



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

**Сюжетно-ролевая игра как фактор формирования социального опыта
детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе
психолого-педагогического сопровождения**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

90 % авторского текста
Работа реценз -к защите
рекомендована/не рекомендована
« 18 » 11 2020 г.

зав. кафедрой СПиПМ

к.пед.н, доцент

Дружинина Л.А.

Выполнил (а):

Студент (ка) группы: ЗФ-306/188-2-2

Алекаев Айбулат Иршатович

Научный руководитель:

к.пед.н, доцент

Лысова Анна Анатольевна

Челябинск

2021

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы формирования социального опыта на этапе дошкольного возраста	
1.1 Понятие «социальный опыт» в педагогике и психологии.....	
1.2. Особенности формирования социального опыта у дошкольников с нарушениями зрения	
1.4. Роль сюжетно - ролевой игры в формировании социального опыта дошкольников с нарушениями зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения	
Выводы по 1 главе.....	38
Глава 2. Экспериментальное изучение состояния социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения	
2.1. Организация и методика экспериментального изучения социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения	
2.2. Особенности социального опыта младших школьников с нарушениями зрения (результаты констатирующего эксперимента)...	
Выводы по 2 главе.....	
Глава 3. Развитие социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения с использованием сюжетно – ролевых игр	
3.1. Методические рекомендации по развитию социального опыта младших школьников с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевых игр	
3.2. Результаты контрольного эксперимента по развитию социального опыта старших дошкольников с нарушением зрения	
Выводы по 3 главе	
Заключение	
Список литературы	
Приложения	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Педагогика, как и ряд других наук, переосмыслив традиционные для последних десятилетий целевые установки воспитания, ориентируется ныне на цели жизненного самоопределения человека, самореализации его сил и способностей (В. Г. Бочарова, Н. Ф. Голованова, Р. Г. Гурова, А. В. Мудрик и др.). Не является исключением в этом отношении и современная тифлопедагогика, которая, руководствуясь идеями личностно-ориентированного подхода и социальной интеграции детей с нарушениями зрения (В.З. Кантор, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина и др.), изучает процесс социализации в различных аспектах. Успешность социализации данной категории детей зависит от накопления ими социального опыта как совокупности определенных знаний и практических умений.

Анализ точек зрения ученых на структуру понятия «социальный опыт» позволило выделить такие его компоненты как познавательный, включающий в себя знания и представления о нормах и правилах социального взаимодействия; эмоционально-ценностный, предполагающий наличие ценностных ориентаций социальных знаний и их связь с эмоциями; коммуникативный и поведенческий, подразумевающий практические умения к определенному поведению и общению в различных социальных ситуациях.

Социальный опыт выступает всегда как результат деятельности. Ведущей деятельностью на этапе старшего дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. Её социализирующая роль связана с приобщением ребенка к культуре общества, специфическим человеческим формам поведения, исторически накопленному опыту различного рода отношениями между людьми (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, Н.Я.Михайленко, Д.Б.Элькоин, и др). Сюжетно-ролевая игра как средство формирования социального опыта имеет большой потенциал, так как представляет собой процесс моделирования социальных отношений (И.Г.Вечканова, Д.Б.Элькоин, и др). Но также она имеет значительный потенциал в развитии компенсаторных процессов у детей с нарушением зрения (Л.И.Солнцева), в коррекции отклонений в

коммуникативной деятельности (Г.В.Никулина, В.А.Феоктистова и др.), нравственного и социально-эмоционального развития детей данной категории, и в конечном итоге недостатков их социального опыта. (И.Г.Корнилова, Д.А.Маллаев, Л.И.Плаксина, Л.И.Солнцева, Э.М.Стернина, и др).

Таким образом, актуальность исследования заключается в том, что проблема развития социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения остается сегодня недостаточно изученной в аспекте использования коррекционно-развивающего потенциала сюжетно-ролевой игры применительно к детям старшего дошкольного возраста со зрительной патологией. Это и обусловило выбор темы исследования: «Сюжетно-ролевая игра как фактор формирования социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения».

Объект исследования: процесс развития социального опыта детей старшего дошкольного возраста

Предмет исследования: методические рекомендации по формированию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Цель исследования: теоретически обосновать, выявить и практически апробировать возможности использования сюжетно-ролевой игры для формирования социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

В связи с данной целью необходимо решить следующие **задачи исследования:**

1. Осуществить анализ литературы по проблеме исследования;
2. Осуществить исследование состояния социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения
3. Разработать методические рекомендации по формированию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения;

4. Доказать эффективность использования сюжетно-ролевой игры для формирования социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения;

В качестве **гипотезы** в исследовании выступило предположение о том, что формирование социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения может протекать успешнее, если

- коррекционная работа будет строиться с учетом включения сюжетно-ролевых игр в работу всех специалистов службы сопровождения и семьи;

- если данная работа будет осуществляться по всем компонентам социального опыта;

- если в процессе данной работы будут учитываться разработанные методические рекомендации

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- деятельностный подход к формированию новообразований определенного возрастного периода (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин и др.);

- положение об общности закономерностей развития обычного ребенка и ребенка со зрительной депривацией (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Л.И.Солнцева и др.);

- психолого- педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения (А.Г.Литвак, Г.В.Никулина, Л.И.Плаксина, Л.И.Солнцева, Л.В.Фомичева, и др);

- представление о социализации как интериоризации социального опыта (Г.М.Андреева, Н.Ф.Голованова, И.С.Кон, А.В.Мудрик и др.)

В процессе работы для решения поставленных задач нами использовались различные **методы исследования**:

- теоретические методы: анализ психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования;

- эмпирические методы: анализ и обобщение научных и практических разработок по формированию социального опыта людей с нарушением

зрения, изучение медицинских карт, педагогическое наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент;

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении теоретических подходов к проблеме социализации детей со зрительной патологией и в расширении взглядов на сюжетно-ролевую игру как фактора развития социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Практическая значимость исследования заключается в апробации методических рекомендаций по развитию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения средствами сюжетно-ролевой игры, способствующей оптимизации развития каждого из компонентов социального опыта данной категории детей.

Организация и база исследования. Экспериментальная работа осуществлялась на базе муниципального бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) общеобразовательной школы №127 г.Челябинска (дошкольное отделение).

На первом этапе изучалась литература по избранной теме, определялась программа исследования.

На втором этапе было проведено экспериментальное изучение уровня развития основных компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В рамках третьего этапа на основе полученных результатов были разработаны методические рекомендации по формированию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и определены основные этапы использования сюжетно-ролевой игры для преодоления выявленных недостатков.

На четвертом этапе был осуществлен контрольный эксперимент по выявлению динамики в формировании социального опыта у детей старшего

дошкольного возраста, сформулированы выводы по исследованию, оформлена диссертация.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трёх глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Глава 1. Теоретические основы формирования социального опыта на этапе дошкольного возраста

1.1 Понятие «социальный опыт» в педагогике и психологии

Анализ современной литературы научно-методической, психолого-педагогической, социальной и философской направленности показал, что понятие «социальный опыт» личности рассматривается, прежде всего, через осмысление сущности процесса социализации личности. Это требует осмысления таких понятий, как понятие «опыт» и «социализация».

Так, в толковом словаре С.И. Ожегова находим следующее определение понятия «опыт», которое рассматривается как трактовка психолого-педагогической категории и как трактовка философского понятия через осмысление опыта как общественно-исторического, так и индивидуального жизненного опыта каждого отдельного человека и представлено следующим образом:

1. Совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений, привычек.

2. Отражение в человеческом сознании объективного мира, общественной практики, направленной на изменение мира.

В категорию понятия «опыт» входит совокупность всех знаний человечества на общественно-историческом уровне, приобретение жизненного опыта на основе влияния особенностей окружающей среды, что дает человеку определенный жизненный опыт его поведения, а также наличие определенных знаний, умений, навыков и привычек, приобретенных в процессе учебной, профессиональной и общественной деятельности. Подобное осмысление понятия «опыт» представлено и в работе Осокиной Н.Н., где также утверждается, что в современной научной литературе социальный опыт зачастую рассматривается в одном ряду с такими понятиями, как жизненный опыт, индивидуальный социальный опыт. Под жизненным опытом человека понимается информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах

долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Индивидуальный социальный опыт – это единство различных знаний и способов мышления, умений и навыков, норм и стереотипов поведения, ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний, усвоенных и выработанных способов взаимодействия, самопознания, самоопределения, самореализации [56].

Таким образом, можно сделать вывод, что под личностным опытом человека можно считать формирование единой системы представлений, знаний, умений, навыков, поведенческих привычек и уровня общения в социальной среде на общественно-профессиональном и личностном уровнях с привлечением всех общественно-исторических знаний.

Многие ученые подчеркивают связь понятий «социальный опыт» и понятия «социализация». В 70-х годах XX столетия отечественные ученые Парыгин Б.Д. и Андреева Г.М. дали следующее определение понятия «социализация». Так, Парыгин Б.Д. под социализацией понимает «весь многообразный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав, обязанностей и т. д., активное переустройство окружающего мира, изменение и качественное преобразование самого человека»[59, 78]. Андреева Г.М. характеризует понятие социализации как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой – процесс активного воспроизводства системы социальных связей за счет активной деятельности индивида и активного его включения в социальную среду»[3, 18]. В 80-90-х годах XX столетия появились следующие определения феномена социализации. Так, в советском энциклопедическом словаре понятие *социализации* (от лат. *socialis* – общественный) трактуется как процесс усвоения

индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Каргапольцева Н.А. определяет социализацию личности как «сложный, многоплановый и противоречивый процесс взаимодействия индивида и общества. Общество с целью воспроизводства социальной системы и сохранения своих социальных структур стремится сформировать стереотипы и стандарты (групповые, классовые, этнические, профессиональные и др.), образцы ролевого поведения. Чтобы не быть в оппозиции по отношению к обществу, личность усваивает этот социальный опыт путем вхождения в социальную среду, систему существующих социальных связей [26]. Голованова Н.П. определяет социализацию как самый широкий среди процессов, характеризующих становление личности. Это непосредственное, самостоятельное, порой спонтанное усвоение ребенком жизненного опыта, обретение социальных качеств[18]. В понимании Мудрик А.В. социализация представляется как «развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества»[49, 32].

Таким образом, социализацию личности следует рассматривать как сложное социально-психологическое явление, которое представляет собой одновременно и процесс, и отношение, и способ, и результат становления личности в общении и деятельности. С одной стороны, социализация выступает как своеобразный механизм включения индивида в общественные структуры посредством выработки социально необходимых качеств, с другой стороны, она рассматривается как внутриличностный процесс, осуществляемый в ходе взаимодействия индивида и социума. Это явление чрезвычайно многообразное, непременно активное и фактически непрерывное, продолжающееся всю жизнь конкретной личности.

В последние годы в отечественной науке начинают активно разрабатываться новые концепции (В. С. Вербовская, Н.Ф. Голованова, И.Н. Дашук, Е.П. Попова). В современных психолого-педагогических теориях личность чаще определяется через альтернативные характеристики

самоизменения, автономности, уникальности, самореализации, происходит интеграция философского, психологического, социального и педагогического знания. Философские и психологические концепции определяют основные направления педагогических изысканий по проблеме воспитания личности, способной противостоять негативным воздействиям и накапливать положительный социальный опыт [10].

Таким образом, в результате накопления новых знаний в исследовании феномена «социальный опыт» появились и новые определения данного концепта. Так, Голованова Н.Ф. считает, что «социальный опыт» всегда результат активного взаимодействия с окружающей средой. Овладеть им – значит усвоить сумму сведений, знаний, навыков и общения[18]. В своих наиболее поздних исследованиях на стыке XX-XXI столетий Мудрик А.В. социальный опыт рассматривает как «самобытный синтез различного рода запечатленных ощущений и переживаний, знаний, умений, навыков, способов общения, стереотипов поведения, ценностных ориентаций и социальных установок»[49, 33]. Обобщая современные концепции понятия «социальный опыт», Неясова И.А. определяет данную категорию как «результат познавательной и практической деятельности личности, выражающейся в синтезе знаний о социальной деятельности, опыта выполнения способов деятельности, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности. Социальный опыт представляется через установленные в обществе социальные нормы поведения как предписание на определенный тип действий и отношений личности к окружающей действительности» [52, 19].

Данное определение свидетельствует о расширении компонентного состава понятия «социальный опыт», в основу которого наряду с традиционно принятыми категориями (отношения, деятельность, общение) вводится уточнения как данных категорий (эмоциональные отношения, творческая деятельность), так и новые компоненты (синтезе знаний о социальной деятельности, т.е. их представления, понятия).

Таким образом, осуществив анализ точек зрения ученых, мы можем

выделить следующие компоненты понятия «социальный опыт»: социальные представления, социальные понятия, опыт овладения способами деятельности, опыт эмоциональных отношений, опыт творческой деятельности.

В таблице 1 представлена общая характеристика категорий выше указанного компонентного состава понятия «социальный опыт» на современном этапе развития отечественной психолого-педагогической и социальной научной мысли.

Таблица 1 – Характеристика компонентного состава категорий понятия «социальный опыт»

Категория	Авторы концепции	Характеристика
Социальные Представления	Ананьев Б.Г., Андреева Г.М., Зинченко В.П., Изотова Е.И., Михайлова И.Б., Платонов К.К.	Основой образа мира является обобщенная и структурированная система значений, отражающих объективные и внутрисистемные связи объективного предметного мира[2].
Социальные Понятия	Голованова Н.Ф., Лернер И.Я., Мудрик А.В., Неясова И.А., Осокина Н.Н.	«В процессе формирования социального опыта ребенок усваивает большое количество знаний об обществе, общественных отношениях, социальных статусах и ролях, нормах и правилах социального поведения и мн. др. Социальные знания – это результат процесса познания социальной действительности. Они отражаются в сознании человека в виде социальных представлений, социальных понятий [18].
Опыт овладения способами деятельности	Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А., Узнадзе Д.Н., Шадриков В.Д.	Определяется условиями, в которых протекает деятельность. Различают два основных способа деятельности - нормативно одобренный (НОСД) и индивидуальный (ИСД). НОСД обобщен и закреплён инструкциями. НОСД выступает как общественная категория, в нём обобщены опыт и способности предшественников (общественный опыт и способности). ИСД обусловлен индивидуально-своеобразным характером учета объективных и субъективных условий деятельности. Овладение НОСД от ИСД зависит от специфики мотивации, полноты и своеобразия учета объективных и субъективных условий деятельности[20].
Опыт эмоциональных отношений	Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Выготский Л.С., Жукова Н.А., Зимняя И.А.,	Опыт эмоциональных отношений характеризуется реальной связью, которая устанавливается человеком с объектом окружающего мира в его сознании. «Эмоции, возникающие в процессе деятельности

	Леонтьев А.А., Щуркова Н.Е.	становятся ее неотъемлемым компонентом и начинают активно выполнять функции регуляции этой деятельности»[2].
Опыт творческой деятельности	Божович Л. И., Вергелес В.И., Тургель В.А.	Опыт творческой деятельности представляет собой особое содержание социального опыта, не совпадающее ни со знаниями, ни с навыками и умениями, усвоенными по образцу. Это «внешняя и внутренняя деятельность человека по преобразованию действительности (как природной, так и социальной), завершающейся созданием нового оригинального продукта[8].

Таким образом, анализ научных исследований показал следующее:

- социализацию можно рассматривать как процесс и результат усвоения и последующего воспроизведения ребенком социального опыта в социальной среде на индивидуальном уровне;

- понятие «социальный опыт» представляет собой сложное многокомпонентное образование, в состав которого входят такие составляющие как

- социальные представления;
- социальные понятия;
- опыт овладения способами деятельности;
- опыт эмоциональных отношений;
- опыт творческой деятельности.

-процесс социализации идет на протяжении всей жизни человека в результате влияния общества на индивида, а также целенаправленного воздействия процесса воспитания и обучения, характерного для действующей системы образования, удовлетворяющей потребности общества.

Бесспорным утверждением является тот факт, что процесс социального развития ребенка начинается с раннего детства и проходит в определенной социальной среде. Малыш развивается в пределах своей семьи социального и национального окружения. На него влияют родители и родственники, другие взрослые, сверстники, с которыми он общается, а также дошкольное учебное заведение. Также значительное влияние на социализацию ребенка имеют

средства массовой информации, социокультурная среда, в котором ребенок растет, события, которые происходят в окружающей среде.

Таким образом, первым естественным условием формирования социального опыта для ребенка выступает семья, которая в течение всей жизни является той микросредой, на фоне которой происходит личностный рост человека. С помощью родителей маленький ребенок удовлетворяет потребности в психологической защищенности, эмоциональном общении с первых дней своего существования. Родные люди, окружающие ребенка, также первыми привлекают его к различным видам социального взаимодействия. Так, первый опыт социального общения приобретается малышом еще до того, как он начинает разговаривать. Осваивая определенные знания, учась понимать свои побуждения, ребенок постепенно переходит на более высокий уровень развития формулировки своих желаний и стремлений удовлетворить эти потребности в деятельности. В соответствии с расширением круга представлений о социальной среде, у ребенка меняются потребности, становятся более осознанными оценки событий и явлений, поступков окружающих его людей. Добавим к этому, что на социализацию личности большое влияние оказывает домашняя атмосфера, стиль взаимоотношений в семье, психологический климат отношения взрослых к различным событиям, явлениям общественной жизни, к другим людям. Ребенок в семье примеряет себя к обществу, а это, в свою очередь, стимулирует его социальную активность. Проекция на мир людей является деятельностью, которая помогает ребенку усвоить нормы человеческих взаимоотношений и включает ребенка в систему этих отношений за пределами семьи. Поэтому, можно утверждать, что социальный опыт, который передается в семье, становится неотъемлемой составляющей личности. Безусловно, семья как микросреда, в которой находится ребенок в результате определенного стиля воспитания и образа поведения может, как способствовать социализации ребенка, так и сдерживать ее. Ведь личность не может развиваться в социально одобрительном направлении, если семья, которая его окружает, находится на низком

моральном уровне. В данном случае семья создает значительные преграды полноценной социализации ребенка.

Следующей социальной микросредой для ребенка является дошкольное учебное заведение – среда, где он продолжает получать элементарные знания, умения, навыки, гарантирующие формирование у него способности ориентироваться в окружающей среде, приобретать жизненный социальный опыт адекватно реагировать на явления, события, людей, предметный мир. Так, под влиянием детского сада у ребенка формируется сознательное отношение к себе как к самостоятельной личности равной с другими людьми, происходит становление положительного образа «Я», формирование чувства собственного достоинства и собственной значимости среди других людей. Несколько позже, на этапе возраста старшего дошкольника, у ребенка формируется адекватная самооценка сохранения своего личностного пространства, осознается поведение с учетом возможных реакций других людей, воспитывается умение приспособливаться к жизни в новых социальных условиях. Особо следует отметить, что с вступлением в дошкольное учебное заведение в микросреде ребенка появляется важный взрослый – воспитатель. От общения с ним, его манеры поведения зависит эффективность социализации ребенка.

Как показал анализ научно-методической литературы, проблема педагогического общения занимает одно из центральных мест в психолого-педагогической науке (А.А.Бодалев, Я.Л.Коломинский, А.А.Леонтьев, Е.А.Панько и др.). Педагогическое общение понимается как коммуникативное воздействие воспитателя на детей с целью воспитания и обучения, направленное на установление межличностных отношений как педагога с детьми, так и детей друг с другом и на регуляцию психологического микроклимата в группе. Педагоги, воспитатели входят в число агентов первичной социализации, и от того, как будет выстроено общение между ребенком и взрослым, входящим в его ближайшее окружение, зависит будущая социальная «состоятельность» ребенка.

Характер общения воспитателя с дошкольниками во многом определяет

формирующиеся межличностные отношения в группе сверстников, которые, как показали исследования (Т.В. Антонова, А.А. Рояк и др.) существенным образом влияют на развитие личности ребенка. Результаты проведенных исследований показывают, что в группе воспитателей, для общения которых свойственны демократические тенденции, создаются оптимальные условия для формирования детских взаимоотношений, положительного, эмоционального микроклимата группы. Общение педагога с авторитарными тенденциями ведет к конфликтности, недоброжелательности в отношениях детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что в старшем дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать себя среди других людей, опытно-интуитивно формируя свою стратегию поведения и сценарии социального взаимодействия. И выбор его ведущей стратегии социального поведения будет зависеть от его внутреннего отношения к людям, к жизни, которое в первую очередь является результатом влияния тех взрослых, кто его воспитывал [17].

Также следует отметить, что именно в дошкольные годы, особенно в пятилетнем возрасте, как показывают исследования отечественных авторов (И.С. Кон, Д.В. Колесов, Н.В. Плисенко и др.), идет интенсивный процесс становления самосознания ребенка, важным компонентом которого является осознание себя как представителя определенного пола. Усвоение же в соответствии с полом содержания женской и мужской модели личности, формирование системы потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения, характерных для того или иного пола, т. е. процесс половой социализации - неотъемлемая часть общего процесса социализации, который протекает под влиянием окружающих взрослых и сверстников.

Еще одним достаточно значимым условием социализации в социальной среде дошкольника является детское сообщество. Совместные виды деятельности возникают при взаимодействии детей дошкольного возраста, формируют у ребенка необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и одновременно отстаивать

собственные права, соотносить собственные интересы с общественными интересами. О такой форме общении достаточно характерно высказался отечественный ученый Ю.Волков, который утверждал, что «привлекая друг друга как капельки ртути, находя в реакции других подтверждение собственному существованию, дети стремятся проявить свою личность как индивидуальность, требуя от других поддержки социального стандарта»[11, 16].

Отечественные психологи отмечают, что усвоение ребенком социального опыта происходит как в общении с другими людьми, так и в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками, при этом особое внимание уделяется качеству социальной ситуации развития (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И.Лисина, Д.Б. Эльконин и др.). Как отмечает М.И.Лисина, на каждом этапе развития ребенка появляются личностные образования, то есть продукты, возникающие при взаимодействии трех линий отношений, складывающихся у ребенка: отношение к себе; отношение к окружающим людям; отношение к предметному миру [22, 34].

Анализ отечественной психолого-педагогической науки позволяет выявить стадии процесса формирования социального опыта личности, характеристика которых представлена в таблице 1.3.

Таблица 2 - Характеристика стадий процесса формирования социального опыта личности

Стадия формирования Социального опыта	Характеристика процесса
Адаптация	Ознакомление ребёнка с доступным ему уже накопленным в обществе социальном опытом.
Индивидуализация	Появление противоречия между стремлением употребить осознанный социальный опыт и имеющимися индивидуальными возможностями.
Интеграция	Возникновение противостояния между желанием полностью употребить имеющийся социальный опыт и социальные условия.

В таблице 3 представлена классификация механизма формирования

социального опыта личности с характеристикой по категориям.

Таблица 3 - Классификация механизма формирования социального опыта личности

Категория Классификации	Среда Формирования	Характеристика категории
Традиционный механизм социализации (стихийной)	Семья и ближайшее окружение	Представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.). Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия окружающей действительности.
Институциональный механизм социализации	Различные институты общества	Функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции параллельно со своими основными функциями. К ним относятся производственные, общественные, клубные и другие структуры, а также средства массовой коммуникации. В процессе взаимодействия человека с ними происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм.
Стилизованный механизм социализации	Действует в рамках определенной субкультуры	Под субкультурой в общем виде понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который, в целом, создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы.
Межличностный механизм социализации	Через значимых лиц	Функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами.
Рефлексивный механизм социализации	Через переживание и осознание	Характеризуется процессом осмысления человеком своего места в системе взаимоотношений с окружающими, в результате чего происходит его личностное становление, формирование и изменение.

Таким образом, обобщая теоретические исследования закономерностей формирования социального опыта личности на этапе дошкольного возраста,

можно сделать вывод, что каждый ребенок овладевает необходимым социальным опытом индивидуально, но и при участии и помощи общества - влиянии окружающей среды. Взаимодействуя с окружающим миром, личность усваивает социальный опыт в различных формах. Именно социальная среда вырабатывает определенные личностно-характерологические стереотипы для эффективного упорядочения опыта межличностных связей, совместного существования. Она оказывает влияние на индивида с целью определения линии его поведения согласно образцу. Можно допустить, что человек и сам проявляет стремление принадлежать к определенной социальной группе, что можно выразить кратко стремлением «быть как другие» или «быть с другими». Однако, в силу своей самоактивности, человек не всегда становится пассивным объектом манипуляций. Он сам вырабатывает свое отношение к социальной среде, выражает свою волю принадлежать к ней или особиться от нее.

Социальный опыт индивидуален и не передается индивиду биологическим механизмом наследования, а требует творческого освоения личностью социальной действительности. Социальный опыт формируется в результате целенаправленных и стихийных воздействий и может являться прямым или побочным продуктом определенных видов деятельности. Личность выступает как субъект деятельности, принимающий или отторгающий внешние воздействия.

Основными функциями социального опыта являются: обеспечение становления внутреннего мира человека, ориентировка в нем, в мире собственных ценностей и поступков, включение осваиваемых ценностей в общий личностный и гностический фонд; обеспечение реализации в деятельности собственно личностных проявлений»[41].

Таким образом, изучение работ отечественных исследователей, посвященных социальному развитию ребенка в онтогенезе, выявило следующее:

1. Каждый ребенок овладевает необходимым социальным опытом индивидуально, но и под влиянием окружающей среды. Именно

социальная среда вырабатывает определенные личностно-характерологические стереотипы для эффективного упорядочения опыта межличностных связей, совместного существования.

2. В качестве основных стадий процесса формирования социального опыта личности в науке выделяются стадии адаптации, индивидуализации и интеграции.
3. На каждом этапе развития ребенка появляются личностные образования, то есть продукты, возникающие при взаимодействии трех линий отношений, складывающихся у ребенка: отношение к себе; отношение к окружающим людям; отношение к предметному миру.

1.2 Особенности формирования социального опыта дошкольников с нарушениями зрения

Зрение играет важную роль при ориентации человека в окружающей действительности и осуществлении многих сторон его жизнедеятельности. Именно с помощью зрительного анализатора ребенок получает информацию об окружающем мире. Глубокое поражение зрения значительно ограничивает чувственное познание не только «мира предметов», но и «мира людей», что может затруднить формирование у них социального опыта.

К детям с нарушениями зрения относятся:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией [12].

В рамках нашей работы мы остановимся на характеристике слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией, так как это основной

контингент детей с нарушениями зрения, посещающих дошкольные образовательные организации.

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

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

Причиной слабовидения чаще всего бывают аномалии рефракции: миопия, гиперметропия, астигматизм. Аномалия рефракции, по мнению большинства офтальмологов – Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Н.И. Пильман, Л.И. Сергиевский, Е.М. Фишер, А.В. Хватова – является фактором, препятствующим формированию бинокулярного зрения в раннем возрасте [10].

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

Помимо миопии существует гиперметропия – это патология рефракции глаза, при которой изображение предметов формируется за сетчаткой [30]. Стоит отметить, что большая часть людей, которые страдают гиперметропией, не имеют жалоб на зрение, так как у них хорошая развитость способности к аккомодации. При слабой выраженности гиперметропии зрение вдаль и вблизи хорошее, но могут быть проблемы с быстрой утомляемостью, головной болью при значительных зрительных нагрузках. Средняя степень гиперметропии характеризуется тем, что зрение вдаль остается хорошим, а вблизи затруднено. Высокая гиперметропия заключается в следующем: зрение плохое и вдаль, и

вблизи, так как исчерпаны все возможности глаз фокусировать на сетчатке изображение, даже далеко расположенных предметов.

Астигматизм – это патология рефракции глаза, при которой нарушается сферичность роговицы, т.е. в разных меридианах разная преломляющая сила и изображение предмета при прохождении световых лучей через такую роговицу получается не в виде точки, а в виде отрезка прямой. Изображение предметов при астигматизме нечеткое, местами размытое, прямые линии выглядят изогнутыми. Кроме дефектов зрительного восприятия, астигматизм обычно сопровождается быстрой утомляемостью глаз, понижением зрения, головными болями [17].

При слабовидении кроме снижения остроты центрального зрения могут быть нарушены и другие зрительные функции.

Частым заболеванием в дошкольном возрасте является косоглазие и амблиопия. По данным Э.С. Аветисова, Е.И. Ковалевского и др. от 1,5 до 3% детей имеют этот дефект [1]. Косоглазие – это отклонение зрительной оси одного из глаз от совместной точки фиксации, ведущее к утрате бинокулярного зрения [17]. В зависимости от того, куда отклонен глаз, наблюдается:

- внутреннее, или сходящееся;
- наружное, или расходящееся;
- косоглазие кверху;
- косоглазие книзу.

Косоглазие бывает: односторонним (монолатеральным) – косит постоянно один глаз; двусторонним (альтернирующим) – попеременно косят оба глаза [24]. При альтернирующем косоглазии зрение, как правило, достаточно высокое и одинаковое в обоих глазах. Постоянное косоглазие сложнее альтернирующего, так как при нем в результате постоянного отклонения одного глаза, при отсутствии фузии (слияние двух изображений) довольно быстро развивается амблиопия. Нарушение слияния двух изображений в одно может возникнуть вследствие усиленной (при дальнозоркости) или ослабленной (при близорукости) аккомодации и связанной

с ней конвергенции (сведения осей глаз). Такое косоглазие называют аккомодационным, а все другие формы содружественного косоглазия неаккомодационным [17].

Под влиянием неблагоприятных условий высокая и точная согласованность деятельности обеих половин зрительного анализатора может нарушаться, что приводит к расстройству бинокулярного зрения. Острота зрения отклоненного глаза понижается, развивается амблиопия этого глаза.

Э.С. Аветисов отмечает, что амблиопия – это ослабление зрения функционального и зачастую вторичного характера (при отсутствии структурных изменений зрительного анализатора), не поддающееся коррекции с помощью очков или контактных линз. В зависимости от степени понижения остроты зрения различают амблиопию:

- слабой степени (острота зрения 0,8-0,4);
- средней степени (острота зрения 0,3-0,2);
- высокой степени (острота зрения 0,1-0,05);
- очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени [2].

Такое многообразие зрительных нарушений, встречающихся у детей дошкольного возраста, предопределяет их различные пути психофизического развития (Л.А. Дружинина, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.).

На основе проведенных в тифлопсихологии и тифлопедагогике исследований можно представить определенным образом взаимосвязанную структуру нарушений у детей с патологией зрения:

1. нарушение зрения: снижение остроты зрения, чёткости видения, снижение скорости переработки информации, нарушение поля обзора, глазодвигательных функций, нарушение бинокулярности, стереоскопичности, выделение цветности, контрастности и количества признаков и свойств при симультанном восприятии объектов и др.;

2. неполнота, неточность, фрагментарность, замедленность, обедненность зрительного восприятия;

3.обедненность представлений и образов предметов, снижение уровня чувственного опыта, определяющего содержание образов мышления, речи и памяти, замедление хода развития всех познавательных процессов;

4. нарушение двигательной сферы, трудности зрительно-двигательной ориентации, приводящей к гиподинамии и затем снижение функциональных возможностей организма;

5. нарушение эмоционально-волевой сферы, проявляющееся в неуверенности, скованности, снижении познавательного интереса, замкнутости, проявлении беспомощности в различных видах деятельности, социальных коммуникациях, снижении различных желаний [23].

Особенности зрительного восприятия влияют на формирование каждого компонента социального опыта ребенка с нарушениями зрения.

Таблица 4 - Характеристика компонентов социального опыта.

Познавательный компонент	Информирует ребенка о принятых в обществе нормах и способах поведения и отношений, форм выражения чувств и эмоций
Эмоционально-ценностный компонент	Формирует ориентацию ребенка в общечеловеческих ценностях добра, красоты, справедливости
Коммуникативный компонент	Помогает ребенку освоить многообразие форм социального взаимодействия, сотрудничества с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации
Поведенческий компонент	Дает информацию о культурных формах и способах поведения и деятельности, позволяющих ребенку активно выражать свои чувства и желания

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что каждый компонент социального опыта имеет свои особенности в условиях депривации зрения. Ученые отмечают, что формирование у детей с нарушениями зрения правил нравственного поведения затруднено, вербально дети знают правила поведения, понимают необходимость подчинения им, но в жизни не всегда действуют в соответствии с ними, бывают пассивными или агрессивными. Большинству из них свойственно формальное их усвоение, даже при внутреннем согласии с ними. Все это проявляется чаще всего в игре и во

взаимоотношениях ребенка со сверстниками. Следовательно, необходимо осуществлять коррекционную работу по каждому из компонентов социального опыта в деятельности, являющейся ведущей для данного возраста.

1.4. Роль сюжетно - ролевой игры в формировании социального опыта дошкольников с нарушениями зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения

Анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что в тифлологии игровая деятельность детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения рассматривается как целостное и полифункциональное образование, а также как ведущий вид деятельности, имеющей ряд специфических особенностей развития в условиях зрительной депривации, которые изначально негативно отражаются на основных составляющих психолого-педагогического механизма становления социального опыта данной категории детей [37, 43, 54, 78 и др].

Так, формирование системы понятий и представлений о социальном устройстве мира у детей с нарушенным зрением находится в тесной взаимосвязи с развитием игровой деятельности. Прежде всего, игра является отображением тех знаний и представлений об окружающем мире, которые сложились у ребенка с нарушенным зрением. Но эти знания и представления должны опираться на систему усвоенных операциональных, двигательных навыков. Однако многие дети со зрительной патологией, как отмечает Д.М. Маллаев, отказываются участвовать в совместных играх из-за слабой двигательной подготовки, низкого уровня физического развития, слабого владения предметными действиями и навыками совместной деятельности. При этом, направленность ребенка на достижение практического результата, являющаяся характерной особенностью данной категории детей, как бы «закрывает» для него социальные отношения [90], и основное внимание

уделяется формированию практических действий с игровыми атрибутами, а установление познавательных и личностных контактов в процессе игровой деятельности затруднено. Наряду с этим, как правило, общение детей характеризуется наличием большого количества слов, не опирающихся на их собственный чувственный опыт, что свидетельствует о недостаточности связи вербального образа с конкретным содержанием [4, 22 и др]. Эти негативные факторы также затрудняют усвоение ребенком знаний о жизни окружающих людей и их социальных отношениях, которые призваны служить сюжетной основой и воспитывающим фактором игры.

Кроме того, механизм усвоения опыта взаимоотношений с окружающей социальной действительностью - это процесс приобретения ролей, который интенсивно и успешно на этапе дошкольного и старшего дошкольного детства происходит в игре. Ролевая игра достигает своего расцвета в середине дошкольного возраста и продолжается на этапе старшего дошкольного возраста. Но у детей с нарушениями зрения взаимозаменяемыми в этот возрастной период являются предметная и ролевая игра, что свидетельствует о трудностях в овладении структурой игры, типами взаимоотношений друг с другом, умениями необходимыми в ходе игрового общения. У данной категории детей затруднено ролевое взаимодействие, когда они выступают в качестве персонажей выбранного сюжета, проблематичными являются деловое взаимодействие по поводу организации процесса игры и распределения ролей, что неизбежно приводит к возникновению частных конфликтных ситуаций.

При этом общая неуверенность, слабое владение навыками активной и эмоционально насыщенной коммуникативной деятельности являются одной из основных причин рассогласования игры. В связи с этим, дети испытывают повышенную потребность в помощи, внимании, контроле и одобрении со стороны взрослого. Это помогает ребенку получить положительное представление о себе, способствует быстрой адаптации в окружающей обстановке, преодолению трудностей. Именно взрослый использует игровую деятельность в качестве основного канала самоопределения личности ребенка.

Между тем, представления детей с нарушениями зрения о взаимосвязях окружающего мира, отражаемые ими в сюжете и ролевых отношениях, детерминируются уровнями развития социальных отношений в процессе игры, что отмечается в исследованиях Д. М. Маллаева.

Эти уровни характеризуются следующим:

- знание детьми правил нравственного поведения, понимание необходимости подчинения им, но отсутствие желания считаться с этими правилами.
- отсутствие у детей представлений о правилах поведения в обществе взрослых и сверстников, эгоцентризм, пассивность.
- внутреннее согласие, присвоение детьми правил и норм социального поведения, но все еще пассивное, формальное их усвоение.
- определяющими в игре и во взаимоотношениях ребенка со сверстником и взрослым становятся усвоенные правила и социальные нормы.

Итак, процесс становления социального опыта у детей с нарушенным зрением находится в тесной взаимосвязи с развитием игровой деятельности.

Причем, с одной стороны, игра выступает как одна из сфер жизни ребенка, в которой происходит интенсивное развитие социального опыта, а, с другой стороны, бедность и ограниченность социального опыта отражается на самом процессе игровой деятельности.

На наш взгляд, включение детей со зрительной патологией в доступную им на данном возрастном этапе, многофункциональную игровую деятельность может и должно обеспечить полноценное протекание процесса развития и усвоения социального опыта, а также будет способствовать развитию игровой деятельности в целом.

Таким образом, на этапе старшего дошкольного возраста развитие социального опыта находится в тесной взаимосвязи с развитием игровой деятельности, что не является исключением и для детей с нарушением зрения. Однако специфические особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста со зрительной патологией негативно отражаются на процессе развития социального опыта данной категории детей.

1.1 Проблема комплексного психолого-педагогического сопровождения в психолого-педагогической литературе

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольника – это организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка в образовательной среде. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья относится к числу наиболее сложных видов оказания психолого-педагогической помощи детям. Известно, что развитие личности ребёнка, его способностей, интересов – процесс непрерывный. Следовательно, для того, чтобы прогнозировать, направлять, вести ребёнка к успеху, его нужно знать и понимать [94].

Вместе с тем известно, что этап детства особенно важен для становления личности, для освоения жизненных ценностей, норм, образцов поведения, для присвоения культуры общества. Процесс формирования социального опыта начинается с самого рождения человека и продолжается всю жизнь; для данного процесса характерна последовательность постепенно усложняющихся этапов, их преемственность. Запоздывание с решением данных вопросов отрицательно сказывается на личностном развитии ребенка. Старший дошкольный возраст имеет особое значение для формирования социального опыта ребенка, имеет свои задачи и содержание этой работы. Поэтому очень важно учитывая ведущий вид деятельности детей старшего дошкольного возраста определить наилучшие условия для формирования социального опыта дошкольников с нарушениями зрения с учетом особенностей их развития для овладения социальным опытом, необходимого на всех следующих этапах развития. Одним из условий успешности данной работы является осуществление психолого-педагогического сопровождения.

Сущность психолого-педагогического сопровождения приобрела особую популярность среди моделей психологической службы в образовании (Э.М.

Александровская, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова, Т.И. Чиркова и др.).

Проведем анализ содержания понятия «сопровождение». Согласно толковому словарю русского языка, данный термин обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению. В настоящее время в научной литературе термин «сопровождение» понимается, прежде всего, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности [52]. Необходимо заметить, что поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме.

Термины «сопровождение» (М.Р. Битянова, И.А. Кибак, Н.Л. Коновалова, Н.С.Пряжников, С.Н. Чистякова, Т.М. Чурекова и др.) и «поддержка» (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, О.С. Газман, Т.Г. Гордон, В.К. Зарецкий, Т.А. Мерцалов, А.В. Мудрик, И.Ю. Шустова и др.) употребляются в качестве обозначения системы деятельности, как особого вида оказания психологической помощи, т.е. как синонимы [17]. Поэтому мы будем придерживаться того же мнения и рассмотрим подробно те интерпретации термина сопровождения, которые помогают решить поставленные задачи. В психологии «сопровождение» - это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности (Г.Л. Бардиер, М.Р. Битянова, Е. И. Казакова, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина, Ю. В. Слюсарев, Л. М. Шипицина, И. С. Якиманская и др.) [89].

Технология сопровождения в образовании - это область научно - практической деятельности целого ряда специалистов. Это относительно новое направление в психологии образования в России, которое развивается на основе мультидисциплинарного подхода к онтогенезу. Воплощая на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технология сопровождения становится необходимой составляющей

образовательной системы, позволяющей создавать условия для полноценного развития детей [82].

Концепция сопровождения как образовательная технология разработана Е.И. Казаковой. В основе данной концепции лежит системно-ориентационный подход к развитию человека. Источниками создания данной концепции послужили исследования и опыт оказания комплексной помощи детям в специализированных учреждениях, а так же опытно-экспериментальная и инновационная деятельность специалистов, взаимодействующих с детьми в системе образования. Одним из основных положений концепции Е.И. Казаковой является приоритет опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый выбор [31]. Следовательно, автор считает, что для осуществления права свободного выбора человеком различных вариантов развития необходимо научить его разбираться в сущности проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения. Е.И. Казакова в своем исследовании четко разделяет сопровождение как процесс, как метод и как службу [78]. В соответствии с ее взглядами, метод сопровождения - это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития - это средство реализации процесса сопровождения.

Методологический анализ определений термина «сопровождение», проведенный А.А. Майер, говорит нам о том, что сопровождение – это особая форма пролонгированной медико-валеологической, социальной, психологической, педагогической помощи. Следствием такой помощи личности в ходе социализации и индивидуализации является новое качество - адаптивность, т.е. способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими в благоприятных и в экстремальных ситуациях. Из этого следует, что работа специалистов в ДООУ будет заключаться в развитии этого качества - адаптивности - всеми доступными ему средствами [23].

Л.И. Макадей анализирует процесс сопровождения с позиции коррекционной психологии, выделяя эффективность данной формы психологической поддержки при взаимодействии с детьми-инвалидами. Он приходит к выводу, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение и уровень психического развития, используя индивидуальную работу с детьми и участниками образовательного процесса [79].

Интересны результаты работы М.Р. Битяновой. Она дает подробный анализ проблемы сопровождения в образовательном процессе. В ходе своего исследования она приходит к выводу, что обычные направления (психодиагностика, психокоррекция и просвещение) деятельности в рамках технологии сопровождения приобретают свою специфику. Характерными чертами психодиагностики, по мнению ученого, выступают:

- видение диагностики как стартовой площадки сопровождения, нацеленность ее на информационное обеспечение процесса сопровождения;
- направленность на выявление сильных сторон, позитива личности, на определение правильности педагогической стратегии;
- систематичность отслеживания психолого-педагогического статуса дошкольников с точки зрения их актуального состояния и перспектив ближайшего развития на всем протяжении нахождения их в ДОУ;
- обусловленность диагностических результатов социальной ситуацией развития, объективными и субъективными сложностями, с которыми сопряжено обучение и воспитание ребенка в конкретных педагогических условиях образовательного учреждения.

Анализ, сделанный М.Р. Битяновой, показывает, что содержание развивающей работы, должно соответствовать тем компонентам психолого-педагогического статуса дошкольников, формирование и полноценное развитие которых на данном возрастном этапе наиболее актуально. Коррекционная работа будет определяться теми компонентами психолого-педагогического статуса дошкольника, уровень развития и содержание которых не

соответствует психолого-педагогическим и возрастным требованиям. Коррекционно-развивающая работа в таком случае организуется по итогам проведения психодиагностических минимумов [91].

Консультативная и просветительская работа в ДОУ (М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Д.В. Лубовский, Т.Н. Чиркова и др.) будет разворачиваться в трех направлениях: сбор и учет информации о развитии ребенка; разработка и реализация стратегии и тактики взаимодействия с ребенком; проектирование системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в целом. В первом случае решаются вопросы возрастного и индивидуального развития. Во втором - вопросы содержания и стиля взаимодействия с отдельным ребенком или возрастной группой, что является отправной точкой для разработки участниками сопровождения стратегии и тактики собственной деятельности в рамках данной модели. Эти вопросы решаются в трех аспектах: для детей, испытывающих трудности в психологическом развитии; для учета особенностей психолого-педагогического статуса ребенка при анализе содержания обучения; для организации межличностного общения в группе [92].

Третье направление связано с решением проблем, которые касаются построения учебно-воспитательного процесса ДОУ в целом. Специалисты производят экспертную оценку сущности и содержания образовательной программы учреждения. В этом смысле проводится анализ программы развития ДОУ, где оцениваются инновационные моменты и внедрение новых технологий в образовательный процесс дошкольников. С этой точки зрения психолого-педагогическое сопровождение содержательно может пониматься как комплексная технология, проявляющаяся в различных формах [43].

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение имеет неограниченное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья; сопровождение родительства; сопровождение педагога в процессе учебно-

воспитательной деятельности; сопровождение детско-родительских отношений и т.д.

Модель сопровождения, предложенная М.Р. Битяновой, легко адаптируется в дошкольной образовательной среде. Следовательно, описанные М.Р. Битяновой компоненты сопровождающей деятельности в школе, применимы к деятельности в ДОУ [56]. Таким же образом в структуру деятельности специалистов ДОУ входят:

- осуществление анализа учебно-воспитательной среды ДОУ с учетом тех возможностей и требований, которые она предъявляет к возможностям ребенка и уровню его развития;

- выявление психологических критериев эффективности обучения и развития дошкольника;

- разработку и внедрение соответствующих мероприятий, которые рассматриваются как условие успешного развития и обучения ребенка;

- разработку определенной системы деятельности психолога, которая обеспечит максимальный эффект развития ребенка в данной конкретной обстановке.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что в системе дошкольного образования возможно осуществление не только индивидуального сопровождения развития личности ребенка с нарушениями зрения, но и системное сопровождение образовательного процесса [43].

Рассмотрим исследования, позволяющие более четко определить особенности психолого-педагогического сопровождения в ДОУ.

А.А. Майер считает, что роль специалистов в оказании квалифицированной поддержки развития дошкольника велика. Вслед за другими исследователями, в системе сопроводительной деятельности он выделяет определенные этапы:

- диагностика (отслеживание), служащая основой ответственности за принятое решение;

- постановка целей;

– отбор и применение методических средств;
– анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход работы [38].

Безусловно, деятельность специалистов ДОУ заключается именно в осуществлении данных этапов сопровождения. А.А. Майер, анализируя программы развития ДОУ, приходит к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение развития дошкольников предполагает:

1. Удовлетворение базовых потребностей (тепло, питание, другие факторы, обеспечивающие здоровье).

2. Обеспечение в ДОУ психологической и социальной безопасности.

3. Удовлетворение первичных интересов (предметно-развивающая среда и социальная ситуация, способствующие становлению продуктивных видов деятельности и отношений с окружающими).

4. Превентивную и оперативную помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением учебных программ, принятием правил поведения в ДОУ, межличностной коммуникацией с взрослыми и сверстниками.

5. Формирование готовности быть субъектом собственной деятельности.

А.А. Майер утверждает, что в условиях ДОУ сопровождение - это создание пространства становления ребенка в целях оптимизации развития во взаимодействии с окружающим миром [38]. Оно рассматривается как параллельный процесс обучения, воспитания и развития процесс по созданию комфортных условий и по технологическому обеспечению вхождения ребенка в мир культуры, его социализации. Сначала обеспечивается актуализация потенциала развития и саморазвития ребенка, создаются условия для перевода его из позиции объекта в позицию субъекта собственной жизнедеятельности. Далее процесс социализации связан с обеспечением развития и саморазвития средствами взаимодействия педагога и детей в форме сотворческой продуктивной деятельности и общения. В итоге, по мнению автора, ребенок переходит из позиции субъекта в позицию личностной реализации собственной

активности. Задача специалиста на данном этапе работы - это анализ степени сформированности основных показателей развития ребенка [26].

А.Ю. Качимская отмечает, что превращение ребенка в субъект образовательного процесса в системе психолого-педагогического сопровождения требует в качестве необходимой составляющей организацию специальной работы по целенаправленному формированию сложных форм самостоятельности и активности. Такая работа, по мнению автора, является профилактикой пассивности, инфантильности, которые могут возникнуть при акценте на чрезмерную опеку, повседневный контроль, приспособление учителя или родителя к стилю и уровню деятельности ребенка [62].

Анализ научной литературы показывает, что проблема сопровождения в образовании рассматривается и как стратегия развития личности, и как тактика реализации ее индивидуального потенциала. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение - это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса, модель деятельности специалистов и педагогов в детском образовательном учреждении, направленное на формирование социального опыта, индивидуально-личностного развития дошкольника при взаимодействии с окружающим миром.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе представлены результаты анализа литературы по проблеме исследования.

Социальный опыт — всегда результат действия, активного взаимодействия с окружающим миром и овладеть социальным опытом — значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а овладеть тем способом деятельности, результатом которого он является. При этом психолого-педагогический механизм становления социального опыта ребенка, включает в себя несколько составляющих: деятельность, набор социальных ролей, самосознание, социальные отношения. Социальный опыт имеет сложную структуру, которая выражена в 4-х компонентах: познавательного, эмоционально-ценностного, коммуникативного и поведенческого.

В рамках нашего исследования важными представляются следующие положения ученых:

- социальный опыт характеризуется как результат познавательной и практической деятельности, выражающейся в синтезе социальных представлений, понятий, знаний, опыта выполнения способов деятельности, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности, источником которых является собственные действия в различных жизненных ситуациях и переживание этих ситуаций;
- социальный опыт передается через установленные в обществе социальные нормы поведения как предписания на определенный тип действий и отношений личности к окружающей действительности;
- социальный опыт осваивается в результате целенаправленных и стихийных воздействий и может являться прямым или побочным продуктом определенных видов деятельности;
- основными способами освоения социального опыта является деятельность, принятие социальной роли, самосознание, социальные отношения;

К основным условиям формирования социального опыта дошкольника относятся:

- целенаправленная деятельность образовательного учреждения в этом направлении;
- единое пространство развития ребенка, как на уровне конкретного учреждения, так и при включении в него различных субъектов социального окружения;
- непосредственная разнообразная деятельность ребенка.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1. Организация и методика экспериментального изучения социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Основной задачей на констатирующем этапе исследования являлось изучение особенностей социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в аспекте сравнительной оценки; наличного уровня сформированности его компонентов, что служило бы исходной основой для подбора комплекса сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие социального опыта данной категории детей.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе муниципального бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) общеобразовательной школы № 127 г. Челябинска (дошкольное отделение). В констатирующем эксперименте принимали участие 6 детей старшего дошкольного возраста с различными нарушениями зрения.

Разрабатывая методику констатирующего эксперимента, мы исходили из сформулированного на теоретическом этапе исследования положения том, что социальный опыт содержательно выражен в виде четырех основных компонентов: познавательного, эмоционально-ценностного, коммуникативного и поведенческого. В соответствии с этим нами была разработана специальная диагностическая методика, включающая в себя несколько серий заданий и предполагающая изучение социального опыта именно на уровне каждого из его содержательных компонентов.

Первая серия была направлена на изучение познавательного компонента социального опыта ребенка через оценку его социальных представлений в процессе анализа 6 моделей-ситуаций. В основе предложенных ситуаций лежит

знание и понимание ребенком правил и норм взаимодействия со взрослыми (как с близкими, так и посторонними людьми), сверстниками, а также другими детьми в условиях улицы, школы, в процессе совместной деятельности, игры. Выбор данных ситуаций был основан на том, что практически каждый из детей в своей реальной жизни сталкивался с решением подобных проблем, будь то оказание помощи сверстнику или пожилому человеку, животному, попавшему в беду, признание своей вины и др. При этом выбор ребенком ответов-продолжений отражает наличие ценностных моментов в его представлениях, что проявляется в принятии социально одобряемых норм взаимодействия.

Ход диагностической процедуры: Экспериментатор с микрофоном представляется корреспондентом из детского журнала, который пришел взять у детей интервью. Исследование проводилось в индивидуальной форме. После знакомства ребенку предлагалось прослушать поочередно 6 моделей-ситуаций и выбрать правильный, на его взгляд, вариант продолжения (необходима аргументация ответа); при этом уточнялось, как бы он себя повел в данной ситуации. Каждому ответу-продолжению соответствовал определенный балл, выставлявшийся в шкале от 0 до 3. Ответы-продолжения предлагались детям в свободном порядке, без учета оценочного балла.

Инструкция: - Я расскажу тебе небольшие истории о других детях и несколько продолжений к каждой из этих историй.

-Ты выберешь, то продолжение, которое считаешь правильным.

-Как бы ты поступил в похожей ситуации?

Пример:

Ребята играют в футбол. Максим, один из игроков, упал и сильно ушиб ногу:

- Ребята оказывают необходимую помощь: помогают добраться ему до подъезда дома, зовут взрослых (3 балла)

- Ребята, помогают ему встать (2 балла)

- Ребята продолжают играть, при этом смеются над мальчиком, дразнят его (0 баллов)

Выбор вариантов-продолжений и ответы детей экспериментатором интерпретировались на основе следующих критериев:

- эмоциональная реакция на предложенную ситуацию;
- заинтересованность игровой ситуацией (ходом диагностической процедуры);
- легкость в принятии решения при выборе варианта ответа;
- готовность к контакту с экспериментатором.

Ранжирование ответов по адекватности социальным нормам представлено в Таблице №5. Полученные суммарные результаты ранжировались в качественном отношении и интерпретировались по следующим уровневим позициям:

Таблица №5 - Ранжирование ответов по адекватности социальным нормам представлено

Ранг	Направленность	Балл
1.Выбор модели поведения, адекватной социально одобряемым нормам	Устойчивая положительная направленность	3
2. Выбор модели поведения, адекватной социально допустимым нормам	Положительная направленность	2
3. Выбор модели поведения, не адекватной социальным нормам	Неустойчивая положительная	1
4. Выбор модели поведения, отрицающей социальные нормы	Устойчивая отрицательная направленность	0

1. Высокий уровень - от 14 до 18 баллов

При анализе ситуаций представления ребенка имеют устойчивую положительную направленность. Он четко разделяет позитивное и негативное в ответах-продолжениях, при этом дает развернутую аргументацию, опираясь на примеры из своей жизни. Охотно вступает в общение с экспериментатором, внимателен при ознакомлении с условиями эксперимента. У ребенка имеются четкие представления о конкретных способах проявления уважительного отношения не только к близким, но и другим незнакомым людям. Также при этом учитывается эмоциональное и физическое состояние человека (если взрослый

устал - предложить помощь, проявить заботу; если взрослый огорчен поступком ребенка — попросить прощения, не повторять неправильные действия). Отмечается наличие понимания того, что заслуживает одобрения окружающих проявление детьми доброго, чуткого отношения к старшим, что недопустимо проявление грубости, черствости по отношению к другим.

Ребенок знает, что при взаимодействии со сверстниками также необходимо учитывать их настроение (успокоить обиженного, разделить радость). Присутствует четкое понимание того, что нельзя смеяться над недостатками других детей, дразнить, давать прозвища; недопустимо проявлять равнодушие к обиженному, плачущему ребенку, несправедливость по отношению к слабому: опекать малышей, оберегать все живое.

Ребенок имеет представления о том, что необходимо придерживаться установленного порядка в группе, регулировать свою активность, учитывать права других детей, делится игрушками и бережно относится к ним.

2. Средний уровень — от 7 до 13 баллов

При анализе ситуаций представления ребенка имеют положительную направленность. В большинстве случаев он разделяет позитивное и негативное в ответах-продолжениях. Однако развернутая аргументация с опорой на примеры из своей жизни дается при оценке лишь некоторых ситуаций. Ребенок доброжелательно настроен на общение с экспериментатором, но при ознакомлении с условиями эксперимента задает дополнительные вопросы.

У ребенка имеются правильные представления о конкретных способах проявления уважительного отношения к другим людям. В большинстве случаев учитывается эмоциональное и физическое состояние как взрослых, так и детей. Присутствует понимание того, что нужно проявлять по отношению к малышам и сверстникам внимание, доброжелательность, быть готовым к взаимопомощи и сотрудничеству. Ребенок знает о том, что необходимо придерживаться установленного порядка в группе, стараться учитывать желания других детей.

3. Низкий уровень - от 0 до 6 баллов

При анализе ситуаций представления ребенка имеют неустойчивую положительную направленность. Изначально в большинстве случаев он практически не разделяет позитивное и негативное в ответах-продолжениях. При оценке ситуаций отсутствует развернутая аргументация с опорой на примеры из своей жизни. При выборе ответа в некоторых случаях необходима поддержка со стороны взрослого. Наблюдается неустойчивое желание принять участие в общении с экспериментатором, сниженное внимание при ознакомлении с условиями эксперимента. У ребенка имеются представления о способах проявления уважительного отношения к другим людям, но выбор ответа в большинстве случаев зависит от непосредственных побуждений ребенка. Он слабо ориентируется в эмоциональных и физических состояниях окружающих. Присутствует неполное понимание того, что нужно проявлять по отношению к малышам и сверстникам внимание, доброжелательность, быть готовым к взаимопомощи и сотрудничеству. Также имеются неточные представления о том, что необходимо придерживаться установленного порядка в группе, учитывать желания других детей, делиться игрушками и бережно относиться к ним.

Начало изучения эмоционально-ценностного компонента имело место в первой серии диагностической методики, что объясняется наличием ценностного момента в знаниях и представлениях ребенка о нормах и правилах социального взаимодействия.

Вторая серия была направлена на изучение эмоционально-ценностного компонента социального опыта ребенка через способность ребенка оценить эмоциональное состояние в условиях его изолированного изображения и в контексте определенной ситуации.

Ход диагностической процедуры:

Ребенку, во-первых, предлагалось рассмотреть карточки-символы, отражающие различные эмоциональные состояния (радость, грусть, злость, испуг, удивление), назвать настроение, которое они символизируют, и вставить эти карточки в альбом.

Ребенку, во-вторых, предлагалось рассмотреть карточки с изображением определенных ситуаций, соответствующих уже рассмотренным эмоциональным состояниям, и в нужном порядке распределить их по страничкам альбома.

В качестве изобразительного стимульного материала использовались 2 набора карточек:

- Набор из 5 карточек-символов, отражающих различные эмоциональные состояния и выполненных на плотном картоне размером 12,5х 15,5см;
- Набор из 5 карточек-ситуаций, выполненных на плотном картоне размером 10х 11,5см. с изображением различных ситуаций.

Инструкция:

- Ты любишь смотреть фотографии? Это фотографии колобка, ты уже с ним знаком. Рассмотр их внимательно.
- Каким изображен колобок на этих фотографиях? Какое настроение у него было? Почему ты так решил?
- Расположи фотографии по одной на страницах альбома.
- На страницах альбома еще осталось свободное место, расположи фотографии друзей колобка по страницам так, чтобы их настроение совпадало с настроением колобка.
- Объясни, почему именно так ты расположил фотографии друзей?

При оценке ответов детей экспериментатор опирался на следующие критерии:

- мимическая реакция на предложенную карточку символ;
- включенность в процесс (ход диагностической процедуры);
- легкость в принятии решения при ответе;
- понимание или узнавание изображенных эмоций;
- готовность к контакту с экспериментатором.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Каждый правильный ответ-выбор оценивался в 1 балл. Затем суммарные балльные показатели ранжировались и интерпретировались в качественном аспекте следующим образом:

1. Высокий уровень - от 7 до 10 баллов

В процессе работы с карточками-символами ребенок практически в полном объеме узнает и называет основные эмоциональные состояния (радость, грусть, злость, испуг, удивление), но при этом иногда может допускать неточности при соотнесении эмоционального состояния с определенной ситуацией.

2. Средний уровень — от 4 до 6 баллов

В процессе работы с карточками-символами ребенок в большинстве случаев узнает и называет основные эмоциональные состояния (радость, грусть, злость, испуг, удивление), но при этом испытывает затруднения при соотнесении эмоционального состояния с определенной ситуацией.

3. Низкий уровень — от 3 до 0 баллов

В процессе работы с карточками-символами у ребенка вызывают затруднения узнавание и называние основных эмоциональных состояний (радость, грусть, злость, испуг, удивление), он также допускает серьезные ошибки при соотнесении эмоционального состояния с определенной ситуацией.

Третья серия была направлена на изучение коммуникативного компонента социального опыта ребенка через оценку его базовых умений в процессе общения. В основу диагностического исследования на данном его этапе легли представления о коммуникативных умениях как освоенных человеком способах установления взаимоотношений между людьми, включающих в себя желание вступать в контакт с другим человеком, умение понять его состояние и в соответствии с этим строить свое поведение. Позиция ребенка и его владение навыками социального взаимодействия в процессе общения наиболее ярко проявляются при разрешении различных проблемных ситуаций, в которых с особой остротой выступают позитивные и негативные стороны личностного отношения к партнеру, что в свою очередь также отражает сформированность коммуникативных умений.

Ход диагностической процедуры:

Данная серия эксперимента проводилась в подгруппах по 2-3 человека. Необходимо отметить, что для достоверности результатов включение детей в состав подгруппы осуществлялось экспериментатором без учета дружеских отношений и эмоциональных предпочтений детей старшего дошкольного возраста по отношению друг к другу.

В качестве изобразительного стимульного материала использовались:

-дидактическая игра «Мыльные пузыри», направленная на закрепление умения составлять целое (круг) из 4 - 6 частей. Игровой набор включает 4 круга диаметром 12см, выполненных из плотного картона красного, желтого, зеленого и синего цветов, а также соответствующие им составляющие цветные части.

-дидактическая игра «Корабль», направленная на закрепление ребенком умения соотносить формы. В игровой набор входили: карточка (размер 22х30см) с цветным изображением парусного корабля, основные детали которого выделены черным контуром, что способствует их более четкому восприятию, а также набор фигурок-парусов.

Игры предлагались подгруппе детей последовательно, с подробным объяснением игровых правил и с установкой на совместное выполнение игровых действий.

Инструкция:

1. Ребята, скажите, вы любите пускать мыльные пузыри?

У нашего щеночка одно из любимых занятий - пускать разноцветные мыльные пузыри. Но вы знаете, что они, к сожалению, быстро лопаются и исчезают, это всегда расстраивает щеночка. У вас есть возможность вместе быстро помочь щенку; попробуйте собрать цветные мыльные пузыри из фигурок-кусочков. Вы можете начинать собирать веселые мыльные пузыри, но помните, что действовать нужно вместе.

2. Наш старый знакомый щенок собрался в кругосветное путешествие на парусном корабле.

Внимательно рассмотрите этот корабль.

Перед отплытием в дальние страны необходимо проверить готовность корабля, выяснить в исправности ли паруса?

Вы можете помочь в этом щенку, для этого подберите к каждому установленному парусу запасной, который может пригодиться в путешествии. - Помните, что вы - как дружная команда моряков и должны действовать вместе.

Результаты в процессе наблюдения за совместной игровой деятельностью детей оценивались экспериментатором по следующим критериям (отмечалось их наличие или отсутствие):

- умение договариваться;
- взаимный контроль;
- отношение к результату деятельности;
- взаимопомощь;
- рациональное использование игровых средств.

Результаты фиксировались относительно каждого ребенка индивидуально, и за проявление той или иной критериальной позиции присваивался 1 балл.

Суммарные балльные показатели ранжировались и интерпретировались в качественном плане по следующим уровневим позициям:

1. Высокий уровень - от 4 до 5 баллов

Ребенок умеет договариваться со сверстниками, приходит к общему решению, учитывая позицию своего партнера. В процессе выполнения задания в вежливой форме делает замечания по поводу допущенных неточностей или исправляет ошибку конкретным практическим действием, осознанно относится к выполнению задания и его результату.

2. Средний уровень — от 2 до 3 баллов

Ребенок пытается договориться со сверстниками, старается учитывать мнение других, и по возможности самостоятельно решать спорные вопросы. В процессе выполнения задания по просьбе партнера оказывает необходимую помощь, достаточно осознанно относится к результату выполнения задания.

3. Низкий уровень - от 0 до 1 балла

У ребенка отсутствует умение договариваться, он совершенно не учитывает мнение сверстника. В процессе выполнения задания возникают серьезные конфликтные ситуации, у ребенка отсутствует умение самостоятельно решать спорный вопрос без посторонней помощи взрослого. Отмечается с одной стороны ярко выраженная негативная (агрессивная) реакция на допущенные ошибки партнера, а с другой стороны - полное отсутствие самокритичности по отношению к самому себе. Наблюдается безразличное отношение к процессу выполнения задания и его конечному результату.

Четвертая серия была направлена на изучение поведенческого (действенного) компонента социального опыта ребенка через наблюдение за его реальным поведением, в основе которого лежит реализация сложившихся социальных представлений, обладающих ценностным аспектом и определяющих его позицию при взаимодействии.

Ход диагностической процедуры:

Наблюдение осуществлялось экспериментатором на протяжении нескольких недель во время режимных моментов, в процессе организованной деятельности (учебной, спортивной, развлекательной) и свободной игры. Во всех перечисленных ситуациях имеют место, как индивидуальная деятельность, так и взаимодействие с окружающими взрослыми и сверстниками. Выделение этих моментов определялось тем, что они соответствуют распорядку дня детского сада и не предполагают создания каких-либо специальных «лабораторных» ситуаций.

Для оформления обобщенного результата наблюдений за поведением каждого ребенка использовался адаптированный вариант анкеты фиксации, предложенной Г.Б. Степановой.

В основе построения данной анкеты лежат вопросы-утверждения, которые характеризуют развитие социальной сферы ребенка при взаимодействии со взрослым, сверстником, а также усвоение норм и требований ближайшего окружения. Анкета фиксации оформлена в виде таблицы с пятибалльной шкалой, на которой необходимо зафиксировать

свойственную ребенку поведенческую реакцию, выбор которой осуществляется между противоположными утверждениями.

Обоснование присвоения баллов ответам отражено в Таблице №6

Результаты в процессе наблюдения оценивались экспериментатором по следующим критериям:

- легкость в установлении контактов с другими детьми;
- адекватность социальным нормам (проявления агрессивных реакций);
- включенность в совместную деятельность;
- активность в совместной деятельности (лидирующая позиция);
- взаимодействие с взрослыми.

Таблица №6 - Варианты поведенческих реакций при взаимодействии

Поведенческая реакция при взаимодействии	Балл
Отрицание взаимодействия	1
Затруднение при взаимодействии	2
Неустойчивость позиции при взаимодействии	0
Ограниченность взаимодействия	3
Полнота взаимодействия	4

Суммарные балльные показатели ранжировались и интерпретировались в качественном отношении следующим образом:

1. Высокий уровень - от 76 до 51 баллов

Для детей данной группы определяющим моментом во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками являются усвоенные правила и социальные нормы. Дети стараются сдерживать свои негативные побуждения, избегать конфликта со сверстниками, могут сами остановить ссору или в крайнем случае обратиться за помощью к взрослому. Самостоятельно объединяются в небольшие группы для совместной деятельности (игры, коллективного рисования, труда). Стремятся соблюдать установленный порядок поведения в группе, регулировать свою активность: соблюдать очередность, учитывать права других детей. Проявляют

элементарную ответственность: выполняют порученное дело до конца, старательно, аккуратно.

2. Средний уровень — от 50 до 25 баллов

У данной группы детей сложились достаточно четкие представления о правилах поведения, и они следуют им в привычной обстановке, но в новых условиях могут испытывать некоторую скованность, потребность в небольшой поддержке со стороны взрослых. Дети старательно выполняют поручения взрослых, вступают в сотрудничество, не прерывают общей работы, пока она не закончена или им не разрешили отойти. Проявляя стремление к самостоятельным действиям, пытаются преодолевать трудности, не спешат сразу же обращаться за помощью к старшим.

3. Низкий уровень — от 24 до 0 баллов

Данная группа детей имеет представления о правилах поведения, понимает необходимость подчинения им, но при этом у них отмечается с одной стороны отсутствие желания считаться с этими правилами, а с другой отсутствие привычки самостоятельно следовать им, зачастую их поведение может определяться их непосредственными побуждениями. Они испытывают трудности при взаимодействии со сверстниками, практически не могут самостоятельно организовывать совместную деятельность, что связано с отсутствием умения, учитывать позицию партнера.

Экспериментальная работа проводилась в привычной для детей, обстановке. В ходе выполнения заданий ребенку предоставлялась максимальная самостоятельность. Процесс выполнения ребенком каждого задания тщательно фиксировался. Во избежание переутомления, обследование каждого ребенка проводилось в течение нескольких встреч.

Таким образом, совокупность заданий в четырех сериях была сформирована таким образом, чтобы получить необходимые сведения об уровне развития социального опыта дошкольников с нарушенными зрительными функциями применительно к каждому из его компонентов.

2.2 Особенности социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения (результаты констатирующего эксперимента)

Процесс интерпретации результатов экспериментального изучения состояния социального опыта дошкольников включал в себя четыре серии исследования, что позволило установить и охарактеризовать уровень сформированности каждого из компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста со зрительной патологией.

1 серия исследования направлена на изучение состояния познавательного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Результаты выполнения детьми игровых заданий представлены в Приложении 5. Уровни развития познавательного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушенным зрением представлены в таблице 7.

Таблица №7 - Результаты исследования познавательного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (%)

Уровень сформированности компонента	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во детей			
6	50	34	16

При анализе полученных результатов не выявлено прямой зависимости между уровнем сформированности познавательного компонента социального опыта и остротой зрения старших дошкольников. 50% детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют высокий уровень развития познавательного компонента социального опыта. При этом весьма характерной чертой является наличие развернутой аргументации. У детей имеются правильные представления о конкретных способах проявления уважительного отношения к другим людям. В

большинстве случаев учитывается эмоциональное и физическое состояние людей. Ответы на вопросы-ситуации свидетельствуют о понимании детьми того, что нужно проявлять доброжелательность по отношению другим людям, быть готовым к взаимопомощи, нужно искать компромиссное решение в конфликтных ситуациях.

У детей присутствует понимание того, что нельзя смеяться над недостатками других детей, дразнить, давать прозвища, недопустимо проявлять равнодушие к обиженному, плачущему ребенку, необходимо опекать малышей, оберегать всё живое. У детей имеются представления о том, что необходимо придерживаться правил поведения и общения, регулировать свою активность, бережно относиться к вещам.

Низкий уровень познавательного компонента социального опыта имеет 16% участников эксперимента. При анализе ситуаций их представления имеют неустойчивую положительную направленность, это проявляется в том, что практически не разделялось позитивное и негативное в процессе выбора ответов (Пример: Слава И. , 7 лет: «Вика тоже устала и будет играть с котом, а потом спать»). При оценке ситуаций отсутствует развернутая аргументация ответов, с опорой на примеры из жизни. При выборе ответов была необходима поддержка со стороны взрослого. Присутствует неполное понимание того, что нужно проявлять по отношению к другим людям (пример: «Он неуклюжий толстяк, поэтому упал»).

Таким образом, анализ результатов позволил сделать следующие выводы:

У большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения развитие познавательного компонента социального опыта находится на достаточно высоком уровне (50%). Однако 50% детей с нарушениями зрения имеют неточные или недостаточно сформированные знания и представления. Об этом свидетельствует доминирующее положение среднего уровня развития познавательного компонента социального опыта (34%) и наличие низкого уровня у 16 % участников эксперимента

2 серия исследования направлена на изучение состояния эмоционально-ценностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Результаты выполнения детьми заданий второй серии эксперимента представлены в Приложении 6 и в таблице №8

Таблица №8 - Результаты изучения эмоционально-ценностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (%)

Уровень сформированности компонента	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во детей			
6	34	50	16

Анализ результатов оценки эмоционально-ценностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения позволил сделать следующие выводы:

1. Для детей старшего дошкольного возраста с нарушенным зрением характерно распределение показателей по всем трем уровням сформированности эмоционально-ценностного компонента социального опыта.

2. Большинство (50%) имеют средний уровень сформированности эмоционально-ценностного компонента социального опыта, что обусловлено особенностями восприятия в условиях зрительной депривации, недостаточным умением воспринимать и анализировать сюжетное изображение, а также отсутствием необходимого объема знаний о графическом выражении мимики лица.

В содержательном плане высокий уровень сформированности эмоционально-ценностного компонента социального опыта (36%) проявляется в том, что они узнают и называют основные эмоциональные состояния, допуская неточности в отношении эмоций испуга и удивления, но некоторые в дальнейшем исправляют допущенные ошибки.

Применительно к группе детей, имеющих средний уровень развития эмоционально-ценностного компонента социального опыта, к эмоциям, вызывающим затруднения добавляются такие эмоции, как радость и злость.

На низком уровне развития (16%) добавляются затруднения в подборе карточек, отражающих состояние грусти. Допущенные ошибки могут быть связаны с отсутствием необходимого объема знаний о мимическом выражении, которое выражает эмоциональные состояния, а также с недостаточным уровнем воспринимать и анализировать сюжетное изображение.

3 серия исследования направлена на изучение состояния коммуникативного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Результаты выполнения дошкольниками с нарушениями зрения игровых заданий представлены в Приложении 7 и таблице №9.

Таблица №9 - Результаты изучения коммуникативного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (%)

Уровень сформированности компонента	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во детей			
6	16	50	34

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

1. Для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения характерно распределение показателей по всем трём уровням развития коммуникативного компонента социального опыта.
2. Для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, в основном, характерен средний уровень сформированности коммуникативного компонента социального опыта (50%), который проявляется в желании детей договариваться между собой в процессе выполнения задания, но без учета мнения друг друга, что способствует возникновению конфликтных ситуаций.

34 % участников эксперимента испытывают определенные затруднения в использовании ими имеющихся знаний и представлений о нормах и правилах социального взаимодействия в решении проблемной ситуации. У данных детей совершенно отсутствует умение договариваться, очень бурно протекает утверждение своей роли внутри пары. Как правило, дети очень торопятся высказать претензии, утвердить собственное превосходство. Вследствие этого возникают конфликты и столкновения. В большинстве случаев взаимопонимание не наступает до конца выполнения задания и в некоторых случаях доходит до открытого конфликта, хотя в ряде случаев эмоциональный накал утихает, и совместная деятельность налаживается. Также отмечается безразличное отношение к процессу выполнения задания и его конечному результату, дети целиком поглощены утверждением собственных позиций.

Можно предполагать, что особенности развития коммуникативного компонента социального опыта могут быть обусловлены тем, что дошкольники с нарушениями зрения в недостаточной степени владеют невербальными средствами общения, что проявляется в затруднениях при распознавании эмоционального состояния партнера по мимике, у них отсутствует умение ставить себя на место другого в различных ситуациях. Данные проявления являются составляющими компонентами процесса эмпатии, который выступает как одно из условий, необходимых для организации совместной деятельности школьников. Это происходит, потому что коммуникативная деятельность предполагает использование различных выразительных средств общения, от которых зависит полноценное развитие социальной, коммуникативной, эмоциональной адаптации детей с нарушениями зрения.

4 серия исследования направлена на изучение состояния поведенческого компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Результаты наблюдения за школьниками, анкетирования среди педагогов и родителей представлены в приложении 8 и таблице №10.

Таблица №10 - Результаты изучения поведенческого компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (%)

Уровень сформированности компонента	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во детей			
6	16	50	34

Анализ полученных количественных результатов позволил зафиксировать распределение детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по трем уровням развития поведенческого компонента социального опыта.

Только 16% детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют в содержательном плане высокий уровень развития поведенческого компонента социального опыта. Эти дошкольники проявляют готовность к взаимопомощи. В большинстве случаев они умеют сдерживать негативные побуждения. Иногда дети самостоятельно объединяются в группы для выполнения какого-либо общего замысла, сами распределяют роли, согласовывают действия. Ребята проявляют интерес к планированию и обсуждению общих дел, охотно высказывают свое мнение. Дети проявляют необходимую ответственность, выполняют поручения, доводят дело до конца старательно и аккуратно, ориентируются на контроль не только со стороны взрослого, но и на самоконтроль.

50% детей старшего дошкольного возраста имеют средний уровень развития данного компонента. Дошкольники с нарушениями зрения этой группы при взаимодействии с окружающими людьми стремятся к согласованным действиям, стараются быть внимательными и вежливыми. В небольшой подгруппе могут объединяться для общей деятельности. Они осознают, что другим ребятам бывает грустно. Они старательно выполняют поручения взрослых, вступают в сотрудничество, не прерывают общей работы ради своих интересов. Дети чутко относятся к оценкам своих поступков со стороны взрослого, отказываются от повторения негативных действий, получивших неодобрение.

Вместе с тем 34 % детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют низкий уровень развития поведенческого компонента социального опыта, что характеризуется их неустойчивым поведением и наличием негативных проявлений.

Таким образом, большинство участников эксперимента испытывают трудности в реализации поведенческого компонента социального опыта.

Результаты анализа анкет воспитателей и родителей, свидетельствует о наличии, у данной категории детей, излишней робости и скованности, либо, наоборот, агрессивности.

Общие результаты изучения социального опыта участников эксперимента на этапе констатирующего эксперимента представлены в сводной таблице 11 и на рисунке 1.

Таблица 11 - Общие результаты изучения социального опыта участников эксперимента по каждому из его компонентов (%)

Компоненты социального опыта	Высокий Уровень	Средний Уровень	Низкий Уровень
Познавательный компонент	50	34	16
Эмоционально-оценочный компонент	34	50	16
Коммуникативный компонент	16	50	34
Поведенческий компонент	16	50	34

Таким образом, сопоставление показателей высокого уровня развития социального опыта по каждому из его компонентов свидетельствует о наличии диспропорциональности в становлении социального опыта детей дошкольного возраста с нарушением зрения, которая проявляется в более интенсивном развитии познавательного и эмоционально – ценностного компонента относительно коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта детей со зрительной патологией.

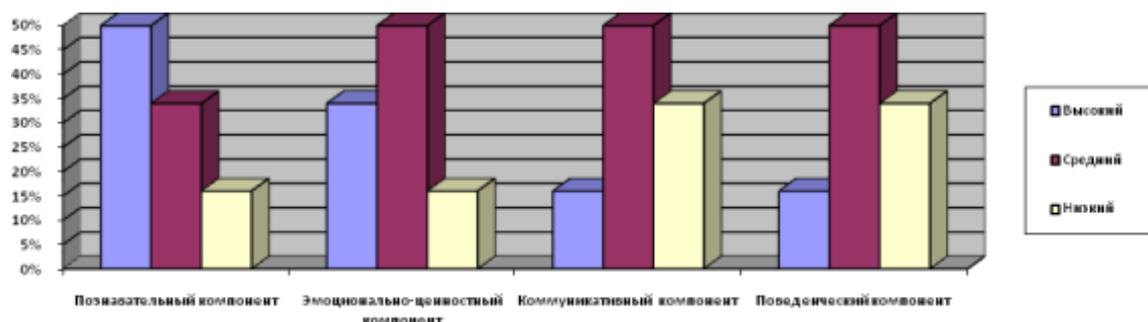


Рисунок 1-Распределение детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по уровням каждого компонента социального опыта

Подводя итоги экспериментального исследования важно отметить наличие индивидуальных особенностей сформированности социального опыта у детей старшего дошкольного возраста, что обусловлено не только степенью снижения зрения, но и сочетанием уровней сформированности основных компонентов: познавательный компонент, эмоционально-ценностный компонент, коммуникативный компонент, поведенческий компонент. Полученные результаты позволяют выделить основные направления коррекционной работы по формированию социального опыта: развитие поведенческого и коммуникативного компонентов через сюжетно-ролевую игру.

Выводы по 2 главе

Осуществив анализ полученных результатов по четырем этапам исследования социального опыта на этапе констатирующего эксперимента, мы выявили особенности его формирования у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

При исследовании каждого из компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеет место распределение детей по всем трем уровням развития.

Наибольшее количество детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют средний и высокий уровень сформированности каждого из компонентов.

Сопоставление показателей высокого уровня развития социального опыта по каждому из его компонентов свидетельствует о наличии диспропорциональности в становлении социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, которая проявляется в более интенсивном развитии познавательного и эмоционально – ценностного компонента относительно коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта детей со зрительной патологией.

Полученные в результате констатирующего эксперимента результаты были положены в основу разработки методических рекомендаций по развитию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевых игр в процессе психолого-педагогического сопровождения, которые будут представлены в следующей главе.

Глава 3. Развитие социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения в условиях сюжетно – ролевых игр

3.1. Методические рекомендации по развитию социального опыта младших школьников с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевых игр

Одним из важных аспектов развития дошкольника является овладение им элементами сюжетно-ролевой игры, которая является наиболее активной самостоятельной деятельностью ребенка. От того, насколько полно дети усвоят навыки игры, зависят их успехи в развитии психических процессов, освоении правил и норм поведения и установлении контактов с взрослыми и сверстниками. Проблема повышения эффективности работы по развитию сюжетно-ролевой игры не теряет своей актуальности, в особенности в отношении детей с нарушениями зрения, так как их игра протекает своеобразно и отстаёт в развитии.

Анализ литературных источников позволил установить, что сюжетно-ролевая игра – основной вид игры ребёнка дошкольного возраста, состоящий из игровых действий, сюжета и содержания игры, воображаемой ситуации, правил и роли, которую принимает на себя ребенок [3, 7].

С. Л. Рубинштейн подчеркнул, что эта игра есть наиболее спонтанное проявление ребенка и, вместе с тем, она строится на взаимодействии ребенка с взрослым. Основным источником, питающим сюжетно-ролевую игру ребёнка, – это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников [3].

Являясь деятельностью многоуровневой, сложноорганизованной, сюжетно-ролевая игра привлекает к себе внимание многих специалистов. Тифлопсихологические и тифлопедагогические исследования (М.И.Земцова, Л.И.Солнцева, С.М.Хорош) показали дидактическое и общеразвивающее значение игры для слепых и слабовидящих детей.

Изучив медико-психолого-педагогическую литературу, мы можем утверждать, что дети с нарушениями зрения имеют свои особенности развития, которые отражаются во всех видах деятельности, в частности в сюжетно-ролевой игре, которая в старшем дошкольном возрасте характеризуется

специфическими закономерностями, в основном вытекающими из трудностей формирования образов окружающего мира. Однако она приобретает дополнительное значение, так как является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного дефекта. Так, по мнению Л.И. Плаксиной, сюжетно-ролевая игра имеет большое значение для физического и психического развития детей с нарушениями зрения, становления их индивидуальности и формирования умений жить сообща. В игре дети с нарушением зрения приобретают опыт общественного поведения в среде сверстников, практически овладевают нормами и правилами поведения, приобщаются к жизни окружающих взрослых, имеют возможность проявить большую, чем в какой-либо другой деятельности, самостоятельность. Велика роль игры в воспитании нравственных чувств и привычек, в развитии черт общности, формировании положительного отношения к труду людей, событиям общественно-трудовой жизни [5]. Л.И. Солнцева пишет о том, что “обучая слепых детей игре, организуя их творческие игры, воспитатель активизирует слепых дошкольников, что дает возможность преодолевать недостатки в развитии вызванные слепотой” [4].

Говоря об особенностях сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, следует отметить работы Д.М. Маллаева, Л.С. Волковой, М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой, Л.И. Плаксиной, С.М. Хорош и др., посвященные изучению игровой деятельности детей данной категории. Как отмечает Д.М. Маллаев, многие дети отказываются участвовать в совместных играх из-за слабой двигательной подготовки, низкого уровня физического развития, слабого владения предметными действиями и навыками совместной деятельности [1]. В работах М.И.Земцовой, А.Г.Литвака и др. отмечается, что общение детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в ходе сюжетно-ролевой игры характеризуется наличием большого количества «пустых» слов, что свидетельствует о недостаточности связи вербального образа с конкретным содержанием. Дети испытывают трудности в овладении всеми структурными компонентами игры: бедность сюжета и содержания игры вследствие его неверного понимания; схематизм игровых и практических действий ввиду слабого владения двигательными навыками и нарушениями пространственной

ориентировки; поверхностное отражение всех составляющих коммуникативного процесса; затруднено выполнение отдельных ролей и их распределение; в играх преобладает стереотипность, приверженность к прошлому опыту; фрагментарность, нечёткость восприятия образов окружающего мира [2]. Учитывая сложности формирования сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями зрения целесообразно, как считают Л.И. Плаксина, И.Г.Корнилова, Л.С.Сековец, С.М.Хорош и др., организовывать целенаправленную коррекционную работу в данном направлении. Очевидно, что для организации этого вида игры требуются специальные условия и правильно организованная работа.

Л.С. Сековец утверждает, что к организации условий сюжетно-ролевых игр предъявляется ряд специальных требований коррекционной направленности, которые проявляются в подборе специальных игрушек, приспособлений, рассчитанных на особенности осязательного восприятия. Необходимо акцентировать отдельные признаки, добавив те детали, которые позволяют узнать объект по осязаемым признакам, а также игрушки-забавы с двигательными, звуковыми, цветовыми эффектами [6].

И.Г. Корнилова для реализации сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями зрения предлагает следующие условия:

- организация игрового пространства;
- распределение ролей и выбор атрибутов игры;
- самостоятельная игра дошкольников с участием (или без участия) взрослого;
- помощь взрослого в затруднительных ситуациях (забывание сюжета, его трансформация, смешение ролей, деструктивное направление игры, трудности в её завершении и т.п.);
- завершение игры гуманным разрешением проблемы и эмоциональной разрядкой детей [1].

Ученые указывают на необходимость проведения пропедевтического этапа, который заключается в создании ситуаций, стимулирующих детей к проявлению своих потенциальных возможностей для компенсации интеллектуальной, сенсорной, двигательной недостаточности; знакомстве с игрушкой, обучении выполнения с ней игровых действий; знакомстве с ролевыми действиями и взаимоотношениями и др. Основной целью

коррекционной работы на пропедевтическом этапе является подготовка ребенка к включению в совместную со сверстниками игру.

Недостаточный уровень развития компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, выявленный на констатирующем этапе, а также то, что развитие социального опыта детей находится в тесной взаимосвязи с игровой деятельностью, обусловило необходимость определения содержания и методических путей, обеспечивающих более активное использование развивающего потенциала сюжетно-ролевой игры.

При этом необходимо учитывать два аспекта:

1. Социально-воспитательный аспект, касающийся овладения дошкольниками социальным опытом и предполагающий развитие каждого его компонента
2. Функционально-игровой аспект, связанный с овладением детьми с нарушениями зрения сюжетно-ролевой игрой.

Содержание коррекционной работы разрабатывалось исходя из наличия познавательного, эмоционально-ценностного, коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта.

Общеизвестно, что знаний норм и правил социального взаимодействия недостаточно для того, чтобы ребенок вел себя в соответствии с ними. Как правило, дошкольники с нарушениями зрения хорошо знают нравственные нормы и правила, но при этом сами их нарушают. Это происходит из-за того, что взрослые сужают процесс формирования нравственных представлений ребенка до бесед и не уделяют должного внимания практике. Чтобы не произошло подобных расхождений, необходимо, чтобы указания взрослых подкреплялись личным практическим опытом ребенка. Решающую роль при этом играет включение детей старшего дошкольного возраста в совместную деятельность с детьми и взрослыми, которая позволяет пережить, почувствовать необходимость выполнения определенных норм и правил для достижения цели. Существенное значение для развития ребенка имеет не только реальная, но и воображаемая игра. В ней происходит проигрывание конкретной ситуации, во время которого

можно обнаружить ценность отношений или действий, реализуемых во время этих отношений. В данных условиях ребенок пытается предварительно проиграть в воображении различные варианты действия и предугадать их последствия, как для себя, так и для окружающих, что способствует развитию самосознания дошкольника.

Сюжетно-ролевые игры выступают важным источником обогащения каждого компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, но при этом они требуют специальной педагогической организации, учета особенностей игровой деятельности и специфику социального развития ребенка при нарушении зрения. Включение сюжетно-ролевых игр в деятельность детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения должно соответствовать их реальным возможностям, умениям и навыкам, степени готовности к творческому процессу. Поэтому необходим поэтапный процесс овладения навыками сюжетно-ролевых игр.

1 этап.

Этюды, упражнения, направленные на ознакомление детей с основными эмоциональными состояниями, возможности выражения данных эмоциональных состояний с помощью мимики, пантомимики, а также умения распознавать эмоциональные состояния по различным признакам. На данном этапе также решаются задачи по развитию эмоционально-ценностного компонента социального опыта.

2 этап

Короткие пробные игры. Они необходимы для закрепления знаний об основных эмоциональных состояниях, а также для апробации не только индивидуальных, но и групповых этюдов. Это помогает детям старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения устанавливать определенные взаимоотношения друг с другом. Так же короткие пробные игры дают возможность вместе с задачами развития эмоционально-ценностного компонента решать задачи развития и коммуникативного компонента социального опыта.

3 этап

Традиционная сюжетно-ролевая игра. Базовая игровая основа для сюжетно-ролевой игры с театрализованным дополнением. Большую часть этого этапа занимает подготовительный период, который включает распределение ролей, подбор атрибутов, репетиции. Этот этап требует от детей с нарушениями зрения умения договариваться, оказывать помощь друг другу, серьезно относиться к общему результату деятельности, что соответствует усвоенным нормам и правилам. Данный этап позволяет решать задачи, связанные с развитием поведенческого, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

4 этап

Сюжетно-ролевая игра с театрализованным дополнением. Вид игровой деятельности, который не может возникнуть только из игрового опыта и самостоятельными играми с куклами. Необходимо накопление личного опыта предметных действий, расширение границ опыта взаимодействия и обогащения навыков, полученных на предыдущих ступенях.

Перед взрослыми стоит задача научить детей старшего дошкольного возраста действовать в любой ситуации в рамках общепринятого поведения. Педагоги и родители должны в повседневном общении демонстрировать те способы общения и взаимодействия с окружающим миром, они должны побуждать детей к тому, чтобы у них не возникало расхождения между теоретической моделью поведения и практикой. На данном этапе активно совершенствуются все четыре компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Количество игровых единиц на каждом этапе зависит от сложности овладения ими. При переходе от одного этапа к другому обогащалось и усложнялось, а также увеличивалось время овладения игрой.

Тематика игровых историй направлена на развитие умения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения понимать окружающих, проявлять дружелюбное отношение, стремиться к активному взаимодействию, проявлению

сочувствия, закрепление норм и правил социального взаимодействия в условиях игровой деятельности.

Структура игрового занятия

1. Введение в игровую среду. Создание положительного эмоционального настроения на совместное творческое взаимодействие.

Перед началом занятия нужно вспомнить, чем дети занимались в прошлый раз, какие выводы были сделаны из прошлого занятия, удалось ли им применить в реальной жизни то, чему дети научились. Это нужно для закрепления норм и правил социального взаимодействия. Данный момент может быть реализован через правильную постановку вопросов педагога к детям. Педагогу нужно придумать игровое упражнение, которое в дальнейшем будет ассоциироваться с началом занятия (Например: передавать по кругу «Волшебную лампу» или «Заколдованный мяч»)

2. Знакомство с игровой историей и её героями. На данном этапе происходит прослушивание детьми фрагмента литературного произведения или придуманной истории, который с выражением прочитывается педагогом. Также может быть использовано музыкальное сопровождение. Далее в ходе беседы обсуждаются действующие лица, их черты характера, поступки.

3. Моделирование дальнейшего развития игровой ситуации. Происходит переход от игровой беседы к обсуждению продолжения. На этом этапе происходит воображаемое проигрывание ситуации, выстраивается перспектива последствий, с учетом правил и норм социального взаимодействия. Сначала выслушиваются предложения по дальнейшему развитию событий. Эти предположения могут выдвигаться детьми, детьми совместно с педагогом или, в крайнем случае, самим педагогом.

3. Проигрывание игровой истории с придуманным продолжением.

На данном этапе происходит организация игрового пространства, распределение ролей, выбор атрибутов. На данном этапе можно развивать у школьников умение сотрудничать, учитывать интересы других, уважать друг друга, находить общее решение спорных вопросов.

5. Резюмирование. Происходит подведение итогов, обобщение приобретенного опыта, связывание приобретенного опыта с уже имеющимся. Педагог вместе с детьми анализирует игру, предполагает в каких жизненных ситуациях может быть использован приобретенный опыт при взаимодействии с окружающим миром.

6. Выход из игровой среды. На этом этапе происходит повторное, завершающее использование игрового занятия, которое происходило в начале занятия.

Даже реализация отдельных частей предложенной методики позволяет: усилить процесс развития компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения; сюжетно-ролевая игра позволяет творчески подойти к решению задач по развитию зрительного восприятия; развивает процесс ориентирования в пространстве, координацию движений; развивает выразительность и интонацию речи; воспроизведения эмоциональных состояний. Помощь родителей и специалистов службы сопровождения при организации сюжетно-ролевой игры не должна сводиться только к оказанию помощи при изготовлении игровой атрибутики, но и предполагает закрепление формируемых навыков социального взаимодействия.

Разработанная методика по развитию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения реализовывалась на занятиях, которые проводились во второй половине дня, после сончасы.

В ходе обучения использовались групповая и индивидуальная форма работы. Если дети испытывают сложности в овладении игрой, то этих детей можно постепенно вводить в игры детей, которые уже владеют первоначальными навыками взаимодействия. Это будет стимулировать дошкольников, имеющих трудности, а преуспевающих детей приучать к гибкости и уважению. Участие всех детей группы в сюжетно-ролевой игре служит условием для развития компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Дадим развернутую характеристику каждого из этапов процесса развития социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевых игр в процессе психолого-педагогического сопровождения.

1 этап. Этап этюдов

Происходит подробное ознакомление с эмоциональными состояниями. Сначала детям предлагались карточки, изображающие различные эмоциональные состояния. Этот процесс сопровождается рассказом педагога о характерных особенностях выражения лица, соответствующего предложенному состоянию. (например: «радость» - уголки губ слегка приподняты вверх, глаза весёлые, слегка прищурены, выражение лица веселое).

Также на данном этапе применялось рассмотрение картинок с изображенной на них эмоционально окрашенной ситуацией и предлагалось соотнести их с соответствующей карточкой. В итоге дети должны понять, что эмоциональное состояние можно определить не только по выражению лица, но и по его движениям, жестам, позе (например: при злости — размахивание руками, сжатие кистей рук в кулаки, наклон туловища вперед, топание ногами). Это имеет большое значение для развития эмоционально-ценностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

При закреплении изучения жестов использовались варианты этюдов-упражнений. Ребенок берет на себя роль персонажа и демонстрирует соответствующее эмоциональное состояние, т.е. Позу, мимику, жесты. На данном этапе куклы не использовались как персонажи.

Также обращалось внимание дошкольников на то, что по интонации голоса можно определить эмоциональное состояние человека. Более глубоко эта задача решалась на следующих этапах занятия, но на данном этапе детям предлагались элементарные упражнения по интонированию слов, способствующих развитию навыков взаимодействия друг с другом («здравствуйте», «пожалуйста», «благодарю» и т.д.).

Таким образом, на этапе этюдов ведущим направлением является развитие эмоционально-ценностного, а также познавательного компонента социального опыта.

2 этап. *Пробные короткие игры* (этюды-упражнения)

Данный этап направлен на “очеловечивание” разыгрываемых ситуаций. Этюды-упражнения как правило длились 5-10 минут.

Данный этап позволяет детям моделировать различные жесты, интонацию голоса, выражения лица, характерные для предложенного эмоционального состояния, учили воспринимать чувства партнера, выражать собственные чувства, отношение к происходящему в рамках игрового взаимодействия, что положительно влияет на развитие коммуникативный компонент социального опыта.

Одним из основных моментов, на этой ступени игровой деятельности, являлось формирование правил игры с куклами, которое заключалось в умении обращаться с куклами пальчикового и перчаточного театров, а также озвучивать игровые действия с ними. На данном этапе необходимо развивать мелкую моторику рук, что предполагает активное использование пальчиковой гимнастики.

В ходе этого этапа были выявлены требования, предъявляемые к кукле: конечности и голова должны быть подвижны, материалом для её изготовления должна служить плотная ткань в сочетании с паролоном. Важным условием использования кукол для ребенка с нарушениями зрения является удобство использования, т.е. он должен легко одевать и снимать её с руки. Куклы также могут быть изготовлены из картона, бумаги, шариков и т.д.

3 этап. Традиционная сюжетно-ролевая игра.

Первоначально сюжетно-ролевая игра несет познавательно-занимательный характер, затем она постепенно усложняется, увеличивается количество ролей, требуется высокий уровень фантазии у ребенка для проработки образов героев.

У детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения отмечается бедность сюжетных линий, проблемы взаимодействия во время театрализации, замедленный темп формирования игровых умений и в связи с этим возникает потребность в помощи и стимулировании их театрализованной деятельности со стороны взрослых. Одним из основных источников обогащения социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения является создание предметно-пространственной среды.

Традиционная сюжетно-ролевая игра предполагает использование в сюжете известных реальных либо вымышленных событий, взятых из реальной жизни или литературных произведений. Сюжет многократно повторяется на предварительных занятиях, разучиваются роли, репетируются действия и игра превращается в спектакль, а дети в артистов. В связи с этим теряется острота эмоциональных впечатлений и искренность первого отклика на события сюжета. Только испытав реальность пережитых чувств дети могут сыграть ту или иную роль. И в процессе игровой деятельности им необходимо получать настоящие эмоциональные впечатления.

Ребенок с нарушениями зрения не может получить стереотипы поведения, двигательную и мимическую выразительность самостоятельно, а может только в процессе целенаправленного обучения. Это происходит из-за фрагментарности и неточности образов, замедленности восприятия, слабого владения навыками коммуникации. Данные обстоятельства осложняют процесс формирования социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. И для развития поведенческого компонента социального опыта необходимо, чтобы взрослый не только помог детям выработать готовые поведенческие шаблоны, но и нацелить их на дальнейшую переработку полученного социального опыта в соответствии со сложившейся ситуацией.

Во время данного этапа эксперимента была выявлена еще одна сложность: убедить детей, которые не участвуют в сюжетно-ролевой игре, а являются «зрителями», сконцентрировать своё внимание на происходящем действии, если они не испытывают заинтересованность и эмоциональное сопереживание герою.

Ребенок с нарушениями зрения не может сконцентрировать внимание на действии, что приводит к недопониманию логики при смене эпизодов игры и снижению направленности внимания.

В исследованиях И.Г.Корниловой отмечается, что обучение детей правильным стереотипам поведения и общения опирается на усвоенную им в игре систему характеристик и отношений героев, позволяющих детям ориентироваться в правильности своего поведения. Но при этом в пределах известного сюжета существуют нюансы поведения, привносимые каждым ребенком как исполнителем в соответствии с его пониманием роли. Так, для развития коммуникативного, а в дальнейшем поведенческого компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, необходим простой сюжет, ясные роли с четкими нравственными качествами героев, что является необходимым условием для получения детьми моделей-образов поведения в реальных ситуациях. Однако, с другой стороны, готовый сюжет театрализованной игры не может в полной мере обеспечить простора игрового взаимодействия и ограничивает выразительные возможности детей с нарушениями зрения.

Данный вид игровой деятельности прививает детям дисциплинарные навыки, развивает творческий потенциал детей с нарушениями зрения и в дальнейшем правильно и адекватно отражает сущность сказочного героя. Возникающие затруднения в подборе выразительных средств разрешаются с помощью разъяснений педагогом конкретного момента игры.

4 этап. Сюжетная игра с театрализованным дополнением.

Данный вид игры позволяет ребенку в условиях заданной ситуации действовать в соответствии с имеющимся у него социальным опытом, а так же фантазией.

Сюжетная игра с театрализованным дополнением требует от детей с нарушениями зрения лучшего знания игрового материала и свободного умения игровыми навыками.

Для такого вида игры характерны следующие особенности:

- свобода перемещения ребенка в игровом пространстве;
- активное использование предметов-заместителей в качестве атрибутов;
- менее жесткие дисциплинарные рамки.

В данном случае большое внимание уделяется воспитанию чувства эмпатии, благодаря чему дети в процессе игры строили межличностные отношения на дружеской основе.

Сюжетная игра с театрализованным дополнением дошкольников с нарушениями зрения представляет собой тонкий процесс непосредственного контактирования детей друг с другом, в рамках которого осуществляется демонстрация моделей социально приемлимого поведения, а также, путем активного включения детей в игровую ситуацию, решаются задачи развития компонентов социального опыта.

Полученные, в результате формирующего эксперимента, результаты, с учетом единства функционально-игрового и социально-воспитательного аспектов, позволили выделить две группы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по проявляемой активности, самостоятельности и передаче образа:

Для первой группы (чуть меньше половины) детей характерным являлось отсутствие умения гибко и своевременно реагировать на игровые замыслы, перестраивать своё игровое поведение, изменять роль во время игры, что свидетельствует о проблемах в развитии коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта. У этих детей отмечалось пассивное участие в создании предметно-игровой среды. Выбранные детьми приемы взаимодействия и выразительные движения для передачи образа не всегда соответствуют заданному содержанию игровой истории, а также ролевая и компенсирующая речь использовались не в полном объеме.

В ситуации использования кукол дошкольники этой группы не заботились о том, чтобы куклы были хорошо видны другим участникам игры. Речевое оформление не соответствовало действиям, выполняемым с куклой.

Старшие дошкольники с нарушениями зрения были достаточно инициативны, имели игровые замыслы, активно реагировали на повороты сюжета, что указывает на более высокий уровень развития коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта. Дети этой категории детей достаточно ярко и услойчиво воплощают образ, активно пользуются комментирующей речью, что свидетельствует об уровне развития эмоционально-ценностного компонента социального опыта. Дети составляли предметно-игровую среду под общий замысел и перестраивали её в процессе театрализации.

Таким образом, выделив эти две группы детей, мы можем говорить о том, что дошкольники с нарушениями зрения различаются не только по степени овладения театрализованной игрой с сюжетным дополнением, но и по сформированности навыков социального взаимодействия. Данный факт подтверждает наличие взаимосвязи функционально-игрового и социально-воспитательного аспектов педагогической организации игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

После проведения серии сюжетно-ролевых игр, направленных на формирование компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, необходимо провести повторное исследование по методикам, которые использовались до начала эксперимента. И проследить, появились ли положительные изменения у детей, участвовавших в экспериментальной работе.

3.2. Результаты контрольного эксперимента по развитию социального опыта старших дошкольников с нарушениями зрения

Коррекционная работа с использованием методических рекомендаций и серии сюжетно-ролевых игр, направленных на формирование компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, проводилась на базе муниципального бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной

(коррекционной) общеобразовательной школы № 127 г. Челябинска в течении двух месяцев.

После реализации коррекционной работы мы провели контрольный эксперимент, цель которого заключалась в выявлении положительной динамики в состоянии каждого из компонентов социального опыта тех же самых участников эксперимента. В контрольном эксперименте использовались те же задания, что и в констатирующем эксперименте.

1 серия исследования была направлена на изучение уровня сформированности познавательного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на этапе контрольного эксперимента, которые отражены в таблице 12.

Таблица 12 - Результаты изучения познавательного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на этапе контрольного эксперимента(%)

	Результаты констатирующего эксперимента			Результаты контрольно эксперимента		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Уровень сформированности компонента	50	34	16	50	50	0

Аналіз даних дозволяє говорити про невелику позитивну динаміку стану познавального компонента соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору. Неблизький відсоток покращення обумовлюється досить невеликим часом проведення експериментальної роботи з використанням сюжетно-рольових ігор в процесі психолого – педагогічного супроводження.

Вместе с тем, после проведения экспериментальной работы низкий уровень развития познавательного компонента социального опыта не был выявлен ни у одного из участников экспериментов. На основе анализа результатов было выявлено распределение только по двум уровням сформированности познавательного компонента социального опыта.

Таким образом, после проведения формирующего эксперимента, у некоторого количества детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения была выявлена положительная динамика состояния познавательного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, связанная с систематическим использованием всех специалистов сюжетно-ролевых игр.

На основании анализа результатов первой серии, мы можем сделать вывод о том, что, в целом, старшие дошкольники с нарушениями зрения имеют средний и высокий уровень развития познавательного компонента социального опыта, которые характеризуются положительной направленностью имеющихся у них представлений о нормах, правилах социального взаимодействия.

2 серия исследования была направлена на изучение уровня сформированности эмоционально-ценностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на этапе контрольного эксперимента, которые отражены в таблице 13.

Таблица 13 - Результаты изучения эмоционально-ценностного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на этапе контрольного эксперимента(%)

	Результаты констатирующего эксперимента			Результаты контрольно эксперимента		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Уровень сформированности компонента	34	50	16	34	66	0

Анализ полученных количественных результатов позволил зафиксировать небольшую положительную динамику в развитии эмоционально-ценностного компонента социального опыта. Анализ данных контрольного эксперимента показал, что, после проведения экспериментальной работы, отсутствуют дети с нарушениями зрения с низким уровнем эмоционально-ценностного компонента социального опыта. Большая половина детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют средний уровень развития эмоционально-

ценностного компонента социального опыта (66%) и чуть меньше детей имеют высокий уровень развития данного компонента (34%).

Высокий и средний уровень развития эмоционально-ценностного компонента социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, в содержательном плане, проявляется в том, что дети узнают и называют основные эмоциональные состояния, и даже при допущении неточности, в основном, сами исправляют ошибки.

Таким образом, после проведения формирующего эксперимента старшие дошкольники с нарушениями зрения преимущественно имеют средний уровень развития эмоционально-ценностного компонента социального опыта, а низкий уровень развития данного компонента не имеет ни один из участников экспериментальной группы, что связано с включением данной категории детей в сюжетно-ролевую игру, специальная организация которой предусматривала и уточнение представлений детей об эмоциях, их внешнем и внутреннем выражении.

3 серия исследования была направлена на изучение уровня сформированности коммуникативного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на этапе контрольного эксперимента, которые отражены в таблице 14.

Таблица 14 - Результаты изучения коммуникативного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на этапе контрольного эксперимента(%)

	Результаты констатирующего эксперимента			Результаты контрольно эксперимента		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Уровень сформированности компонента	16	50	34	16	66	16

Анализ полученных результатов позволил зафиксировать распределение детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по всем трем уровням развития коммуникативного компонента социального опыта, в том

числе и низкому. Сопоставление экспериментальных данных показало, что после проведения формирующего эксперимента значимых изменений показателей коммуникативного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения не произошло, а также остались дети с низким уровнем данного показателя. Увеличился процент детей старшего дошкольного возраста со средним уровнем коммуникативного компонента (66%), т.е. увеличилось количество детей, которые осознанно относятся к выполнению заданий и их результатам, планируют свою деятельность, практически не испытывают потребности в поддержке со стороны взрослого.

Таким образом, можно сделать вывод о положительном влиянии сюжетно-ролевых игр на развитие коммуникативного компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, но при условии более продолжительной коррекционной работы.

4 серия исследования была направлена на изучение уровня сформированности поведенческого компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на этапе контрольного эксперимента, которые отражены в таблице 14.

Таблица 14 - Результаты изучения поведенческого компонента социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на этапе контрольного эксперимента(%)

Уровень сформированности компонента	Результаты констатирующего эксперимента			Результаты контрольного эксперимента		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
	16	50	34	17	66	17

Анализ полученных количественных результатов позволил зафиксировать распределение детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по всем трем уровням развития поведенческого компонента социального опыта, в том числе и низком. После проведения формирующего эксперимента большинство детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

имеют средний уровень развития поведенческого компонента (66%), что свидетельствует о том, что количество детей с нарушениями зрения, которые вступают в сотрудничество, не прерывают общей работы ради своих интересов, чутко относятся к оценкам своих поступков со стороны взрослого, отказываются от повторения негативных действий, получивших неодобрение, увеличилось. Старшие дошкольники с нарушениями зрения после проведения формирующего эксперимента имеют немного большие показатели уровня развития поведенческого компонента социального опыта, чем до него. Тем не менее данное направление работы требует наиболее серьезного отношения со стороны всех участников образовательного процесса.

Таким образом, если обобщить полученные результаты, то можно сделать вывод о том, что в целом уровень развития социального опыта по всем 4 компонентам увеличился, что подтверждает эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы с использованием сюжетно-ролевых игр.

Выводы по 3 главе

Анализ данных контрольного эксперимента свидетельствует о наличии небольшой положительной динамики в состоянии каждого из компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, что свидетельствует об эффективности реализации сюжетно-ролевых игр в соответствии с предложенными нами методическими рекомендациями.

Анализ результатов первой серии показал, что в целом старшие дошкольники с нарушениями зрения имеют средний и высокий уровень развития познавательного компонента социального опыта, которые характеризуются положительной направленностью имеющихся у них представлений о нормах и правилах социального взаимодействия.

Анализ результатов второй серии показал, что после проведения формирующего эксперимента старшие дошкольники с нарушениями зрения имеют преимущественно средний уровень развития эмоционально-ценностного компонента социального опыта, а низкий уровень развития данного компонента не имеет ни один из участников экспериментальной группы, что подтверждает необходимость работы по этому направлению.

Анализ результатов третьей и четвертой серий показал, что после проведения формирующего эксперимента значимых изменений показателей коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения не произошло, а также остались дети с низким уровнем данного показателя. Вместе с тем увеличился процент детей старшего дошкольного возраста с средним уровнем коммуникативного компонента (65%), т.е. увеличилось количество детей, которые осознанно относятся к выполнению заданий и их результатам, планируют свою деятельность, практически не испытывают потребности в поддержке со стороны взрослого.

В целом можно сделать вывод о том, что уровень развития социального опыта по всем компонентам увеличился, что подтверждает эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы с использованием сюжетно-

ролевых игр. Но так как наш эксперимент проводился в сжатые по времени сроки, то результаты имеют положительную, но не очень значительную динамику. Так же по результатам работы мы можем выделить следующие условия оптимизации развития социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевых игр в процессе психолого-педагогического сопровождения: активное многостороннее использование сюжетно-ролевой игры в рамках коррекционно-развивающей работы различных специалистов, участие родителей в процессе закрепления социального опыта детей; систематическая коррекционная работа по формированию социального опыта дошкольников с нарушениями зрения в их собственной деятельности.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено актуальной в теоретическом и практическом плане проблеме развития социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевых игр в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

В процессе экспериментальной работы были реализованы цели исследования. Полученные результаты подтвердили предлагаемую нами гипотезу.

В ходе исследования была раскрыта сущность социального опыта и определены особенности его развития у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения; осуществлен анализ возможностей сюжетно-ролевых игр как фактора развития их социального опыта; проведено экспериментально-педагогическое изучение социального опыта детей со зрительной патологией в период старшего дошкольного детства; разработаны и апробированы методические рекомендации по развитию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевых игр.

Результаты теоретического осмысления сущности социального опыта позволяют определить его как многокомпонентное образование, содержательно выраженное в виде познавательного, эмоционально-ценностного, коммуникативного, поведенческого компонентов, психолого-педагогический механизм становления которых предполагает овладение ребенком широким спектром социальных ролей в процессе деятельности, позволяющей по мере повышения активности его самосознания вступать в различные социальные отношения.

Так же мы сделали вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения игра вообще и сюжетно-ролевая игра в частности имеет ряд специфических особенностей, существенных в плане формирования социального опыта. Эти особенности выражаются в замедленном формировании игровых умений, бедности сюжетных линий, затруднениях в установлении взаимодействия в процессе игры и других.

В то же время сюжетно-ролевая игра имеет большой коррекционно-развивающий потенциал в отношении социального опыта детей старшего

дошкольного возраста с нарушениями зрения, который заключается в том, что она программирует различные социально-ролевые позиции детей, включает детей старшего дошкольного возраста в систему социальных отношений, активизирует все компоненты социального опыта, отрабатывает общепринятые нормы поведения и общения, активизирует самосознание детей.

Реализация содержания коррекционной работы с использованием сюжетно-ролевой игры в соответствии с методическими рекомендациями положительно повлияло на состояние каждого из компонентов социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Анализ результатов первой серии показал, что в целом старшие дошкольники с нарушениями зрения имеют средний и высокий уровень развития познавательного компонента социального опыта, которые характеризуются положительной направленностью имеющихся у них представлений о нормах и правилах социального взаимодействия. Анализ результатов второй серии показал, что после проведения формирующего эксперимента старшие дошкольники с нарушениями зрения имеют преимущественно средний уровень развития эмоционально-ценностного компонента социального опыта, а низкий уровень развития данного компонента не имеет ни один из участников экспериментальной группы, что подтверждает необходимость работы по этому направлению. Анализ результатов третьей и четвертой серий показал, что после проведения формирующего эксперимента значимых изменений показателей коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения не произошло, а также остались дети с низким уровнем данного показателя. Вместе с тем увеличился процент детей старшего дошкольного возраста со средним уровнем коммуникативного компонента (65%), т.е. увеличилось количество детей, которые осознанно относятся к выполнению заданий и их результатам, планируют свою деятельность, практически не испытывают потребности в поддержке со стороны взрослого. В целом уровень развития социального опыта по всем компонентам увеличился, что подтверждает эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы с использованием сюжетно-ролевых игр. Вместе с тем эта работа требует

системного и комплексного сопровождения формирования социального опыта данной категории дошкольников.

Таким образом, осуществив теоретическое и экспериментальное изучение социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры мы пришли к следующим результатам:

- Доказана взаимосвязь развития социального опыта с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры данной категории детей в работе всех специалистов и семьи.
- Раскрыт коррекционно-развивающий потенциал сюжетно-ролевых игр.
- Теоретически обоснованы и апробированы методические подходы к развитию компонентов социального опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевой игры.

Таким образом, цель и задачи исследования решены, гипотеза подтверждена. Проведенное нами исследование позволило теоретически обосновать и экспериментально доказать возможности сюжетно-ролевой игры как фактора развития социального опыта детей старшего дошкольного возраста нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Список литературы

1. Аверин, В.А., Психология развития детей дошкольного возраста. Конспект лекций/В. А. Аверин - СПб, 2000. - 62 с.
2. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. – М.: Директ_Медиа, 2008. – 134 с
3. 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.
4. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г. М. Андреева– М.: Аспект –Пресс, 2005. – 288с.
5. Альбуханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К. А. Альбуханова – Славская - М.: Наука, 1980.
6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л. И. Божович - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
6. Вербовская, В.С. От эмоциональной отзывчивости к опыту социального взаимодействия / В. С. Вербовская - Вестник ТОГИРРО. 2013. № 2. С. 78-80.
7. Волков, Ю.Г. Социология в вопросах и ответах / Ю. Г. Волков – М.: Гандарики, 1999, - 349 с.
8. Волошина, Л.Н., Галимская О.Г. Формирование социального опыта дошкольников в спортивно-игровой деятельности / Л. Н. Волошина, О. Г. Галимская - Культура физическая и здоровье, (2012), 5 (июль), 69-73.
9. Педагогическая психология /Л. С. Выготский - М.: Педагогика, 1991. -480с.
10. Выготский,Л.С. Психология искусства/ Л. С. Выготский - М: Лабиринт, 1997.- 416.
11. Выготский, Л.С. Основы дефектологии/ Л.С. Вготский - Спб., М., Краснодар, 2003.- 654.
12. Голицына, Н.В. Особенности сформированности социальных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья

- дошкольного возраста / Н. В. Голицина - Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. Т. 1. № 38-2. С. 140-142.
13. Голованова, Н.Ф. Педагогические основы социализации младших школьников/ Н. Ф. Голованова - СПб: Образование, 1996.- 76 с.
 14. Головчиц, Л.А. психолого-педагогическая характеристика дошкольников с недостатками зрения, имеющих комплексные нарушения развития [Текст] / Л.А. Головчиц /Дефектология. – 2008. - №1.
 15. Громова, О.Е. Начальные этапы развития словесной коммуникации[Текст] / О.Е. Громова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015.– № 8. – С. 33-39.
 16. Душков, Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. //Б.А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов. - Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика, 2005 г.
 17. Жукова, Н.А. исследования эмоционально-ценностного отношения школьников к учению /Н. А. Жукова - Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. № 60/2008. – С. 378 – 381.
 18. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец Т .1.-М.: Педагогика, 1976. -155с.
 19. Захарова, Т.Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников /Т. Н. Захарова - Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 113 – 117.
 20. Зеньковский, В.В. Психология детства/ В. В. Зеньковский — Екатеринбург: Деловая книга, 1995.-347с.
 21. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Нисневич Л.А. Как помочь особому ребенку. Книга для педагогов и родителей/ Т. Д. Зинкевич - Евстигнеева - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. - 96 с.
 22. Каргапольцева, Н. А. Игра в коррекции психического развития ребенка/ Н. А. Каргапольцева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1997. - 192с.

23. Карпинская, Н.С. Художественное слово в воспитании детей/ Н. С. Карпинская- М. 1972.
24. Кирьянов, А.Ю., Андреева Л. А. Методические рекомендации по медико-социальной и правовой адаптации слабослышащих и профилактике нарушений зрения. / А. Ю. Кирьянов // Екатеринбург: Некоммерческое партнерство «Регионы XXI век», 2013. 114 с.
25. Кравцов, В.И., ГрВасяева О.Н. Социальный опыт как философско-педагогический анализ / В. И. Кравцов, О. Н. ГрВасяева // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 5 (154). С. 57-61.
26. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью [Текст] / С. А. Козлова. – М. : Академия, 1998. – 160 с.
27. Князева, Н.В. Особенности словарного состава у глухих /Н. В. Князева // [Электронный ресурс] - Режим доступа: Совет молодых ученых и специалистов Казани: 3-я Всероссийская Интернет конференция «Грани науки – 2014»: <http://grani3.kznscience.ru/participants/sekciya1/>
28. Кулакова, Е.В., Любимов М.Л. методические рекомендации по включению детей с нарушениями зрения в дошкольное образовательное учреждение / Е. В. Кулакова, М. Л. Любимов/ Серия «Инклюзивное образование»: Департамент образования г. Москвы, Моск. Гор. Психолого-педагогический ун-т, Ин-т проблем интегрированного (инклюзивного) образования, Гос. Ресурс. Центр по развитию инклюзивного образования. – М., 2013. – 50с.
29. Леонтьев, А.Н. Избр. псих. труды: - Т.2/ А. Н. Леонтьев - М.: Педагогика, 1983. -318с.
30. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.

31. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. /М. И. Лисина- М.: Педагогика, 1986.- 143с.
32. Лубовский, В.И. , Розанова Т.В., Солнцева Л.И. и др.. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. / В. И. Лубовский — М.: Издательский центр «Академия». — 464 с.
33. Люблинская, А.А. Детская психология. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов./ А. А. Люблинская - М., Просвещение, 1971. 415 с.
34. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук./ И. И. Мамайчук – СПб., 2006.
35. Маралова, В.Г., Гольцова Н.В. Безопасность развития личности в процессе социализации: словарь-справочник / под ред. В.Г. Маралова, Н.В. Гольцовой. – Череповец, 2010.
36. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция./ Е. М. Мастюкова — М.: Просвещение, 1992. — 95 с.
37. Менджерецкая, Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателей д/с/ Д. В. Менджерецкая - М. Просвещение, 1985. 128 с.
38. Миллер, С. Психология игры./ С. Миллер - СПб.: Университетская книга, 1999.-320с.
39. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры: Пособие для практических работников дошкольных учреждений./ В. М. Минаева - М.: АРКТИ, 1999.48 с.
40. Михайленко, Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя./ Н. Я. Михайленко - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. - 96 с.
41. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие для студентов./ А. В. Мудрик - М.: Институт практической психологии, 1997. - 365 с.
42. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. Для студ. пед. вузов / А.В. мудрик./ А. В. Мудрик – М.: Академия, 2000. – 200 с.

43. Мясищев, В.Н. Основы общей и медицинской психологии. / В. Н. Мясищев.: Медицина, 1968.
44. Неясова, И.А. Социальный опыт как педагогическая категория // И. А. Неясова - Гуманитарные науки и образование. 2011. № 4. С. 41а-43.
45. Новиков. А.М. Основания педагогики./ А. М. Новикова М.: Эгвес, 2010, - 208с.
46. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: ок. 100000 слов, терминов и фразеологических выражений С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. - 28-е изд., перераб.. - М.: Мир и Образование. - 2014. - 1376 с.
47. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с огранич. возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. Т. Л. Лещинская. Мн.: НИО, 2005. 260 с.
48. Осокина, Н.Н. Формирование социального опыта у младших школьников //Н. Н. Осокина - Акмеология. 2012. № 3 (43). С. 68-71.
49. Основы обучения и воспитания аномальных детей / Под ред. Дьячкова А.И.. - М.: Просвещение, 1965. - 340 с.
50. Основы специальной психологии. Учебное пособие. Под редакцией Кузнецовой Л.В. - М., 2002. - 480 с.
51. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 220 с.
52. Петрова, Е.А. Театрализованные игры /Е. А. Петрова - Дошкольное воспитание. -2001.- №4.-С. 32-40.
53. Пиаже Ж. Избранные психологические труды // Ж. Паже; пер. с англ. и фр. - М.: Международная пед. академия, 1994. – 476 с.
54. Развитие: Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений // Под ред. О.М. Дьяченко. - М.: Гном-Пресс, 1999. - 88 с.

55. Развитие социальной уверенности у дошкольников: Пособие для педагогов дошкол. учреждений. - М.: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2002. -224 с.
56. Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками: Сб. науч. тр./ Редкол.: А.Г. Ружская (отв. ред.) и др. - М.: Изд. АПН СССР, 1990 - 178 с.
57. Растем играя: Пособие для воспитателей и родителей /В.А. Недосапова. - М.: Просвещение, 2002. - 94 с.
58. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Пер. с польск/ Я. Рейковский. - М.: Прогресс, 1979. - 392 с.
59. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека [Текст] / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
60. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. / Л. С. Рубинштейн– Издательство: Питер, 2002 г., 720 стр.
61. Сизова, О. Б. Альтернативная коммуникация или речь: обоснование выбора [Текст] / О. Б. Сизова // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2014 г. – СПб. : Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014. – С. 60–67.
62. Сиротюк, А.Л. Психосенсорное развитие дошкольников // А. Л. Сиротюк.- Здоровье дошкольника. №4. 2008. – С. 6 – 9
63. Смычек, А. Коммуникация как основа образования учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Текст] / А. Смычек // Школьное обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. – СПб. : Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014. – С. 28– 29. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4_е изд. – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с.
64. Соловьев, И.М. Психология глухих детей / под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. - 2-е изд., стереот. — М.:

Советский спорт, 2006. — 448 с.

65. Сорокина, Н.Ф. Играем в кукольный театр // Н. Ф. Сорокина . - Дошкольное воспитание. 1997-№6, 10,12; 1998-№2
66. Сорокина, Н.Ф., Миланович Л.Г. Программа "Театр - творчество - дети" // Н. Ф. Сорокина, Л. Г. Миланович. -Дошкольное воспитание. -1996. №2, №8, №9, №11.
67. Социальная педагогика: Курс лекций/ Под ред. М.А. Галагузовой - М. ВЛАДОС, 2000. - 416 с.
68. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед; учеб. заведений / Под ред. В. А. Слостенина. - М.: Издательский центр Академия, 2000. - 264 с.
69. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии/ под ред. В. И. Селиверстова, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной.-М.:ВЛАДОС,2009.-358 с. - (Коррекционная педагогика).
70. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / Д.Н. Ушаков – М.: ООО «Дом славянской книги», 2009. – 960 с.
71. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе./ Д. И. Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1989.
72. Фесюкова, Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста./ Л. Б. Фесюкова. - Харьков: Фолио, 1996. - 464 с.
73. Филиппова, Т.В. Психологические условия социальной интеграции незлышащих учащихся / Т. В. Филиппова.- Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 3. С. 195-203.
74. Фирсанова, Е. Ю. // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». / Е. Ю.Фирсанова. - 2009, № 3 : [Электронный ресурс] - Режим доступа: www.psyedu.ru

75. Харчев, А.Г. Социология воспитания: О некоторых актуальных социальных проблемах воспитания личности./ А. Г. Харчева. - М.: Политиздат. 1990.
76. Хейзинга И. В тени завтрашнего дня./ И. В. Хейзинга. - М. 1992. - 60 с.
77. Хейзинга И. В. Человек играющий. Статьи по истории культуры./ И. В. Хейзинга. -М.: Прогресс -Традиция, 1997. - 416 с.
78. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2 т. Т. 2./ С. Т. Шацкий. - М., Педагогика, 1980.
79. Шипицына, Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками./ Л. М. Шипицина. - СПб: Детство-Пресс, 1998, - 384 с.
80. Яргина, Ю.В. Социализация детей с нарушением зрения в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения / Ю. В. Яргина.- Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 6-2 (44). С. 208-210.

**Модели-ситуации для изучения познавательного компонента
социального опыта**

Ситуация №1

Вечером вся семья собирается дома:

- Вика помогает бабушке готовить ужин на кухне (3 балла)
- Вика помогает маме накрыть на стол (2 балла)
- Мама убирает со стола после ужина, она устала, Вика не обращает на это ни какого внимания, смотрит телевизор (1балл)
- Вика бегает по комнате, играет с котом, в то время как мама с бабушкой убирают со стола, поторапливает их, т.к. они ей мешают (0 баллов)

Ситуация №2

Ребята играют в футбол. Сережа, один из игроков, упал и сильно ушиб ногу:

- Ребята оказывают необходимую помощь: помогают добраться ему до подъезда дома, зовут взрослых (3 балла)
- Ребята, помогают ему встать (2 балла)
- Ребята продолжают играть, не обращая внимания на случившееся происшествие (1балл)

Ребята продолжают играть, при этом смеются над мальчиком, дразнят его (0 баллов)

Ситуация №3

Лена идет по улице, навстречу ей — старушка с тросточкой в руках, которая несет тяжелую сумку и роняет свою тросточку:

- Лена поднимает упавшую тросточку и помогает старушке донести тяжелую сумку до дома (3 балла)
- Лена поднимает упавшую тросточку (2балла)
- Старушка сама поднимает упавшую тросточку, Лена проходит мимо (1балл)
- Лена делает вид, что ничего не заметила (0 баллов)

Ситуация №4

Ребята играют в игровом уголке в своей группе:

- Ребята вместе чинят сломавшуюся машину (3 балла)
- Ребята дружно строят дом из конструктора (2 балла)
- Костя, один из ребят, прижимая к себе игрушки, не подпускает к ним других детей (1 балл)
- Ребята ссорятся, отнимают друг у друга игрушки (0 баллов)
- Ситуация №5

Ваня и Саша, играя в комнате с мячом, разбили мамину любимую вазу:

- Ваня и Саша просят прощения у мамы, честно признав свою вину (3 балла)
- Ваня и Саша пытаются склеить разбившуюся вазу (2 балла)
- Ваня и Саша говорят маме, что вазу разбил кот, мама наказывает кота (1балл)
- Ваня и Саша говорят, что они тут ни при чем, а вазу разбил сосед Сережка (0 баллов)

Ситуация №6

Юра, гуляя на улице, встречает маленькую девочку, которая потерялась:

- Юра берет девочку за руку, узнает, где она живет, и отводит ее домой (3балла)
- Юра успокаивает девочку, угощает ее конфетой (2 балла)
- Юра смеется над плачущей девочкой, дразнит ее (1 балл)
- Юра достает рогатку и целится в девочку (0 баллов)
- Ситуация №7

Ребята рисуют и мастерят в своей группе:

- Ребята делают на большом листе бумаги общий рисунок (3 балла)
- Каждый из ребят делает свою аппликацию (2 балла)
- Юля вырезает картинки из книги (1 балл)
- Антон вырезает узоры из скатерти, лежащей на столе (0 баллов)

Ситуация №8

Ребята видят на улице собаку с занозой в лапе:

- Ребята вытаскивают занозу, перевязывают лапу (3балла)
- Ребята кормят собаку (2балла)
- Ребята прогоняют собаку, кидают в нее камни (1балл)

- Ребята привязывают к хвосту собаки консервную банку и смеются, когда она убегает (0 баллов)

Изобразительный стимульный материал для оценки эмоционально-ценностного компонента социального опыта



Удивление

Испуг

Грусть

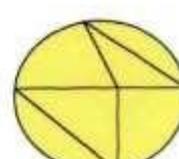
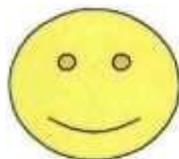
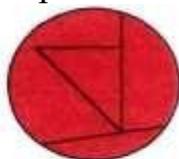
Злость

Радость

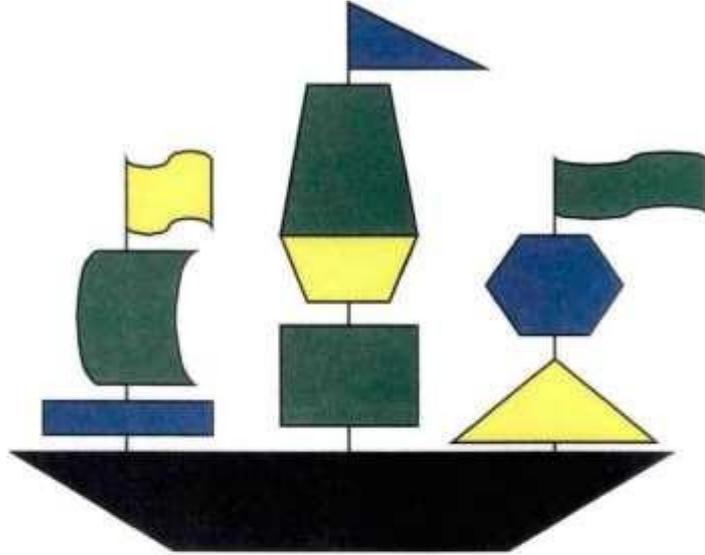


Изобразительный стимульный материал для оценки коммуникативного компонента социального опыта.

Игровое задание №1: Дидактическая игра «Мыльные пузыри».



Игровое задание №2: Дидактическая игра «Корабль».



Анкета фиксации по изучению поведенческого компонента
социального опыта

Утверждение	4	3	0	2	1	Утверждение
Легко идет на контакт со взрослыми						Избегает контакта со взрослыми
Откликается на просьбы взрослых						Не реагирует на просьбы взрослых
С удовольствием действует со взрослым сообща						Не любит действовать со взрослым сообща
Успешно действует под руководством взрослого						Не умеет действовать под руководством взрослого
Легко принимает помощь взрослого						Не принимает помощь взрослого
Часто взаимодействует со сверстниками						Избегает взаимодействия со сверстниками
Легко устанавливает дружеские взаимоотношения со сверстниками						С трудом устанавливает дружеские взаимоотношения со сверстниками
Успешно участвует в коллективной игре						Не участвует в коллективной игре
Проявляет качества лидера						Предпочитает подчиняться другим
Хорошо себя чувствует в большой группе детей						Не любит большие группы детей
Спокойно наблюдает за действиями других детей						Прерывает, мешает действиям других детей
Успешно участвует в делах и играх, предложенных другими детьми						Не участвует в делах и играх, предложенных другими детьми
Успешно разрешает конфликты со сверстниками						Затрудняется разрешать конфликты со сверстниками
Предпочитает действовать самостоятельно						Не может действовать самостоятельно
Может занять себя сам						Не может занять себя сам
Умеет сдерживать себя, контролировать свое поведение						Не умеет сдерживать себя, контролировать свое поведение
Способен жертвовать своими интересами ради других						Ориентирован только на свои непосредственные интересы
Не причиняет вреда растениям, животным, книгам, игрушкам						Часто причиняет вред растениям, животным, книгам, игрушкам
Хорошо знает и выполняет распорядок дня в детском саду						Не знает и не выполняет распорядок дня в детском саду

**Технологические карты по развитию социального опыта средствами
сюжетно-ролевой игре детей старшего дошкольного возраста с
нарушением зрения**

Тема 1: «Семья»**Задачи:**

1. Обучающие: продолжать учить детей отражать события реальной жизни, переносить в игру увиденное ими в процессе наблюдений.
2. Развивающие: развивать умение воспроизводить в играх быт семьи.
3. Воспитательные: воспитывать уважение к труду взрослых.

№	Направления коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре	Содержание коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре
1	Пропедевтическая работа	
	для педагогов и родителей	проведение беседы на тему «Моя семья»; беседа о труде родителей с использованием иллюстрированного материала. чтение художественной литературы: стихотворение С. Михалкова «А что у вас?», А. Яковлев «Мама», Дора Габе «Моя семья», Л. Воронкова «Что сказала бы мама»
	на занятиях по развитию речи	Словесное обыгрывание с детьми каждой игрушки. Например, что ставит на стол мама, когда мы садимся завтракать? Чашки, чайник, тарелки и т.д. Зачем нам нужна чашка, ложка, тарелка? Составление рассказа «Моя семья», где ребенок отвечает на вопросы: Чем занимаются мама, папа, бабушка, дедушка?
	для индивидуальных пропедевтических занятий	Знакомство с предметами быта: обследование плиты, работа с ножом. Показ педагогом использования игровых предметов, используемых в семье, в разных локациях. На кухне: столовые приборы, посуда, бытовая техника. В спальне: кровать для куклы. В гостиной: телевизор, игрушки. Формирование игровых умений с куклой: кормить, одевать, укладывать и т.д.
2	Организация предметно-пространственной среды	Создание локаций «Кухня», «Спальня», «Гостиная». Игровые предметы: куклы, мебель, посуда, ванночка для купания, строительный материал (мягкие блоки), игрушки, животные
3	Организация сюжетно-ролевой	Сюжет: «Наше семейное утро» Педагог предлагает детям роли: мама, папа, сын, дочь.

	<i>игры в подгруппах</i>	<p>Педагог задает уточняющие вопросы: Чем наша семья займется утром? Кто приготовит завтрак? Кто поможет маме накрыть на стол? Предлагаю «<i>папе</i>» вместе с «<i>сыновьями</i>» принести обеденный стол, табурет. А «<i>дочке</i>» помочь накрыть на стол для всей семьи. Чем мама будет накладывать кашу? А в какие тарелки мама будет накладывать кашу: в глубокие или плоские? Кто нальет чай: мама или папа? Что нужно сказать, когда покушали? Предлагаю «<i>папе</i>» вместе с «<i>сыновьями</i>» сходить в гараж – заняться ремонтом машины, помыть ее. Мама с «<i>дочкой</i>» убирают со стола, моют посуду. Звонит телефон, маму вызывают на работу. Она уводит «<i>дочку</i>» в детский сад.</p>
4	Физминутки, пальчиковые гимнастики	<p>Пальчиковая гимнастика: Этот пальчик - дедушка, Этот пальчик - бабушка, Этот пальчик - папочка, Этот пальчик - мамочка, Этот пальчик - я, Вот и вся моя семья.</p> <p>Дружно маме помогаем – пыль повсюду вытираем. Мы белье теперь стираем, полощем, отжимаем. Подметаем все кругом и бегом за молоком. Маму вечером встречаем, двери настежь открываем, Маму крепко обнимаем. <i>(Подражательные движения по тексту.)</i></p> <p><i>Дети поют и выполняют движения под музыку.</i> Маме надо отдыхать (дети на цыпочках идут по кругу) Маме хочется поспать. Я на цыпочках хожу, Маму я не разбужу. Тук-тук-тук-тук-тук-тук-тук (дети останавливаются в кругу и громко топают) Раздаётся пяток стук. Наши пяточки идут. (дети подходят к «маме» и обнимают) Прямо к мамочке бегу.</p>
5	Стихи	<p>Очень-очень счастливая, В сборе вся моя семья: И папа со мной, и мама со мной, Какой замечательный выходной! Сегодня никто никуда не спешит, Никто на работу с утра не бежит. Мы просто все вместе по парку идём, Играем, смеёмся и даже поём!</p> <p>Маленькая девочка, скажи, где ты была? Была у старой бабушки На том конце села. Что ты пила у бабушки?</p>

	<p>Пила с вареньем чай. Что ты сказала бабушке? «Спасибо!» и «Прощай!»</p> <p>Хорошо поётся хором, В нашем хоре - вся семья. Дети (продолжают). Папа с дедушкой Егором, Мама, бабушка и я. Дядя Ваня с барабаном, Кошка с Барсиком - котом. А котёнок под диваном Дирижирует хвостом.</p>
--	---

Тема: «Продуктовый магазин»

Задачи:

1. Обучающие: учить выполнять игровые действия в соответствии с ролью
2. Развивающие: развивать у детей умение играть в коллективе сверстников
3. Воспитательные: воспитывать уважительное и вежливое отношение к работе продавца.

№	Направления коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре	Содержание коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре
1	Пропедевтическая работа	
	для педагогов и родителей	Беседа о назначении разных магазинов с использованием иллюстраций. Экскурсия в продуктовый магазин. Поручение родителям брать ребенка с собой в магазин. Чтение И. Токмакова «Купишь лук», Б. Воронько «Сказка о необычных покупках».
	на занятиях по развитию речи	Составление рассказа «Что я увидел в магазине на экскурсии?». Педагог задает уточняющие вопросы: Кто работает в магазине? Как называют тех, кто покупает товары? Где в магазине расплачиваются за покупку? Дидактическая игра «Съедобное-несъедобное» Проговаривание основных фраз при покупке/продаже: <i>Здравствуйте, Вам предложить что-нибудь? У нас овощи и фрукты все свежие, вкусные. С вас 5 рублей. Спасибо за покупку. До свидания.</i>

	для индивидуальных пропедевтических занятий	Обучение игровым действиям с кассовым аппаратом, витриной, предметами-заместителями. Группировка продуктов: овощи, фрукты, мясные продукты, кондитерские изделия, молочные продукты. Изготовление атрибутики для игры: чеки, деньги, монетки, кошельки. Лепка «Овощи-фрукты»
2	Организация предметно-пространственной среды	Создание локации «Магазин» Игровые предметы: витрины, касса, деньги, кошельки, сумки, халаты, колпачки, чеки, «продукты питания» - овощи, фрукты (муляжи), баночки из-под соков, йогуртов, сметаны, кефира, коробочки из-под чая, конфет, кофе (маленькие), стеллажи для продуктов (из коробок), мягкие модули для строительства.
3	Организация сюжетно-ролевой игры в подгруппах	Игра «Продуктовый магазин» Педагог распределяет роли. <i>Кто будет покупателями? Кто будет продавцом? Что должен делать покупатель/продавец? Где находится рабочее место продавца: за прилавком или перед?</i> Приглашает детей в игровую зону группы, где организована игра, выдаёт атрибуты, соответственно выбранной роли: продавцам - форму, весы, ценники, покупателям – кошельки, деньги (разноцветные геометрические фигуры, на ценниках -то же), сумочки. <i>Здравствуйте! Вам предложить что-нибудь? У нас овощи и фрукты все свежие, вкусные. Хорошо (педагог взвешивает выбранные фрукты) С вас 5 рублей. Возьмите чек и фрукты. Приходите к нам еще. До свидания.</i> (Игра проводится с каждым ребенком подгруппы)
4	Физминутки, пальчиковые гимнастики	Сумку в руки мы берём, <i>(наклоняются и берут воображаемую сумку)</i> В магазин с тобой идём. <i>(шагают на месте)</i> В магазине же на полках Не шарфы и не футболки. <i>(поднимают руки вверх и отрицательно покачивают головой)</i> Вкусно пахнет здесь всегда, <i>(поворот головы вправо, затем влево с выдохом воздуха)</i> В доме – вкусная еда. <i>(«дом» над головой)</i> В магазин мы все ходили и продукты там купили:

		<p><i>(идут по кругу)</i> Хлеба, мяса, молока, масла, рыбы, творога, <i>(взмах руками влево, вправо)</i> Все к обеду припасли, <i>(прямо, широко разводят руки)</i> Чуть до дома донесли. <i>(приседают)</i></p> <p>Пальчиковая гимнастика: Открываем магазин, <i>Соединяем ладони, круговые движения</i> <i>в противоположные стороны</i> Протираем пыль с витрин. <i>Ладонь 1 руки массирует тыльную сторону другой и наоборот</i> В магазин заходят люди, <i>Подушечки 4 пальцев одной руки двигаются по тыльной стороне другой</i> Продавать одежду будем. <i>Костяшки сжатых в кулак пальцев двигаем вверх- вниз по ладони другой руки, дети называют различную одежду</i> Магазин теперь закроем, <i>Фаланги сжатых в кулак пальцев вращаем по центру другой ладони</i> Каждый пальчик мы помоем. <i>Массаж каждого пальца между фалангами указательного и среднего пальцев другой руки</i> Потрудились мы на «пять» — <i>Потираем ладони</i> Пальцы могут отдыхать. <i>Поглаживаем каждый палец</i></p>
5	Стихи	<p>Мы играем в магазин: Я, Марина и Максим. У меня отдел «Продукты». Продаю конфеты, фрукты, Молоко, кефир, творог, Газировку, чай и сок. Все, что вкусно продаю! Говорит Максим: - Куплю Я у Вас банан и жвачку, И еще печенья пачку. Вот Вам тысяча рублей. Отпускайте поскорей!</p>

Тема: «Больница»

Задачи:

1. Обучающие: учить принимать на себя роль в сюжетно – ролевой игре «Больница»

2. Развивающие: закреплять умение оборудовать игровое пространство с помощью различных подручных средств и предметов-заместителей
3. Воспитательные: формировать бережное отношение к своему здоровью, умение проявлять чуткость, заботу к заболевшему человеку.

№	Направления коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре	Содержание коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре
	Пропедевтическая работа	
	для педагогов и родителей	Беседы с детьми о том, кто из них был в поликлинике и что там делал. Экскурсия в медицинский кабинет с целью наблюдения за работой врача и медицинской сестры в детском саду. Чтение художественной литературы. В. Сутеев «Про бегемота, который боялся прививок». К. Чуковский «Айболит», «Бармалей», «Мойдодыр». С. Михалков «Прививка», «Чудесные таблетки». Ю. Шигаев «Я сегодня медсестра». Приобретение и изготовление атрибутов для игры при помощи родителей.
	на занятиях по развитию речи	Составление описательного рассказа на тему: «Что я увидел у доктора в кабинете?» Составление рассказа по сюжетным картинкам Обучение основным игровым диалогам: Здравствуйте, что у вас болит? Дидактическая игра «Назови предмет»
	для индивидуальных пропедевтических занятий	Дидактические игры: «Кому что нужно», «Что лишнее?» Знакомство и обыгрывание с педагогом игровых предметов в чемоданчике доктора: игрушечные градусники, фонендоскоп, шприцы; вата, рецепты, баночки или коробочки из-под лекарств. Создание атрибутики для игры: рецепты, медицинские карты.
	Организация предметно-пространственной среды	Для регистратуры: медицинские карты, белый халат. Для врачей, процедурной, аптеки: игрушечные градусники, фонендоскоп, шприцы; вата, рецепты, баночки или коробочки из-под лекарств, оклеенные цветной бумагой, белые халаты и т. п. Наборы игровой мебели «Больница» и «Доктор».
	Организация сюжетно-ролевой игры в подгруппах	Роли: медицинская сестра регистратуры, медицинская сестра кабинета, лаборантка, процедурная медсестра, врач ЛОР, врач-окулист, врач-терапевт, фармацевт, гардеробщица, пациенты.

		<p>Педагог: я возьму на себя роль главного врача и буду вам помогать. Вот мы с вами распределили роли, теперь выбирайте нужные вам атрибуты и начнем игру. Выбор ролей. Дети занимают свои места. Начинается прием. К каждому ребенку приходит пациент и по примеру педагога начинает прием.</p>
	Физминутки, пальчиковые гимнастики	<p>Солнце Солнце вышло из-за тучки, Мы протянем к солнцу ручки. (Потягивания — руки вверх.) Руки в стороны потом Мы пошире разведём. (Потягивания — руки в стороны.) Мы закончили разминку. Отдохнули ножки, спинки.</p>
	Стихи	<p>Всегда внимательно, с любовью Наш доктор лечит вас, ребят. Когда поправит вам здоровье - Он больше всех бывает рад.</p> <p>Он лечит взрослых и детей От гриппа, насморка и жара. Спасает жизни всех людей, И молодых, и старых. Он ставит градусник под мышку, Чтобы узнать температуру. И спину слушает мальчишки, Он добрый, но немного хмурый. Ты заболел? Так что ж тогда? Тебе помогут, ты не плачь. Со скорой помощью всегда Придёт к тебе на помощь врач.</p> <p>Я - врач, лечу больных людей. А вы не заболели? Вам пропишу лекарство вмиг От кори и от лени. Больным я вылечу живот, Анализы все сдайте, Для Вас - микстура, А Вам - спорт. И больше не хворайте.</p>

Тема: «Почта»

Задачи:

1. Обучающие: учить детей разворачивать сюжет ролевой игры
2. Развивающие: развивать воображение, речь
3. Воспитательные: воспитывать доброжелательность, готовность прийти на помощь.

№	Направления коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре	Содержание коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре
	Пропедевтическая работа	
	для педагогов и родителей	Чтение стихотворения Маршака «Почта» и рассказа С. Баруздина «Необычный почтальон» Беседа о том, зачем нужна людям почта; Экскурсия на почту; Встреча и знакомство с почтальоном; рассказ о работе почтальона;
	на занятиях по развитию речи	Дидактическая игра «Назови адрес» Обучение основным игровым фразам: «Доброе утро! Для вас письмо», «Здравствуйте! Что бы вы хотели отправить?» Дидактическая игра «Закончи предложение» Игра «Один – много» (Почтальон – почтальоны)
	для индивидуальных пропедевтических занятий	Создание атрибутики для игры: почтовые конверты, марки, ящики. Дидактическое пособие «КУБ» (игра на развитие эмоций) Игра «Назови ласково» Знакомство с основными игровыми предметами: почтовая сумка, почтовый ящик, конверты, ручки.
	Организация предметно-пространственной среды	На занятиях по конструированию и в свободные часы дети готовят конверты, маленькие книжки, журналы, подбирают открытки, газеты. Из картонных заготовок делают 2-3 почтовых ящика. Воспитатель подбирает сумки для почтальонов; изготавливает специальные секционные стенки с ячейками для раскладывания корреспонденции по адресам в «здании почты» и в «жилых домах».
	Организация сюжетно-ролевой игры в подгруппах	Выделяются роли сортировщиков, почтальонов, начальника почты, посетителей. Сортировщики сортируют полученную корреспонденцию (газеты, журналы, письма) так, чтобы на каждой полочке было определенное количество разных

		<p>предметов (вначале количество корреспонденции для одного адресата не превышает 5). Почтальоны, предварительно определив количество предметов на полках, разносят почту по адресам. Начальник почты напоминает «сотрудникам» их обязанности, вручает квитанции, выписанные тому или иному адресату, контролирует правильность сортировки и доставки корреспонденции. Остальные дети могут быть связаны с почтой как адресаты или посетители почт. Таким образом, все дети включаются в игру «Почта», выполняя в ней различные роли.</p>
	<p>Физминутки, пальчиковые гимнастики</p>	<p>Что принёс нам почтальон? (Сжимаем и разжимаем кулачки) С толстой сумкой ходит он. («Шагают» пальчиками по столу) Перевод, журнал, газету. (На каждое наименование загибают по одному пальчику, начиная с большого) В бандероли – две кассеты И письмо от тёти Вали, Чтоб её приезда ждали. (Маховые движения кистями обеих рук, ладошками вверх «зовём» к себе)</p> <p>На экскурсию пойдет, Друга не забудем. Вместе весело шагать По дороге будем. Перекресток на пути, Как дорогу перейти? Посмотрю сейчас налево, Посмотрю затем направо. Нет машины на пути, Значит, я могу идти. Вот и почта перед нами, Я пришел сюда с друзьями. Тихо в здание вхожу, Хорошо себя веду.</p>
	<p>Стихи</p>	<p>Люди на земле живут В деревнях, поселках, городах. Чтоб родных не забывали, Письма им бы посылали Служба почты для этого есть, Всем работникам большая честь! Почтальону, телеграфисту, Сортировщику и связисту. Без почты нам не обойтись. По всей земле, по всей стране Почта, слава, тебе!</p>

--	--	--

Тема: «Аптека»

Задачи:

1. Обучающие: формировать у детей умение разворачивать сюжет ролевой игры, выстраивая действия в причинно-следственной зависимости (ребенок заболел, нужно вызвать доктора, выписать рецепт, а затем идти в аптеку, покупать лекарства)
2. Развивающие: развивать умение создавать для задуманного игровую обстановку
3. Воспитательные: воспитывать чуткое, внимательное отношение к больному, доброту, отзывчивость, культуру общения.

№	Направления коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре	Содержание коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре
	Пропедевтическая работа	
	для педагогов и родителей	экскурсия в аптеку; рассматривание иллюстраций по теме; беседы «Лекарственные растения», «Витамины – помощники здоровья»; Дидактическая игра «Ясочка простудилась» Чтение лит. произведений: Я. Забила «Ясочка простудилась», Э. Успенский «Играли в больницу», В. Маяковский «Кем быть?» Изготовление с детьми атрибутов к игре с привлечением родителей (халаты, шапки, рецепты, микстуры.)
	на занятиях по развитию речи	Расширение словарного запаса: витамины, бинты, градусники, рецептурный, отдел продаж лекарств без рецепта, отдел лекарственных трав, отдел медицинской техники, отдел товаров для малышей. Проигрывание основных игровых диалогов: водитель – заведующая аптеки, покупатель – аптекарь, покупатель – аптекарь – фармацевт, заведующая аптеки – покупатель – водитель.
	для индивидуальных пропедевтических занятий	рисование «Аптечная витрина», лепка «Витамины для зверей», аппликация «Рецепты для больных». Дидактическая игра «Травы помощники»
	Организация предметно-пространственной	Игровые предметы: халаты, шапки, рецепты, мед. инструменты (пинцет, шпатель, пипетка, фонендоскоп, тонометр, градусник, шприц и т.д.), вата, бинт, мази,

	<i>среды</i>	таблетки, порошки, лек.травы.
	Организация сюжетно-ролевой игры в подгруппах	<p>Хотите ли вы устроить аптеку в нашей группе? Какие роли надо выбрать?</p> <p>Роли: Водитель, аптекарь, заведующий, фармацевт, покупатели Взрослый берет на себя роль аптекаря, кому-то из детей предлагает быть кассиром, остальным - посетителями аптеки. Аптекарь-педагог стоит за витриной, кассир сидит в кассе. Входят посетители, в руках у каждого рецепт от врача, деньги, сумка. Они подходят к витрине, смотрят, есть ли нужное лекарство. Аптекарь помогает им наводящими вопросами, дает рекомендации, активизирует детей на беседу по поводу лекарств, их назначения. Дети по очереди получают чеки в кассе (карточки с кружками), подходят к аптекарю, получают лекарства. Взрослый следит за тем, чтобы все дети оречевляли свои действия, для этого он использует как прямые, так и косвенные вопросы. В следующей игре роль аптекаря поручается кому-то из детей, а педагог становится посетителем и вместе с детьми покупает лекарства, беседует с ними и т.п.</p>
	Физминутки, пальчиковые гимнастики	<p>Руки в стороны поставим (Стоя, ноги врозь, руки в стороны) Правой левую достанем (Поворот влево, правой ладонью сделать хлопок по левой) А потом наоборот. Будет вправо поворот. (Поворот вправо левой ладонью хлопнуть по правой) Раз – хлопок, два – хлопок. Повернись ещё разок! (Делая хлопки, повернуться вокруг себя) Раз- два-три-четыре, Плечи выше, руки шире! (Хлопок в ладоши, приподнять плечи, руки развести в стороны) Опускай-ка руки вниз и на корточки садись!</p> <p>Я иду и ты идешь — раз, два, три. (<i>Шагаем на месте.</i>) Я пою и ты поешь — раз, два, три. (<i>Хлопаем в ладоши.</i>) Мы идем и мы поем — раз, два, три. (<i>Прыжки на месте.</i>) Очень дружно мы живем — раз, два, три. (<i>Шагаем на месте.</i>)</p>
	Стихи	<p>Вы в аптеке все бывали, И, наверное, не раз, Йод, таблетки покупали Или капельки для глаз. Ну, а к ним еще пипетку По рецепту докторов. Забежит сюда нередко Тот, кто хочет быть здоров.</p>

	<p>Мазь, микстура, витамины Здесь всегда на полках ждут. Этот список очень длинный... Как же разобраться тут?</p> <p>В этом мини-магазине Не игрушки на витрине, Не запчасти, не конфетки, А различные таблетки, Пузырьков ряды и банок. Ежедневно, спозаранок Он открыт, чтоб нам помочь, А порой не спит всю ночь... Магазинчик тот от века Называется аптека...</p> <p>Для больного человека Предназначена аптека. Если заболели детки - Покупаю здесь таблетки. Врач мне выписал рецепты, Я отнес их фармацевту. Он рецепты изучил И лекарство мне вручил. Сам микстуру сделал Маше, Дал таблетки, выбил чек. Фармацевт в аптеке нашей Самый главный человек!</p>
--	---

Тема: «Водители»

Задачи:

1. Обучающие: обогатить и конкретизировать знания детей о правилах дорожного движения
2. Развивающие: развивать умение творчески развивать сюжеты игры
3. Воспитательные: учить вежливому обращению в процессе общения «водитель – пассажир», «водитель – милиционер».

№	Направления коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре	Содержание коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре
	Пропедевтическая работа	

для педагогов и родителей	Наблюдение за работой транспорта на перекрестке со светофором и «зеброй» (с родителями); Беседа «Как правильно себя вести около дороги?» Чтение: С. Михалков «Дядя Степа – милиционер», Б. Житков «Светофор» Рассматривание фотоиллюстраций о работе ГИБДД Подготовить планы схемы дорог, права для водителей, маршрутные путевые листы, атрибутику к игре.
на занятиях по развитию речи	Дидактические игры: «Договори слово», «Угадай транспорт», «Вопросы и ответы», «Это я, это я – это все мои друзья».
для индивидуальных пропедевтических занятий	Дидактические игры: «Домино – дорожные знаки», «Транспорт» Рисование «Соблюдайте правила движения». Аппликация «Машина на светофоре»
Организация предметно-пространственной среды	Мягкие блоки. Детям для игры раздаются кошельки, деньги, талоны, проездные карточки и т.п. В автобусе оборудуется касса - компостер. На четвертом году обучения можно расширить количество атрибутов, предложить для игры: набор инструментов для ремонта автобуса, тряпочку для протирания стекол автобуса, бак для бензина, коробку переключения, микрофон, дополнительно оснащается место для бензоколонки, столовой для водителей и т.п.
Организация сюжетно-ролевой игры в подгруппах	Сюжет: Автобус Роли: водители автобусов, пассажиры, пешеходы, регулировщики. Для проведения игры педагоги учат детей делать автобус, сдвигая стулья и ставя их так, как расположены сиденья в автобусе. Все сооружение можно огородить крупным строительным материалом (кирпичиками, кубиками), оставив спереди и сзади "двери" для посадки и высадки пассажиров. В начале автобуса - место для водителя. Можно сделать стационарный автобус из фанеры, картона или пластика, он имеет ограничения со всех сторон, а с одной стороны открытое пространство - дверь, внутри такого автобуса устанавливается руль, стулья - сиденья.
Физминутки, пальчиковые гимнастики	Едет-едет наш автобус, Крутит, крутит колесом. (вращаем сжатые кулачки) Едет-едет наш автобус, Крутит, крутит руль, руль (изображаем как крутим руль)

		<p>Едет-едет наш автобус, Дворниками бжик-бжик бжик-бжик (параллельно двумя руками влево-вправо) Едет едет наш автобус, Крутит, крутит колесом. Двери открываются — двери закрываются. (ладошки сводим и разводим) Едет-едет наш автобус, Крутит, крутит колесом. Едет-едет наш автобус Всем сигналиит биинииип (нажимаем себе на нос)</p> <p>Мы в автобус дружно сели (приседают на корточки) И в окошко посмотрели (делают повороты головой вправо, влево) Наш шофер педаль нажал (одной ногой нажимают на воображаемую педаль), И автобус побежал (бегут по кругу, в руках «руль»).</p> <p><i>Мы – шофёры</i> Едем – едем на машине (руками крутим руль) Нажимаем на педаль (ногу сгибаем и разгибаем) Газ включаем, выключаем (движения рукой вперёд- назад) Смотрим пристально мы вдаль (ладонь ко лбу вглядываемся вдаль) Дворики смывают капли (руки согнуты в локтях движения вправо-влево) вправо-влево – чистота! Ветер волосы взъерошил (взъерошить волосы) Мы шофёры – хоть куда! (выставляем большой палец)</p> <p><i>Грузовик</i> Грузовик песок везет (идут по кругу, изображая руль в руках) Удивляется народ: (Останавливаются, поворачиваются лицом друг другу, разводят руками, делают удивленное лицо). «Вот так чудо — чудеса, (2 раза наклоняют голову вправо – влево). В нем песок под небеса» (тянутся на носочках, поднимая руки вверх). Чтоб поехать на машине накачать нам надо шины (имитация движения со звуком ш-ш-ш) В бензобак нальем бензин (имитация движения) И поедem в магазин («поездить» по комнате)</p>
	<p><i>Стихи</i></p>	<p>Много есть машин на свете, специальных и больших, Всем нужны машины эти и без них не обойтись. Высоты я не боюсь, поднимаю в небо груз. Я — силач и великан, а зовут меня все кран. Я не мчусь, как грузовик, быстро ездить не привык. Я асфальт катаю тут. Все катком меня зовут. Кто усталости не знает? Кто дороги нам ровняет? Это — грейдер, он притом, впереди с большим ковшом.</p>

		<p>Жаркий день, а на экватор груз везёт рефрижератор. В холодильнике его мясо, масло, молоко. У столба стоит машина с механической рукой. Здесь электриков поднимут свет зажечь для нас с тобой. Вам скажу, не ошибусь: возят фуры разный груз — Овощи и фрукты, технику, продукты, Джинсы, куртки, пледы и велосипеды. И на завтрак, и на ужин хлеб к столу, ребята, нужен. Летом — в зной, зимой — в мороз хлеб развозит хлебовоз. Бензовоз — машина с бочкой, только он совсем не трус. Объезжает ямы, кочки, в нём бензин — опасный груз.</p>
--	--	---

Тема: «Ателье»

Задачи:

1. Обучающие: учить реализовывать и развивать сюжет игры
2. Развивающие: продолжать развивать умения детей распределять роли в соответствии с сюжетом игры
3. Воспитательные: воспитывать доброжелательность и доброжелательные взаимоотношения в игре.

№	Направления коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре	Содержание коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре
	<i>Пропедевтическая работа</i>	
	для педагогов и родителей	<p>Рассматривание журналов по теме «Ателье» и «Как шьют одежду» Беседы: «Предметы украшают одежду», «Виды одежды», «История, рассказанная пуговкой», «Откуда берутся нитки», «Как заботится о своей одежде». Встреча с работниками швейного ателье (родители) Чтение произведений С. Михалков «Заяц портной», Б. Заходер «Портниха», М. Майн «Пуговица», Братья Гримм «Храбрый портняжка», Н. Носов «Заплата». Работа с родителями: изготовление атрибутов для сюжетно-ролевой игры «Ателье», экскурсия в швейное ателье.</p>
	на занятиях по развитию речи	<p>Обогащать словарь новыми словами: выкройка, манекен, мерки, фасон, сантиметр.</p>
	для индивидуальных пропедевтических	<p>Дидактические игры: «Что у тебя шерстяное», «Дизайнер» Рисование «Украшаем сарафан для барышни» (дымковская роспись)</p>

	занятий	Аппликация «Украсим кукле платье»
	Организация предметно-пространственной среды	Игрушки – предметы оперирования: гладильная доска, вешалка с кукольной одеждой, утюг, швейная машина, стойка с образцами тканей, коллекция тканей, коллекция пуговиц, коллекция ниток, спецодежда работников ателье, сантиметровая лента, линейка закройщика, наперсток, ножницы, мел, бланки заказов. Алгоритм работы закройщика, алгоритм работы швеи, алгоритм работы мастера по ремонту швейной машины, зарисовки-схемы моделей одежды, зарисовки-схемы различных швов, модели организации труда работников ателье, плакаты с изображением моделей одежды, журналы детской моды.
	Организация сюжетно-ролевой игры в подгруппах	Роли: заказчики, приемщица, закройщица, швея, гладильщица, механик по ремонту швейной машины, модельер, продавец магазина одежды. Педагог рассказывает о правилах безопасности при пользовании ножницами, а также делает акцент на то, что детям ещё рано пользоваться иглами и утюгом, что это небезопасно для их здоровья. Распределяет роли. Во время первой игры педагог предлагает детям роли родителей, а сам берет на себя все остальные роли, чтобы, познакомить детей с игровыми возможностями темы. Потом при последующем проведении игры дети берут на себя роли покупателей в магазине, заказчиков, приемщиков и т. д. Раздав, детям картонных куколок, педагог говорит им: «Это ваши дети, им нужна одежда, потому что в рубашках и трусах нельзя ходить ни в детский сад, ни в школу» ни в кино. Рядом открылось ателье, где можно сшить одежду всем детям: можно сшить платье, фартуки, брюки, шубы. В первой самостоятельной игре педагогу нужно взять на себя роль портнихи, чтобы показать детям ее богатые игровые возможности. Закройщица (теперь уже кто-нибудь из детей) поручает портнихе шить заказ. Педагогу надо показать детям, как действовать воображаемой иглой, как вдевать в нее нитку, как ею шить, как портниха пользуется утюгом, чтобы разгладить швы. При следующем проведении игры роль портнихи уже берет на себя кто-нибудь из детей.
	Физминутки, пальчиковые гимнастики	На дворе с утра мороз. Отморозить можно нос. (Потрите рукой нос) Шапка, куртка и сапожки – Не замерзнут наши ножки. (Имитируйте движения одеваться) Будем прыгать и скакать, Наши ножки согревать.

		<p><i>(Прыгайте на двух ногах с продвижением вперед)</i></p> <p>Пальчиковая гимнастика «Одежда» Я надену сапоги, курточку и шапку. <i>(Показываем на ноги, туловище, голову.)</i> И на руку каждую <i>(Одна рука выпрямленными пальцами вверх, другая — проводит по мизинцу и ребру ладони, показывая направление надевания перчаток.)</i> Натяну перчатку. <i>(Смена рук.)</i></p> <p>Пальчиковая игра «Я перчатку надеваю» Я перчатку надеваю Я перчатку надеваю Я в нее не попадаю. <i>(Дети поглаживают по очереди одной рукой другую, как будто надевают перчатку)</i> Сосчитайте-ка, ребятки, Сколько пальцев у перчатки. <i>(Ритмично сжимают и разжимают кулачки)</i> Начинаем вслух считать: «Раз, два, три, четыре, пять». <i>(Загибают пальчики на обеих руках, начиная с больших)</i></p>
<p>Стихи</p>		<p>У Матрешинной сестрицы По деревне небылицы: Ходит утка в юбке, В теплом полушубке, Курочка — в жилете, Петушок — в берете, Коза — в сарафане, Заинька — в кафтане, А всех их пригоже Корова в рогоже.</p> <p>ШВЕЯ О напёрстках кто всё знает, Нас «с иголки» одевает, Знает все журналы мод... Кто на свете лучше шьёт?</p> <p>Кто наряды нам рисует, Нас одеждою балует, Чтоб блистали ты и я? Это – мамочка-швея!</p> <p>МЕЧТА</p>

	<p>Я художник-костюмер, Дядя Зайцев – мне в пример: Модельером буду я. Знает наша ребятня: Что у Ани твёрдый нрав... Буду я, как Вячеслав, Буду моды я творить – Людам радость приносить. И напишут обо мне: Анна – знатный кутюрье (Это значит модельер). А пока я – костюмер, В детский сад пока хожу, Но мечтою дорожу. Всем я твёрдо обещаю, Что мечту – не променяю!</p>
--	--

Тема: «Парикмахерская»

Задачи:

1. Обучающие: расширить и закрепить знания детей о работе парикмахера в «Салоне красоты»
2. Развивающие: развивать умение создавать для задуманного игровую обстановку
3. Воспитательные: воспитывать культуру поведения в общественных местах.

№	Направления коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре	Содержание коррекционной работы по обучению сюжетно-ролевой игре
	Пропедевтическая работа	
	для педагогов и родителей	<p>Рассказ педагога о профессии парикмахера, о труде в парикмахерской Экскурсия в парикмахерскую (с родителями) Беседа с детьми «Как я с мамой ходил в парикмахерскую». Чтение рассказов Б. Житкова «Что я видел», С. Михалкова «В парикмахерской» Изготовление с детьми атрибутов к игре с привлечением родителей (халаты, пелеринки, полотенца, чеки, деньги и др.)</p>
	на занятиях по развитию речи	<p>Дидактические игры: «Что нам нужно для умывания?», «Что для чего нужно?», «Вопрос-ответ» Составление рассказа «Что я увидел в парикмахерской?»</p>
	для индивидуальных пропедевтических	<p>Дидактические игры «Что мы видели, не скажем, а что делали – покажем» «Для чего эти предметы». «Причешем куклу красиво», «Найди такой же предмет как на картинке», «Что лишнее?»</p>

	занятий	Знакомство и обыгрывание основных игровых предметов: ножницы, расческа, фен, бигуди.
	Организация предметно-пространственной среды	Накидка для посетителей, халат для парикмахера, расчески с тупыми зубьями, ножницы пластмассовые, фен маленький (или игрушечный, флаконы из-под духов, дезодорантов, баночки пластмассовые от кремов, красок, бигуди, машинка для стрижки волос, зеркало, набор расчесок, бритва, ножницы, лак для волос, одеколон, детская косметика, альбом с образцами причесок, касса, чеки, деньги, швабра, ведро, набор «Детский парикмахер»
	Организация сюжетно-ролевой игры в подгруппах	Роли: парикмахеры – дамский мастер, мужской мастер, кассир, уборщица, клиенты. Педагог распределяет роли. Кассир выбивает чеки. Уборщица подметает, меняет использованные полотенца. Посетители снимают верхнюю одежду, вежливо здороваются с парикмахером, просят сделать стрижку, советуются с парикмахером, платят в кассу, благодарят за услуги. Мастер расчесывает волосы, стрижет. В парикмахерской мамы с дочками. Мастер вежлив с клиентами. Он причесывает, стрижет, сушит феном волосы, предлагает посмотреть в зеркало. Мастер мужского зала – стрижет, бреет, освежает одеколоном. Разговаривает вежливо, приветливо. Клиент платит деньги в кассу. Мастер детского зала - стрижет, причесывает, заплетает девочкам косы. Клиенты благодарят за работу. Варианты развития сюжета: "Мама: ведет дочку в парикмахерскую», "Папа ведет сына в парикмахерскую", "Едем на автобусе в парикмахерскую", "Делаем прически к празднику»
	Физминутки, пальчиковые гимнастики	«Где мы были, не скажем, а что делали – покажем...» (дети показывают трудовые действия – дети отгадывают.) Имитация движений. Привели подстричь ребенка До чего ж оброс мальчонка. Прежде чем садиться в кресло, Нужно голову помыть (показ движений). А за тем, а за тем, Полотенцем просушить (показ движений). Ножницы возьмем, гребенку- Челку пострижем ребенку (пальчиками имитируем движения). Раз, два, три – готова стрижка, Феном мы ее уложим,

		<p>И одеколоном сбрызнем (упражнение на дыхание, на выдохе шшш-шшш протяжно). Мальчугана не узнать (удивление) Можно в садик отправлять.</p>
	<p><i>Стихи</i></p>	<p>В парикмахерской шикарной Есть весь нужный инструмент, Тушь, помада, и румяна, Вот "Шанели" только нет! Тут Вам сделают прически Покороче, подлинней, Если куколка захочет, Даже пыль стряхнут с ушей! Если очень постараться, Сможем так подстричь, завить, Что принцессу с замарашкой Принц не сможет различить! Будет Золушка с прической На балу иметь успех! Пострижем её так ловко, Будет в зале краше всех!</p> <p>Парикмахер, взяв расчёску, Ловко делает причёску. Быстро ножницы стригут, Облик новый создают.</p> <p>В этот чистый светлый зал, С чувством радости всегда Ходит стар и ходит мал, Так пойду и я туда. Если слишком я оброс, В кресло я усядусь смело, Мне ведь стрижку для волос Мастер сделает умело. Молча в зеркало гляжу: Быстро ножницы летают, Я за мастером слежу, Как причёску он меняет. С аккуратной головой (Мастер очень постарался) Возвращаюсь я домой. Как же мастер этот звался?</p>