методика «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) направлена на изучение когнитивного компонента социального опыта (социальных знаний и представлений, особенностей принятия и осознания детьми социальных и нравственных норм поведения).

Оборудование: карточки, на которых написаны различные ситуации социального взаимодействия между детьми в процессе совместной деятельности.

Всего 9 ситуаций, в которых описано нарушение различных социальных норм взаимодействия между людьми.

Процедура проведения исследования: индивидуально.

Ход исследования: педагог проводит вводную беседу и инструктаж: «Сейчас я расскажу тебе истории, тебе нужно их закончить».

Ситуации:

1. Умение просить помощь у сверстников.
2. Готовность делиться игрушками.
3. Готовность к совместной творческой деятельности.
4. Оказание помощи сверстникам в уборке игрушек.
5. Умение решать конфликтные ситуации, связанные с игрушками.
6. Готовность помочь сверстнику, выразить сочувствие.
7. Готовность к совместной игровой деятельности.
8. Умение учитывать желания других людей.
9. Готовность к оказанию помощи животным, проявлению заботы.

Карточки с описанием неоконченных ситуаций представлены в Приложении А (таблица А.1).

В процессе беседы по каждой ситуации фиксируются ответы детей, которые оцениваются следующим образом: степень понимания нравственной нормы поведения, ее принятие, готовность следовать в своей деятельности, обоснование причин поступков героев в описываемых ситуациях, полнота аргументации своего ответа.

Уровень сформированности когнитивного компонента социального опыта:

– высокий: ребенок внимательно слушает, проявляет интерес, продолжает ситуацию, проговаривает нормы социального поведения, обосновывает их, выражает готовность им следовать в собственной деятельности, приводит аргументы;

– средний: ребенок слушает, интерес к описываемой ситуации нейтральный, ситуацию продолжает, но не может объяснить, почему необходимо поступать именно так с точки зрения нравственные и социальных норм;

– низкий: ребенок слушает невнимательно, отвлекается, не проявляет интереса к заданию, к описываемым ситуациям; ответ неправильный либо очень краткий, без обоснования, ответ не соответствует нравственным и социальным нормам.

Вторая методика «Диагностика развития общения со сверстниками» (И.А. Орлова, В.М. Холмогорова) направлена на изучение мотивационного компонента социального опыта (сформированность мотива к участию в новых социальных отношениях, потребности к общению со сверстниками в совместной игровой деятельности).

Оборудование: протокол для фиксации мотивов общения детей со сверстниками в процессе совместной игровой деятельности.

Процедура проведения исследования: в подгруппах по 5 человек.

Ход исследования: педагог проводит вводную беседу и инструктаж: «Сейчас мы поиграем». Далее организуется сюжетно-ролевая игра, при этом игровые атрибуты, роли, сюжет игры дети выбирают самостоятельно либо с помощью педагога.

В ходе игры за детьми ведется наблюдение, в протоколе фиксируются особенности мотивации детей, их стремление к участию в совместной игре со сверстниками.

Критерии оценивания:

1. Интерес к общению со сверстниками – стремление к игре, положительные эмоции, активность, вовлечение в совместные игровые действия.

2. Инициативность в ходе игры – стремление ребенка взаимодействовать со сверстниками, предлагать им варианты развития игрового сюжета, речевые реплики, обращенные к другим детям.

3. Активность – игровые действия разнообразные, ребенок вовлечен в игровой процесс, откликается на просьбы и реплики товарищей, охотно участвует в игре, подстраивается при необходимости, изменяет игровые действия в условиях коллективной игры.

4. Социальные мотивы – ребенок предпочитает играть совместно с детьми, а не отдельно, сформированы мотивы общения, оказания помощи, совместного выполнения игровых действий.

5. Мотивы общения – ребенок старается привлечь внимание собеседника, использует разнообразные речевые и неречевые средства коммуникации.

Протокол для оценки мотивационного компонента социального опыта представлен в Приложении А (таблица А.2).

Уровень сформированности мотивационного компонента социального опыта:

– высокий: проявляется интерес к сверстникам, стремление к общению и взаимодействию в различных видах деятельности, потребность в общении, обсуждении, проявление инициативы, активности, умение учитывать желания сверстников, использование различных средств общения (вербальных, невербальных);

– средний: ребенок проявляет положительное отношение к сверстникам, но не всегда инициативен и активен; в процессе совместной игры вступает во взаимодействие по приглашению других детей,

инициатива требует стимулирования; мотивы общения сформированы частично, но при этом отмечается положительное эмоциональное состояние во время совместной игры;

– низкий: интерес к совместной игре отсутствует, не сформированы мотивы игровой деятельности, мотивы общения со сверстниками, ребенок предпочитает играть в одиночку; не проявляются активность, инициативность в общении с детьми, ребенок не стремится привлечь внимание сверстника, отсутствуют мотивы вовлеченности в игровой процесс; ребенок не реагирует на просьбы, не стремится оказать помощь, содействие, может проявлять агрессивность и повышенную конфликтность, связанную с игрушками.

Третья методика «Изучение социальных эмоций» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) направлена на выявление эмоций, связанных с процессом общения и взаимодействия со сверстниками, социальных эмоций эмпатии, отзывчивости, сопереживания (эмоциональный компонент социального опыта).

Оборудование: уголок сюжетно-ролевой игры, атрибуты для совместной игры.

Процедура проведения исследования: наблюдение за совместной игровой деятельностью детей. Формируются группы из 5 человек, им предлагается игровое задание или тема для сюжетно-ролевой игры. В процессе игры проводится фиксация проявлений социальных эмоций.

Ход исследования: педагог проводит вводную беседу и инструктаж: «Сейчас мы поиграем». Далее организуется сюжетно-ролевая игра, при этом игровые атрибуты, роли, сюжет игры дети выбирают самостоятельно либо с помощью педагога.

В ходе игры за детьми ведется наблюдение, в протоколе фиксируются особенности проявления социальных эмоций детей в процессе совместной игровой деятельности.

Критерии оценивания:

- преобладающее эмоциональное состояние в процессе игры (положительное, нейтральное, негативное);
- эмоциональное отношение к просьбе оказать помощь сверстникам (оказывает помощь по своей инициативе, делает по просьбе взрослого, не помогает, проявляет отрицательные эмоции);
- чувство долга, ответственности при выполнении игровых задач (ответственное, эпизодическое проявление, отсутствие социальных эмоций);
- эмоциональная отзывчивость, умение понимать и отзываться на эмоции сверстников (сформированы, сформированы частично, не сформированы);
- реакция на успех и неудачи сверстников (адекватные эмоциональные реакции, эмоции проявляются по указанию взрослого, неадекватные реакции – радость неудачам сверстников).

Протокол для оценки эмоционального компонента социального опыта представлен в Приложении А (таблица А.3).

Уровень сформированности эмоционального компонента социального опыта:

- высокий: положительное эмоциональное отношение к сверстникам, проявление инициативы при оказании помощи, проявление чувства долга, эмоциональной отзывчивости; внимательное отношение к эмоциональному состоянию сверстников, сопереживание; адекватная реакция на успехи и неудачи других детей; социальные эмоции в процессе общения со сверстниками сформированы, соответствуют возрастным нормам старшего дошкольного возраста;
- средний: эмоциональное отношение к сверстникам нейтральное, инициатива проявляется по просьбе взрослого; социальные эмоции отзывчивости, чувство долга, сопереживания проявляются эпизодически и

неустойчивы; отношение к эмоциям сверстников нейтральное; эмоциональная реакция на успехи и неудачи других детей адекватные, без проявления конфликтности, агрессивности;

– низкий: в процессе общения и совместной деятельности со сверстниками могут проявляться негативные эмоциональные реакции, социальные эмоции сопереживания, отзывчивости, чувство долга не сформированы и не проявляются; на успехи и неудачи сверстников проявляются негативные эмоциональные реакции или неадекватные ситуации эмоции, например, радость и смех при неудачах сверстников, при падении и т.п.

Четвертая методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман) направлена на изучение деятельностного компонента социального опыта (выявление социальных умений и навыков детей вступать и поддерживать общение в совместной деятельности).

Оборудование: силуэты рукавички, вырезанные из белой бумаги, наборы цветных карандашей, цветная бумага, ножницы.

Методика проводится в форме игровых ситуаций.

Игровая ситуация 1. «Нарисовать узор для рукавичек».

Дети рассаживаются парами. Дети получают изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку – по одному на каждого ребёнка) и по одному одинаковому набору цветных карандашей. Детям дается задание: «Представьте, что вы художники и вам нужно раскрасить рукавички. Но при этом вы должны придумать такой узор, чтобы рукавички получились одинаковыми. Вам нужно договориться между собой».

Игровая ситуация 2. «Раскрасить рукавички».

Детям дается изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку – по одному на каждого ребёнка) и один набор карандашей на двоих. Детям дается задание: «Сейчас вам нужно выполнить ту же работу, но при этом у вас только один набор карандашей. Вам нужно договориться

между собой, кто будет по очереди пользоваться карандашами нужного цвета».

Игровая ситуация 3. «Сделать рукавички для куклы».

Детям предлагается вырезать из цветной бумаги пару рукавичек для любой куклы, игрушки. Игровая задача: «Нужно нашим куклам и игрушкам сделать теплые рукавички, чтобы они зимой не замерзали».

Стимульный материал к методике представлен в Приложении А (рисунок А.1).

Критерии оценивания:

- принятие задания, готовность к совместной деятельности со сверстником;
- правильность выполнения – сходство узоров, одинаковые рукавички из цветной бумаги;
- коммуникативные умения – умение договариваться, находить общее решение, убеждать, уступать;
- контроль – умение контролировать себя и сверстника, своевременно замечать различия и отступления от замысла;
- адекватные эмоциональные реакции, радость, сопереживание в процессе совместной деятельности;
- оказание помощи сверстнику в процессе рисования узоров рукавичек и вырезания из цветной бумаги;
- отсутствие конфликтных ситуаций, умение договариваться, приходить к общему мнению.

Уровень сформированности деятельностного компонента социального опыта:

- высокий: дети принимают поставленную задачу, проявляют готовность к совместной деятельности, перед выполнением задания общаются, договариваются, распределяют роли, выбирают элементы узора сообща; выполняют задание правильно – узоры на рукавичках совпадают по

форме, цвету, композиции; в процессе выполнения дети общаются между собой, оказывают взаимопомощь, осуществляют самоконтроль и взаимоконтроль; проявляют положительные эмоции, не выражают агрессивности и конфликтных проявлений;

– средний: дети понимают и принимают задание; в процессе выполнения задание выполнено частично: узоры не совпадают, есть различия в форме узора, цветовых решениях; дети в процессе деятельности не осуществляют контроль выполнения; отсутствуют конфликты в ходе рисования, но при этом у детей недостаточно сформированы умения договариваться, приходиться к общему мнению;

– низкий: дети не принимают задание, отказываются от выполнения либо выполняют неправильно; узоры полностью разные, не совпадают; дети не могут предварительно договориться, каждый настаивает на своем мнении; отсутствует оказание помощи сверстнику в процессе рисования узоров рукавичек и вырезания из цветной бумаги; не сформировано умение контролировать себя и сверстника, своевременно замечать различия и отступления от замысла; дети не могут распределить роли, выбрать одинаковые цвета; эмоциональные реакции нейтральные либо негативные; могут возникать конфликты.

Таким образом, в соответствии со структурой социального опыта (когнитивный, мотивационный, эмоциональный, деятельностный) были подобраны диагностические методики. Для каждого компонента социального опыта были подобраны диагностические методики, определены критерии оценивания, уровни сформированности когнитивного, мотивационного, эмоционального и деятельностного компонента социального опыта детей. Далее рассмотрим результаты исследования состояния социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

2.2 Анализ результатов исследования состояния социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Исследование состояния социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения проводилось в Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 440 г. Челябинска». В исследовании приняло участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия).

Результаты исследования когнитивного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования когнитивного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс)

Количество детей	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Человек	1	4	5
%	10	40	50

Наглядно результаты исследования когнитивного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) представлены на рисунке 1.

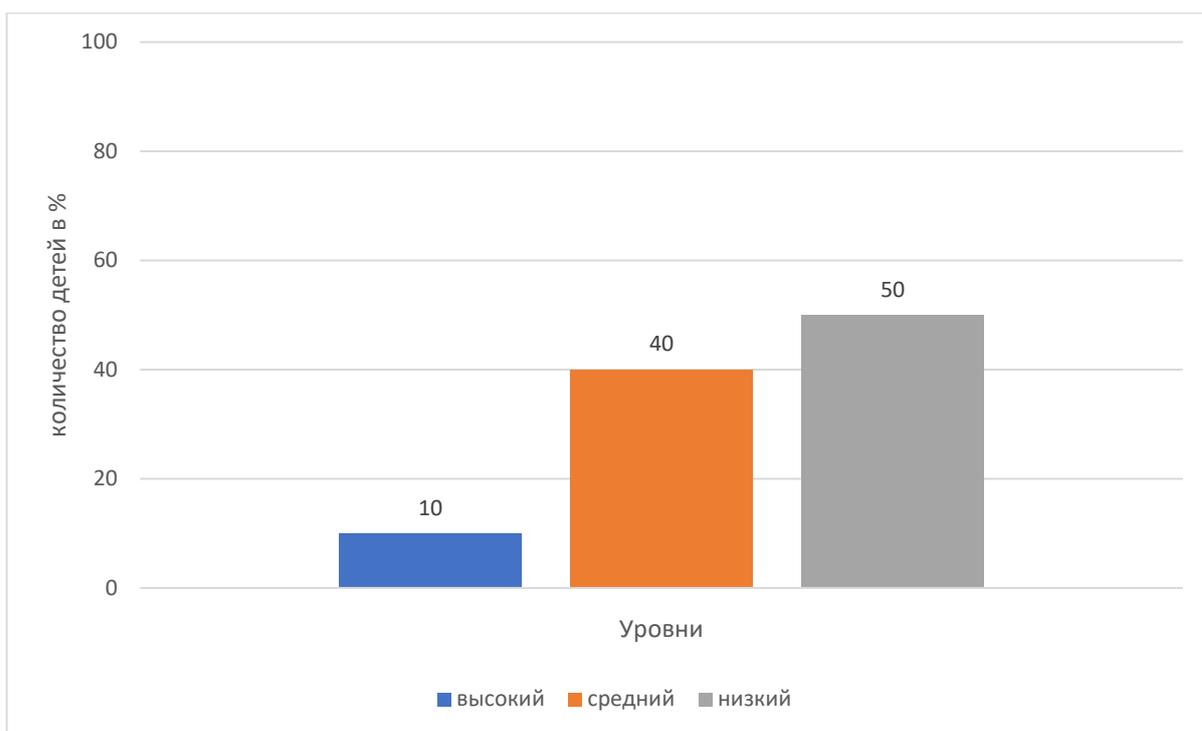


Рисунок 1 – Уровни сформированности когнитивного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс)

В процессе выполнения заданий – обсуждения ситуаций – высокий уровень социальных знаний и представлений выявлен у 10% детей. Они смогли объяснить ситуацию с точки зрения социальной и нравственной нормы, определили причины поступков героев. У детей не только сформированы представления о том, как правильно поступать, но и сформировано понимание, почему так нужно делать, что говорит об осознании социальной и нравственной нормы поведения. Например, Алина при описании ситуации, в которой дети не хотели принимать в игру другого ребенка, объяснила, что играть нужно вместе, так веселее, для всех найдется роль в игре.

Средний уровень социальных знаний и представлений выявлен у 40% детей. При ответе на вопросы дети называли поступки героев, проговаривали социальные нормы и правила поведения, но не могли привести аргументы, почему их необходимо соблюдать. Например, Егор в

ситуации, когда у девочек сломался карандаш и остался один, сказал, что девочки могут рисовать по очереди, но не смог объяснить, почему необходимо делиться с другими людьми и помогать им. Это говорит о том, что представления о нормах поведения сформированы, но отсутствует осознание причин их соблюдения в процессе общения и взаимодействия.

Низкий уровень социальных знаний и представлений выявлен у 50% детей. При ответе на вопросы дети не могли назвать поступки героев ситуаций, причин их поведения. Дети не смогли обосновать, какие социальные и нравственные нормы были нарушены, почему их необходимо соблюдать в процессе совместной деятельности. Например, Никита в ситуации, когда нужно помочь другим детям убрать игрушки, ответил, что не будет убирать за другими, потому что «ему никогда не помогают».

Результаты исследования мотивационного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования мотивационного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике «Диагностика развития общения со сверстниками» (И.А. Орлова, В.М. Холмогорова)

Количество детей	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Человек	3	5	2
%	30	50	20

Наглядно результаты исследования мотивационного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике «Диагностика развития общения со сверстниками» (И.А. Орлова, В.М. Холмогорова) представлены на рисунке 2.

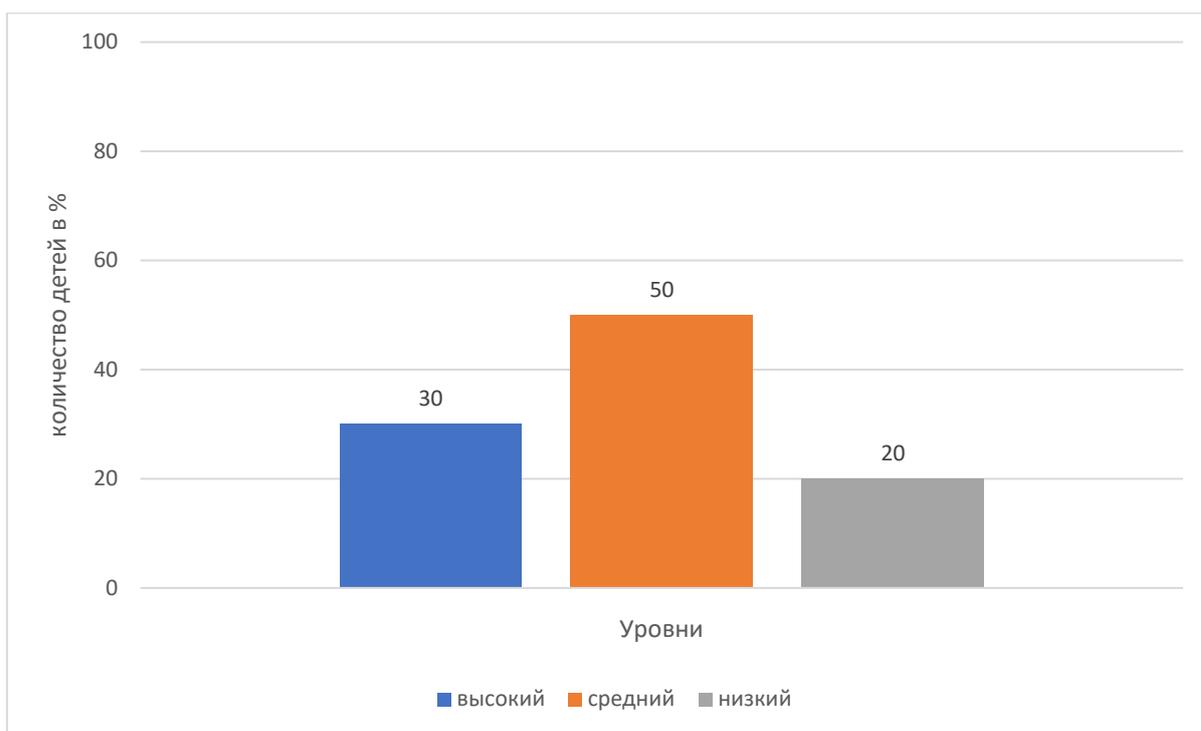


Рисунок 2 – Уровни сформированности мотивационного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике «Диагностика развития общения со сверстниками» (И.А. Орлова, В.М. Холмогорова)

Высокий уровень мотивов общения со сверстниками выявлен у 30% детей. У детей наблюдается стремление к взаимодействию в различных играх, потребность в общении, обсуждении, умение учитывать желания сверстников, использование различных средств общения. Например, Алина, Лиза, Кирилл всегда первыми включаются в игры, сами подходят к сверстникам, разговаривают, предлагают совместные игры, рисование, конструирование, очень активны, выстраивают диалог.

Средний уровень мотивов общения со сверстниками выявлен у 50% детей. Дети проявляют положительное отношение к сверстникам, но не всегда инициативны; в процессе совместной игры вступают во взаимодействие по приглашению других детей, инициатива требует стимулирования; мотивы общения сформированы частично, но при этом отмечается положительное эмоциональное состояние во время совместной игры.

Низкий уровень мотивов общения со сверстниками выявлен у 20% детей. Интерес к совместной игре отсутствует, не сформированы мотивы игровой деятельности, мотивы общения со сверстниками, ребенок предпочитает играть в одиночку; не проявляются активность, инициативность в общении с детьми, ребенок не стремится привлечь внимание сверстника, отсутствуют мотивы вовлеченности в игровой процесс; ребенок не реагирует на просьбы, не стремится оказать помощь, содействие, некоторые дети проявляют агрессивность, конфликтность (Никита, Костя).

Результаты исследования эмоционального компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования эмоционального компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике «Изучение социальных эмоций» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)

Количество детей	Уровни		
	Высокий	средний	низкий
человек	1	3	6
%	10	30	60

Наглядно результаты исследования эмоционального компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике «Изучение социальных эмоций» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) представлены на рисунке 3.

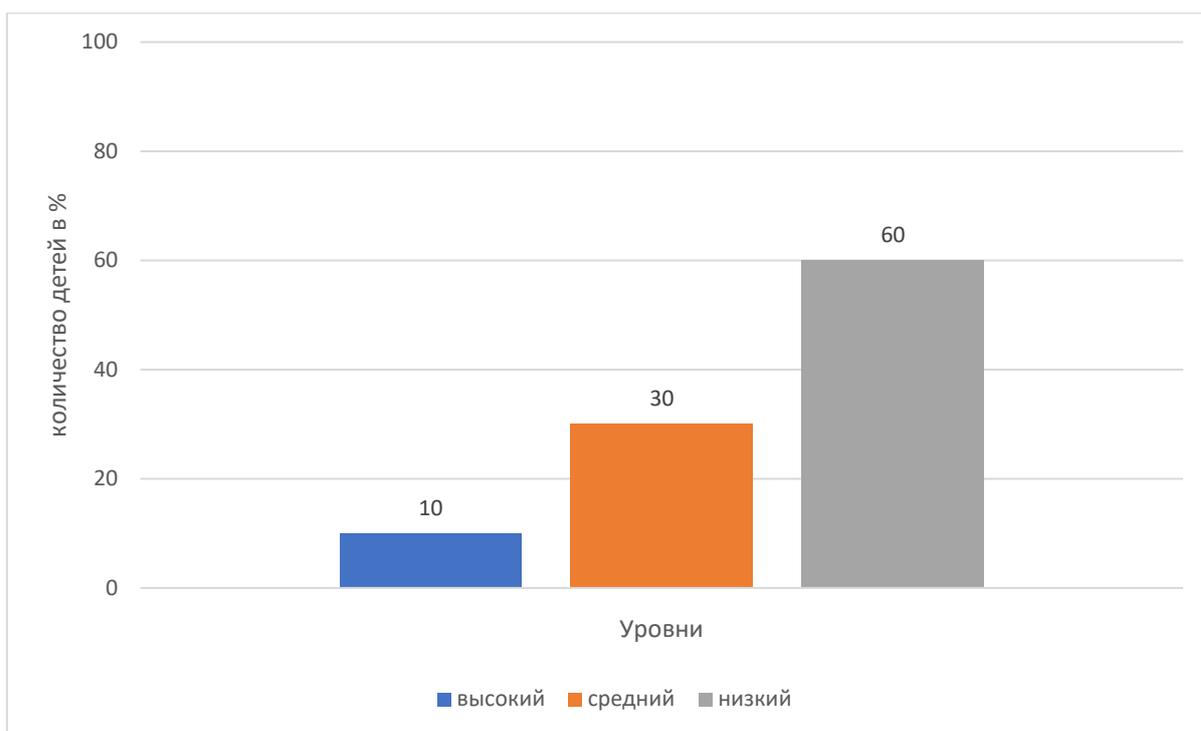


Рисунок 3 – Уровни сформированности эмоционального компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике «Изучение социальных эмоций» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)

Высокий уровень социальных эмоций выявлен у 10% детей. Только у одного ребенка в группе социальные эмоции в процессе взаимодействия со сверстниками сформированы на высоком уровне (Алина). В процессе совместной деятельности проявляется умение находить общий язык, выстраивать свою совместную деятельность с проявлением таких социальных эмоций, как отзывчивость, сочувствие, сопереживание.

Средний уровень социальных эмоций выявлен у 30% детей. У детей проявляется умение выражать сочувствие, оказывать помощь товарищу. Эмоциональное отношение к сверстникам нейтральное, инициатива проявляется по просьбе взрослого; социальные эмоции отзывчивости, чувство долга, сопереживания проявляются эпизодически и неустойчивы; отношение к эмоциям сверстников нейтральное; эмоциональная реакция на успехи и неудачи других детей адекватные, без проявления конфликтности, агрессивности.

Низкий уровень социальных эмоций выявлен у 60% детей. У отдельных детей отмечается негативное эмоциональное отношение к другим детям (Никита, Костя), отсутствие эмоциональной отзывчивости, сопереживания, чувства долга; отсутствие эмоциональной поддержки и внимания к эмоциям других детей; неадекватная реакция на успехи и неудачи сверстников, что свидетельствует о несформированности социальных эмоций в процессе общения и совместной деятельности.

Результаты исследования деятельностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования деятельностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Количество детей	Уровни		
	Высокий	средний	низкий
человек	2	4	4
%	20	40	40

Наглядно результаты исследования деятельностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман) представлены на рисунке 4.

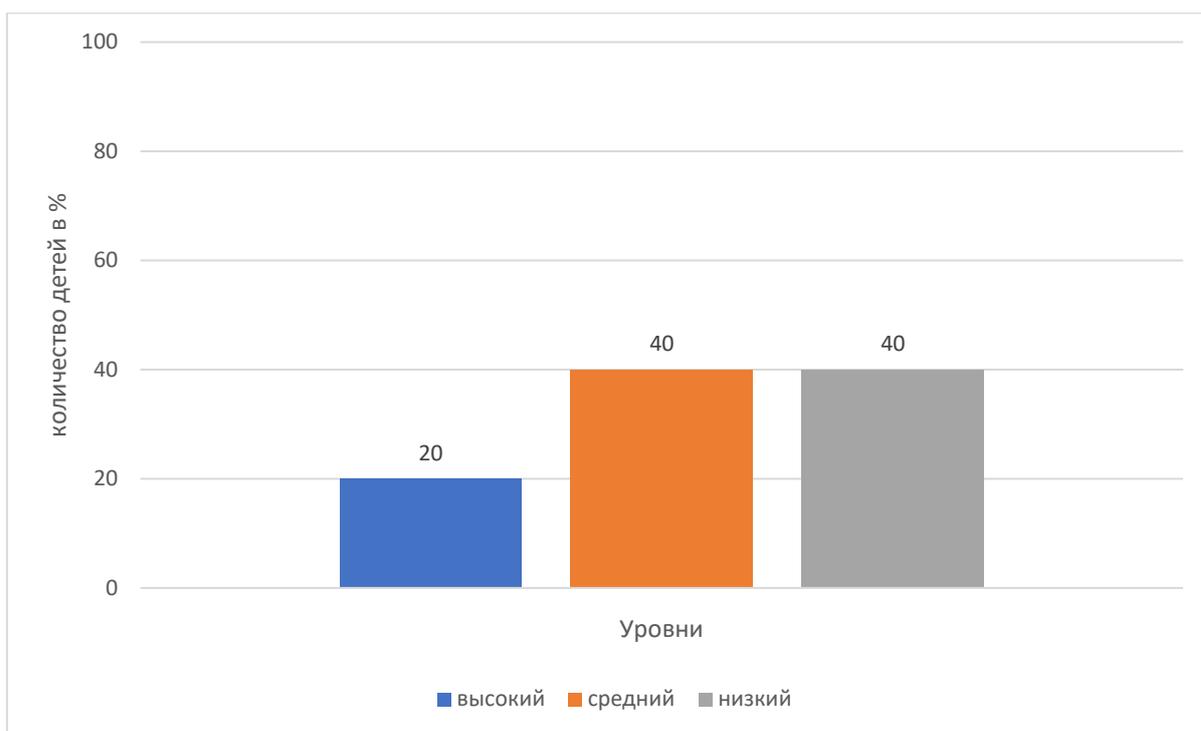


Рисунок 4 – Уровни сформированности деятельностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Высокий уровень социальных умений и навыков выявлен у 20% детей (Алина, Лера). Они смогли договориться перед началом рисования узоров на рукавичках, распределить карандаши, вместе выбрать цвета. В процессе работы дети помогали друг другу, исправляли ошибки, старались создать рукавички, которые похожи и составляют пару, радовались по итогам совместной работы.

Средний уровень социальных умений и навыков выявлен у 40% детей (Лиза – Настя, Саша – Даниил). В процессе рисования у детей возникали трудности коммуникации, каждый ребенок делал свой узор. В результате рукавички имеют частичное сходство: по отдельным признакам (цвет или форма некоторых деталей узора) рукавички совпадают, но имеются и заметные различия.

Низкий уровень социальных умений и навыков выявлен у 40% детей (Кирилл – Егор, Никита – Костя). У детей отмечаются трудности согласования совместных действий, конфликтные ситуации по поводу

выбора узоров, цветовых решений. Также в некоторых парах отмечалось игнорирование просьб партнера – дети рисовали сами по себе, не вступая во взаимодействие.

Таким образом, в результате проведенной диагностики были получены следующие результаты: у детей лучше всего сформирован мотивационный компонент социального опыта – дети стремятся к общению друг с другом, проявляют интерес к сверстникам, но при этом у них недостаточно сформированы знания и представления о социальных нормах (когнитивный компонент), социальные эмоции и чувства (эмоциональный компонент), социальные умения и навыки (деятельностный компонент).

2.3 Содержание коррекционной работы по формированию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

В результате проведенного исследования выявлено, что у детей отмечается недостаточный уровень сформированности всех компонентов социального опыта. В соответствии с полученными результатами было определено содержание коррекционной работы по формированию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Для формирования социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения были подобраны игры и упражнения, которые, по нашему мнению, будут способствовать расширению социальных знаний и представлений, развитию социальных мотивов и социальных эмоций, а также накоплению социального опыта в процессе различных видов совместной деятельности.

Для развития когнитивного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения можно использовать следующие виды деятельности:

– беседы о различных социальных нормах, нравственных качествах, которые необходимы в общении между людьми (доброта, отзывчивость, забота, верность и другие);

– упражнения-этюды с помощью мимики и пантомимики на выражение различных ситуаций, в которых проявляются поступки с точки зрения социальных норм;

– различные игровые ситуации, где проявляются качества личности (доброта, сила, забота, верность, красота) с последующим обсуждением причин поступков;

– чтение художественной литературы, определение главных качеств персонажей сказок, рассказов, обсуждение причин их поступков с точки зрения социальных норм;

– составление рассказов на заданную тему, отражающих основные качества человека, обладающего нравственными и социально одобряемыми качествами;

– рассматривание репродукций картин, отражающих различные социальные качества, иллюстраций к произведениям художественной литературы;

– использование разных видов художественной деятельности – рисования, лепки, аппликации, ручного труда, конструирования – для отражения полученных представлений в процессе творчества.

Игры на развитие когнитивного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения представлены в Приложении Б.

Для развития мотивационного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения можно использовать различные виды совместной деятельности детей – игры, проекты, совместные опыты и исследования, конструирование и другие. Задачей педагога является формирование у детей инициативности по отношению к

сверстникам, проявление активности, поощрение различных форм проявления заинтересованности. В данном направлении важно опираться на индивидуальные особенности детей – больше уделять внимание детям застенчивым, робким, стимулировать их больше контактировать с другими детьми.

Игры на развитие мотивационного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения представлены в Приложении Б.

Для развития эмоционального компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения необходимо проводить работу по формированию социальных эмоций. Это развитие представлений об эмоциях, обогащение словарного запаса детей лексикой, обозначающей различные эмоции и чувства. В рамках данной работы можно использовать игры и упражнения, предложенные авторами программы «Я – ты – мы» (О.Л. Князева), «Познаю себя» (М.В. Корепанова).

В рамках программы «Познаю себя» предлагаются занятия, направленные на ознакомление с основными эмоциями: радость, грусть, злость, страх, удивление. Эти занятия помогают осознанию и последующей вербализации детьми различных эмоциональных состояний, а также производных от них эмоций.

В качестве средств, которые позволяют сформировать представления об эмоциях, умения выражать эмоции, можно рекомендовать:

- упражнения, которые помогут детям выразить свои эмоции вместе с героями художественных произведений;
- этюды-перевоплощения в персонажей художественных произведений;
- игры, помогающие познать внутренний мир чувств и состояний, научиться анализировать их и управлять ими;

- игры и упражнения на развитие саморегуляции;
- игры, формирующие представления о том, что цвет характеризует разные эмоции.

Игры на развитие эмоционального компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения представлены в Приложении Б.

В работе по снижению агрессивности важную роль играют беседы этического характера в конфликтных ситуациях между детьми. Педагог может познакомить детей с правилами доброжелательного поведения, стратегиями конструктивного разрешения конфликта (компромисс, сотрудничество). В данном направлении эффективны различные пословицы и поговорки («Глупые ссорятся, а умные договариваются», «Каждая ссора красна примирением» и другие).

Для развития деятельностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения были отобраны игры, направленные на формирование навыков общения, взаимодействия, регуляции поведения.

В данном направлении можно рекомендовать следующие игры, которые можно разделить на две группы:

1. Игры на повышение эмоционального фона, снижение тревожности, игры для замкнутых детей.
2. Игры на снятие агрессивности, формирование положительного эмоционального фона.

Игры на развитие деятельностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения представлены в Приложении Б.

Первый комплекс игр предназначен для замкнутых детей: «В магазине зеркал», «Жмурки», «Встреча сказочных героев», «Кораблик», «Соломинка

на ветру», «Угрюмый замок», «Назови свои сильные стороны», «Закончи предложение».

Второй комплекс игр предназначен для детей, имеющих повышенный уровень агрессивности: «Нет! Да!», «Уходи, злость, уходи!», «Заряд бодрости».

Рекомендации по сопровождению детей, которые эмоционально неблагополучны по результатам диагностики (Алиса, Саша и Матвей):

1. Кирилл: формирование навыков общения со сверстниками, использование игр повышения самооценки, проявления лидерских качеств («В магазине зеркал», «Жмурки», «Встреча сказочных героев» и другие), поощрение попыток ребенка вступить в контакт с другими детьми, коррекция агрессивных проявлений в играх, беседах.

2. Егор: проведение игр для раскрытия ребенка, его качеств, преодоление замкнутости, робости, повышение самооценки, проявления лидерских качеств (игры «Кораблик», «Соломинка на ветру», «Назови свои сильные стороны» и другие), формирование умений адекватно реагировать на ситуации.

3. Костя: проведение бесед о том, что необходимо учитывать мнение других детей, не проявлять капризы, формирование представлений о нормах и правилах поведения и общения (игры и беседы «Друг в беде не бросит», «Чья игрушка», «Давайте жить дружно», «Если друзья поссорились», «Кто прав», «Как помирить друзей»), проведение игр на преодоление

Наглядный материал для игр по формированию социального опыта детей представлены в Приложении В.

Таким образом, в качестве рекомендаций по формированию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения был составлен комплекс игр, направленных на формирование социальных представлений, мотивов общения, социальных эмоций, социальных умений и навыков. Использование данных игр, по нашему

мнению, будет способствовать повышению уровня социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Выводы по второй главе

В практической главе мы подобрали диагностические методики для изучения каждого из компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Это методика «Неоконченные ситуации», авторы А.М. Щетинина, Л.В. Кирс, направленная на когнитивный компонент; «Диагностика развития общения со сверстниками», авторы И.А. Орлова, В.М. Холмогорова, направленная на мотивационный компонент; «Изучение социальных эмоций», авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, направленная на эмоциональный компонент; методика «Рукавички», автор Г.А. Цукерман, направленная на деятельностный компонент.

В результате проведенной диагностики были выявлены особенности социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. У детей лучше всего сформирован мотивационный компонент социального опыта – дети стремятся к общению друг с другом, проявляют интерес к сверстникам, но при этом у них недостаточно сформированы знания и представления о социальных нормах (когнитивный компонент), социальные эмоции и чувства (эмоциональный компонент), социальные умения и навыки (деятельностный компонент).

По результатам исследования нами были разработаны рекомендации и подобраны игры, направленные на формирование социальных представлений, мотивов общения, социальных эмоций, социальных умений и навыков. Использование данных игр, по нашему мнению, будет способствовать повышению уровня социального опыта и всех его компонентов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что социальный опыт – это результат действий ребенка, активного взаимодействия с окружающим миром. Овладеть социальным опытом значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а обладать, владеть тем способом деятельности и общения, результатом которого он является, поэтому первой важнейшей составляющей механизма становления социального опыта ребенка выступает деятельность. Структура социального опыта включает следующие компоненты: когнитивный (социальные знания и представления), мотивационный (сформированность мотива к участию в новых социальных отношениях, потребности к общению со взрослыми и сверстниками), эмоциональный (развитие социальных эмоций – эмпатии, отзывчивости, сопереживания), деятельностный (наличие адекватности поведения социально-нравственным нормам и степени сформированности социальных навыков у ребенка).

Дошкольный возраст – это период усвоения и социально-культурного опыта, необходимого для включения ребенка в систему общественных отношений, формирования социальных качеств, навыков общения и сотрудничества. Умение взаимодействовать, сотрудничать с другими людьми (со взрослыми и сверстниками) у детей проявляется в процессе общения и совместной деятельности. Закономерности формирования социального опыта в дошкольном возрасте: обогащение представлений о мире людей, о социальных отношениях, социальных ролях в процессе деятельности; развитие потребности в общении со взрослыми и сверстниками, мотива участия в социальных отношениях; развитие социальных эмоций – эмпатии, отзывчивости, сопереживания; освоение норм, правил социально приемлемого поведения, различных социальных

ролей, в том числе посредством ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте – сюжетно-ролевой игры.

Дети с нарушениями зрения представляют собой весьма разнообразную группу и классифицируются по степени выраженности и характеру дефекта. Зрительный дефект обуславливает ход психического развития ребенка и может привести к целому ряду вторичных отклонений, которые вызывают своеобразие формирования основных компонентов социального опыта. Это разрозненные представления о социальных нормах, недостаточный уровень мотивов общения со сверстниками, низкий уровень социальных эмоций и опыта социального взаимодействия со сверстниками вследствие зрительной депривации.

Одним из средств формирования социального опыта является игровая деятельность. Игра – это вид деятельности, в основе которого лежит воспроизведение детьми действий взрослых и отношений между ними. В старшем дошкольном возрасте, с точки зрения большинства ученых, на первый план выходят мотивы межличностного общения со сверстниками, игровые действия отражают социальные отношения. В игре у детей формируются социальные представления, социальные эмоции, мотивы общения, а также практический опыт социального взаимодействия.

Процесс формирования социального опыта у детей с нарушенным зрением находится в тесной взаимосвязи с развитием игровой деятельности. С одной стороны, игра выступает как одна из сфер жизни ребенка, в которой происходит интенсивное развитие социального опыта, с другой стороны, бедность и ограниченность социального опыта отражается на самом процессе игровой деятельности. Включение детей с нарушением зрения в игровую деятельность должно обеспечить полноценное освоение социального опыта и развитию самой игровой деятельности.

В практической главе мы подобрали диагностические методики для изучения социального опыта детей старшего дошкольного возраста с

нарушениями зрения. Это методика «Неоконченные ситуации», авторы А.М. Щетинина, Л.В. Кирс когнитивный (социальные знания и представления – когнитивный компонент), «Диагностика развития общения со сверстниками», авторы И.А. Орлова, В.М. Холмогорова (мотивы общения со сверстниками – мотивационный компонент), «Изучение социальных эмоций», авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина (социальные эмоции – эмоциональный компонент), «Рукавички», автор Г.А. Цукерма (социальные умения и навыки – деятельностный компонент).

В результате проведенной диагностики выявлены особенности социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. У детей лучше всего сформирован мотивационный компонент социального опыта – дети стремятся к общению друг с другом, проявляют интерес к сверстникам, но при этом у них недостаточно сформированы знания и представления о социальных нормах (когнитивный компонент), социальные эмоции и чувства (эмоциональный компонент), социальные умения и навыки (деятельностный компонент).

По результатам исследования нами были составлены рекомендации и описаны игры, направленные на формирование социальных представлений, мотивов общения, социальных эмоций, социальных умений и навыков. Использование данных игр будет способствовать повышению уровня социального опыта и всех компонентов детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Данные игры могут быть использованы всеми специалистами в различных режимных моментах. Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г.М. Современная социальная психология на западе. Теоретические ориентации / Г.М. Андреева, Н.П. Богомолов, А.В. Петровский. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 270 с.
2. Буцук, Т.В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения: практическое пособие для педагогов / Т.В. Буцук, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 55 с.
3. Бычкова, В.С. Социальный опыт как основа социального воспитания / В.С. Бычкова, Т.И. Зубкова // Современные проблемы подготовки специалистов по социальной работе и социальной педагогике: материалы Международной третьей научно-практической конференции 27-28 марта 2003 г. – Екатеринбург: Ризограф РГППУ, 2003. Выпуск 2. – 284 с.
4. Волкова, Л.С. Результаты экспериментального изучения нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения / Л.С. Волкова // Дефектология. – 1982. – № 3. – С. 14.
5. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб: Союз, 1999. – 324 с.
6. Гликман, И.З. Моделирование социального опыта для воспитания школьников / И.З. Гликман // Инновации в образовании. – 2009. – № 5. – С. 94-99.
7. Григорьева, Л.П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения: Учебно-методическое пособие / Л.П. Григорьева, С.В. Сташевский. – М.: НИИ дефектологии, 1990. – 62 с.
8. Денискина, В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения: методические рекомендации / В.З. Денискина. – Верхняя Пышма, 1997. – 24 с.

9. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
10. Запорожец, А.В. Развитие общения у дошкольников / А.В. Запорожец, М.И. Лисина. – М.: Просвещение, 1974. – 92 с.
11. Земцова, М.И. Обучение слепых и слабовидящих детей / М.И. Земцова. – М.: ЦПУПП МГП ВОС, 1978. – 32 с.
12. Кожанова, Н.С. Коррекция коммуникативной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в семье как важное условие их успешной адаптации в группе детского сада / Н.С. Кожанова. – М.: Детский сад от А до Я, 2009. – 532с.
13. Кожевникова, Д.А. Особенности формирования социального и личностного опыта на различных этапах детства / Д.А. Кожевникова // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Выпуск 4, том 1.
14. Корнилова, И.Г. Игра и творчество в развитие общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра: драматизация / И.Г. Корнилова. – М., 2004. – 142 с.
15. Кравцов, В.И. Социальный опыт личности как философско-педагогический феномен / В.И. Кравцов, О.Н. Григорьева // Вестник ОГУ. – 2013. – №5. – С. 57-61.
16. Кудаева, И.А. Освоение социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Кудаева. – Саранск, 2004. – 268 с.
17. Леонтьев, А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М.: Международ. Образовательный и Психологический Колледж, 2005. – 144 с.
18. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – М.: Академия, 1997. – 384с.

19. Литвак, А.Г. Практикум по тифлопсихологии: учеб. пособие / А.Г. Литвак, В.М. Сорокин, Т.П. Головина. – М.: Просвещение, 1989. – 110 с.
20. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие / А.Г. Литвак. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 267 с.
21. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк. – М. : Учпедгиз, 1991. – 124 с.
22. Лони́на, В.А. Формирование мыслительной операции сравнения у слабовидящих младших школьников / В.А. Лони́на // Аномалии развития и коррекционно-воспитательная работа при глубоком нарушении зрения у детей / под ред. М.И. Земцовой. – М., 1980. – 136 с.
23. Мид, Дж. Культура и мир детства / Дж. Мид. – М.: Наука, 1998. – 429 с.
24. Мудрик, А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А.В. Мудрик // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2008. – Выпуск 10. – С. 7-24.
25. Немов, Р.С. Психология: учебн. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – М.: Владос, 2003. – Кн. 2: Психология образования.
26. Никулина, Г.В. Дети с амблиопией и косоглазием (психолого-педагогические работы по развитию зрительного восприятия в условиях образовательного учреждения общего назначения): учебное пособие / Г.В. Никулина, Л.Ф. Фомичёва, Е.В. Артюкевич / под ред. Г.В. Никулиной. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 86 с.
27. Никулина, Г.В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса / Г.В. Никулина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 93 с.
28. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: дис. д-ра пед. наук. / Г.В. Никулина. – М.: СПб, 2004. – 499с.

29. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 220 с.
30. Педагогическое наследие: Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Наука, 1988. – 416 с.
31. Перегуда, В.И. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие / В.И. Перегуда, О.А. Шаграева; под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
32. Плаксина, Л.И. Коррекционно-воспитательная работа в образовательном учреждении «Начальная школа – детский сад» для детей с нарушением зрения / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Город, 1998. – 262 с.
33. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 32 с.
34. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина – Калуга: Адел», 1998. – 118 с.
35. Подколзина, Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушениями зрения / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2005. – №6. – 33 с.
36. Подколзина, Е.Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. – 2008. – №4. – 74 с.
37. Покутнева, С.А. Развитие связной речи дошкольников с нарушением зрения: дисс. канд. пед. наук / С.А. Покутнева. – М., 1988. – 13 с.
38. Попова, Е.П. Формирование социального опыта детей в условиях комплекса «школа-детский сад»: дис. ... канд. пед. наук / Е.П. Попова. – Кострома, 1998. – 166 с.
39. Практикум по детской психологии: пособие для студентов пед.училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г. А. Урунтаевой. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – 290 с.

40. Руссо, Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.Ж. Руссо. – СПб.: Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1991. – 489 с.
41. Слабоспицкая, М.В. Ценностное обогащение социального опыта как фактор социализации / М.В. Слабоспицкая // Вестник ОГУ. – 2001. – №2. – С. 326-330.
42. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграфсервис, 1997. – 124 с.
43. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 126 с.
44. Тюрлик, И.В. «Шаг к общению» – программа развития навыков общения у детей с нарушением зрения 3-7 лет / И.В. Тюрлик. – М.: Психолог, 2007. – 342с.
45. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
46. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В. А. Феоктистова. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.
47. Шипицына, Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет) / Л.М. Шипицына. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 98 с.
48. Яковлева, Н.А. Формирование неречевых средств общения у дошкольников с нарушением зрения / Н.А. Яковлева.– СПб.: Речь, 2001. – 56 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица А.1 – Материал к методике «Неоконченные ситуации»

<p style="text-align: center;">Карточка 1</p> <p>Дети строили город. Оля не хотела играть. Она стояла рядом и смотрела, как играют другие. К детям подошла воспитательница и сказала: «Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать игрушки. Попросите Олю помочь вам». Тогда Оля ответила... Что ответила Оля? Почему?</p>
<p style="text-align: center;">Карточка 2</p> <p>Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. Тут к ней подошла ее младшая сестра Вера и сказала: «Я тоже хочу поиграть с этой куклой». Тогда Катя ответила... Что ответила Катя? Почему?</p>
<p style="text-align: center;">Карточка 3</p> <p>Люба и Саша рисовали. Люба рисовала красным карандашом, а Саша – зеленым. Вдруг Любин карандаш сломался. «Саша, – сказала Люба, – можно мне дорисовать картинку твоим карандашом?». Саша ей ответила... Что ответила Саша? Почему?</p>
<p style="text-align: center;">Карточка 4</p> <p>Маша и Света убрали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Воспитатель ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?</p>
<p style="text-align: center;">Карточка 5</p> <p>Петя принес в детский сад игрушечный самосвал. Всем детям захотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя... Что сделал Петя? Почему?</p>
<p style="text-align: center;">Карточка 6</p> <p>Катя и Вера играли в пятнашки. Катя убегала, а Вера догоняла. Вдруг Катя упала. Тогда Вера... Что сделала Вера? Почему?</p>
<p style="text-align: center;">Карточка 7</p> <p>Таня и Оля играли в «дочки-матери». К ним подошел маленький мальчик и попросил: «Я тоже хочу играть». «Мы тебя не возьмем, ты еще маленький», – ответила Оля. А Таня сказала... Что сказала Таня? Почему?</p>
<p style="text-align: center;">Карточка 8</p> <p>Коля играл в «лошадки». Он бегал и кричал: «Но, но, но!». В другой комнате мама укладывала спать его маленькую сестренку Свету. Девочка никак не могла заснуть и плакала. Тогда мама подошла к Коле и сказала: «Не шуми, пожалуйста, Света никак не может заснуть». Коля ей ответил... Что ответил Коля? Почему?</p>
<p style="text-align: center;">Карточка 9</p> <p>Саша гулял около дома. Вдруг он увидел маленького котенка, который дрожал от холода и жалобно мяукал. Тогда Саша... Что сделал Саша? Почему?</p>

Таблица А.2 – Протокол к методике «Диагностика развития общения со сверстниками»

Критерии	Параметры оценивания		
	проявляется часто	проявляется иногда, редко	не проявляется
Интерес к общению со сверстниками			
Инициативность в ходе игры			
Активность			
Социальные мотивы			
Мотивы общения			

Таблица А.3 – Протокол к методике «Изучение социальных эмоций»

Критерии	Параметры оценивания		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Преобладающее эмоциональное состояние в процессе игры	положительное	нейтральное	негативное
Эмоциональное отношение к просьбе оказать помощь сверстникам	оказывает помощь по своей инициативе	делает по просьбе взрослого	не помогает, отрицательные эмоции
Чувство долга, ответственности при выполнении игровых задач	ответственное отношение	эпизодическое проявление	отсутствие социальных эмоций
Эмоциональная отзывчивость, умение понимать и отзываться на эмоции сверстников	сформированы	сформированы частично	не сформированы
Реакция на успех и неудачи сверстников	адекватные эмоциональные реакции	эмоции проявляются по указанию взрослого	неадекватные реакции – радость неудачам сверстников

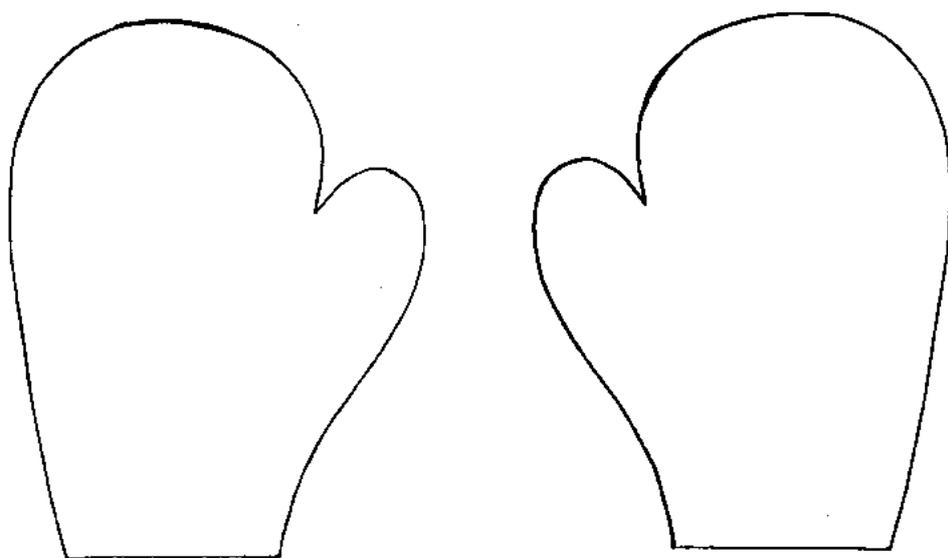


Рисунок А.1 – Стимульный материал к методике «Рукавички»

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Игры по формированию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Игры на развитие когнитивного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения:

– «Закончи историю» (по аналогии с диагностической методикой «Неоконченные ситуации»): в группе моделируются ситуации, в которых детям необходимо проявить знание нравственных и социальных норм поведения, дети должны объяснить, почему нужно действовать в соответствии с данными нормами, показать это в игре, например, поделиться игрушками;

– «Что такое хорошо, а что такое плохо»: игра построена по типу лото, дети выбирают карточки, на которых изображены различные ситуации социального взаимодействия; далее дети рассказывают, что на них изображено и делают оценку правильности или неправильности поступков героев; если поступок правильный, поднимают зеленую карточку, если неправильный, то красную карточку;

– «Да – нет»: педагог читает утверждения, а дети должны ответить, правильно ли это. Педагог говорит утверждения и кидает мяч ребенку, тот должен бросить его обратно и ответить «да» или «нет». Например: уступать место пожилым людям в транспорте, делиться игрушками, помогать маме делать уборку, рвать цветы на клумбе, кричать, драться и другие;

– «Какой я?»: дети бросают фишки, должны назвать свои положительные качества по такому числу, которое выпадет; аналогично можно проговорить отрицательные качества людей;

– «Вспомни сказку»: педагог с помощью проектора показывает слайды, на которых изображены главные герои сказок, как положительные,

так и отрицательные; дети вспоминают сюжет сказки, поступки героя и оценивают их с точки зрения нравственных норм;

– «Вежливые слова»: дети должны придумать как можно больше слов, побеждает тот, у кого слов больше всех.

Игры на развитие мотивационного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения:

– «Мой лучший друг»: дети бросают фишки и по числу, которое выпадет, называют положительные качества своих друзей;

– «Вместе весело играть»: дети называют игры, в которые они любят играть больше всего; выигрывает тот, кто назвал больше всего совместных игр;

– «Глухой телефон»: дети по цепочке передают слово шепотом, выигрывает команда, которая правильно поняла слово.

Игры на развитие эмоционального компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения:

– «Кубики настроения». Цель: формирование представлений об эмоциях, умений выражать разное настроение, приводить примеры и ситуации, в которых проявляется эмоция. Ход игры: дети бросают кубик, рассматривают картинку, называют эмоцию, показывают ее, рассказывают, в каких ситуациях проявляются данные эмоции;

– «Пойми меня». Цель: формирование представлений об эмоциях, умений выражать разное настроение, приводить примеры и ситуации, в которых проявляется эмоция. Ход игры: один из детей показывает эмоцию, остальные должны угадать. Проводится беседа о том, в каких ситуациях проявляются данные эмоции, приводятся примеры;

– «Два рыбака». Цель: формирование представлений об эмоции грусти, умений выражать грустное настроение. Ход игры: сидят два мальчика, у одного полное ведро рыбы, у другого – пустое. Нужно изобразить эмоции радости и грусти руками, позой (плечи подняты –

опущены, голова поднята – опущена, спина прямая – сутулая, ступни развернуты – свернуты), мимикой (брови нахмурены, глаза зажмурены);

– «Пропала собака». Цель: формирование представлений об эмоции грусти, умений выражать грустное настроение. Ход игры: дети представляют, что они гуляли с собакой, она потерялась. Нужно показать эмоции с помощью выразительных движений: дети сидят на полу, обхватив руками колени, голова втянута в плечи, уголки губ опущены вниз;

– «Злюка». Цель: формирование представлений об эмоции злости. Ход игры: ребенок показывает злюку, смотрит на детей с недовольством (брови сдвинуты, колочий взгляд, верхняя губа закушена);

– «Разноцветная вода». Цель: формирование представлений о том, что цвет характеризует эмоции. Ход игры: дети раскрашивают воду в баночках с помощью красок в разные цвета. Педагог просит сделать «добрую» воду, «грустную» воду, «сердитую» воду и т.д. Дети могут рассказать, как отражается их настроение с помощью цвета, как вода «радуется» или «грустит».

Игры на развитие деятельностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения:

– «В магазине зеркал». Цель: активизировать неуверенных в себе детей, создать условия для выражения своих эмоций. Ход игры: педагог предлагает детям изобразить обезьянку, которая корчит рожицы в зеркале;

– «Жмурки». Цель: повышать самооценку и уверенность в себе, создать условия для проявления лидерских качеств. Ход игры: педагог выбирает в качестве ведущего ребенка, который отличается замкнутостью. Ему завязывают глаза. Дети разбегаются, а ведущий должен поймать кого-то из детей и на ощупь отгадать, кто это;

– «Встреча сказочных героев». Цель: создать условия для принятия ребенком противоположной для себя роли. Ход игры: педагог выступает в роли волшебника, поэтому может превратить ребенка в любого сказочного

персонажа, но такого, который является полной противоположностью. Например, замкнутому ребенку предлагается герой-лидер, который является активным и общительным, например, Илья Муромец, Золушка, Буратино. Разыгрывается сценка по сюжету сказки, в которой ребенок должен проявить себя в своей роли. После игры проводится обсуждение поведения персонажа в игре. Вопросы: «Опиши свои ощущения, смог бы ты в реальной жизни вести себя так, как твой герой?»;

– «Кораблик». Цель: повышать самооценку и уверенность в себе, создать условия для проявления лидерских качеств. Ход игры: используется одеяло («кораблик»), выбирается ребенок – капитан, остальные – матросы. Капитан должен быть в центре корабля. В момент сильной качки он дает команды: «Все наверх!», «Бросить якорь», «Стоп машина». Матросы берут за края одеяла и начинают раскачивать «корабль». По команде ведущего «Буря» качка усиливается. Как только капитан прокричит команды, «корабль» опускается на пол, все жмут капитану руку и хвалят его;

– «Соломинка на ветру». Цель: снятие мышечных зажимов, робости, страха прикосновений. Ход игры: дети встают в круг, в центре – ребенок-«соломинка», с завязанными глазами. По команде взрослого «Падай назад» участники игры по очереди прикасаются к плечам «соломинки» и, осторожно поддерживая, передают следующему. Таким образом, каждый боится другого, и «соломинка» плавно покачивается по кругу;

– «Угрюмый замок». Цель: снижение тревожности. Ход игры: педагог показывает детям коробку, в ней «живут» разные эмоции и настроения – страх, грусть, злость. В эту коробку можно прятать плохие чувства. Если ребенок чувствует себя плохо, нужно найти укромный уголок, открыть коробку и «положить» туда плохие эмоции и закрыть коробку;

– «Назови свои сильные стороны». Цель: повышать самооценку и уверенность в себе. Ход игры: ребенок должен рассказать о себе, о своих

качествах, какой он, что любит делать, что ценит больше всего в себе.

Можно обсуждать не только положительные, но и отрицательные черты;

– «Закончи предложение». Цель: повышать самооценку и уверенность в себе. Ход игры: дети должны закончить предложение «Я хочу...», «Я умею...», «Я хочу научиться...»;

– «Нет! Да!». Цель: снижение агрессивности, формирование навыков выражения эмоций. Ход игры: дети бегают по комнате, кричат «Нет!». По сигналу ведущего продолжают бегать, но уже кричат «Да»;

– «Уходи, злость, уходи!». Цель: снижение агрессивности, формирование навыков выражения эмоций. Ход игры: дети ложатся на ковер по кругу, между ними – подушки. Закрыв глаза, начинают бить ногами по полу, а руками – по подушке и говорят: «Уходи, злость, уходи!». Длится 3 минуты, затем дети ложатся в позу звезды, раскидывают широко руки и ноги, слушают расслабляющую музыку в течение 3 минут;

– «Заряд бодрости». Цель: формирование навыков саморегуляции. Ход игры: дети садятся свободно, вытягивают вперед руки. Под руководством педагога массируют ушки, брови, нос, стряхивают руки и повторяют текст: «Ушки, ушки – слышат все. Я дышу, я вижу, я все слышу, я все чувствую».

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Наглядный материал для игр на формирование социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

«Что такое хорошо, а что такое плохо»



«Вспомни сказку»



«Вежливые слова»



«Мой лучший друг»



«Кубики настроения»



«Назови эмоцию»

