



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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 развития коммуникативного опыта  
дошкольников с нарушениями зрения в процессе их психолого-  
педагогического сопровождения

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

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

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы: ЗФ-306-188 -2-1  
Жевлакова Анна Сергеевна

Проверка на объем заимствований:  
80,67 % авторского текста

Работа допущена к защите

«28» 06 2017 г.

зав. кафедрой \_\_\_\_\_  
(название кафедры)  
ФИО

*Анатолий Иванович Лысов*

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ,  
ЮУрГГПУ  
Лысова Анна Анатольевна

Челябинск  
2017

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Анализ проблемы развития коммуникативного ..... опыта в научной литературе .....	8
1.1. Понятие «коммуникативный опыт» в педагогике и психологии.....	8
1.2. Закономерности развития коммуникативного опыта на этапе дошкольного возраста.....	16
1.3. Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушениями зрения.....	24
1.4. Возможности сюжетно – ролевой игры в развитии коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	31
Выводы по 1 главе.....	39
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией .....	41
2.1. Исследование состояния коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.....	41
2.2. Модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры.....	59
2.3. Результаты контрольного эксперимента по развитию коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией.....	71
Выводы по 2 главе.....	81
Заключение .....	84
Список литературы .....	88
Приложения	

## Введение

В последние десятилетия в нашей стране и во всем мире все больше говорят о проблемах детей с ограниченными возможностями здоровья, и, в частности, о положении детей с нарушениями зрения. Изучением особенностей формирования личности детей с нарушениями зрения занимались многие ученые, такие как В. З. Денискина, М. И. Земцова, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.

Проблему развития коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения в различных ее аспектах изучали Л. С. Волкова, Г.В. Никулина, В. А. Феоктистова, Л. М. Шипицина и др. Дефект зрения усложняет взаимодействие детей с окружающей средой, изменяет социальную позицию и негативно влияет на развитие их коммуникативного опыта. В свою очередь, нарушение или ограничение коммуникации ведет за собой целый ряд осложнений в формировании личности. У детей потеря зрения приводит к сдерживанию активной позиции, снижению уровня самостоятельности, появлению замкнутости, необщительности, способствует появлению отрицательных черт характера: эгоизма, нерешительности, упрямства, снижения внимания к окружающим. Поэтому проблема развития коммуникативного опыта ребенка с нарушениями зрения является актуальной и практически значимой.

Одним из факторов, успешно влияющим на развитие коммуникативного опыта детей, в том числе и детей с нарушениями зрения, является сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игровой деятельности ребенка старшего дошкольного возраста, которая основывается на взаимодействии взрослых и сверстников, на познании окружающего мира, на переживании детьми событий реальной жизни. Исследования ученых (М. И. Земцова, Л. И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др.) показали, что развитие сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями

зрения осуществляется по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся дошкольников, но имеет свои специфические особенности и сложности, обусловленные состоянием и степенью зрительных нарушений и уровнем зрительного восприятия данной категории детей. Тем не менее, по мнению многих ведущих тифлологов, сюжетно-ролевая игра является мощным фактором развития опыта взаимодействия ребенка с нарушенным зрением с социумом, который очень важен для дальнейшего процесса социализации личности.

Таким образом, с одной стороны, дефект зрения, осложняет формирование коммуникативного опыта детей с нарушением зрения, а с другой, требования к умению детей взаимодействовать с другими людьми в современное время возрастает. Данное противоречие легло в основу выбора нами темы нашего исследования.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и практически доказать эффективность использования сюжетно-ролевой игры как фактора развития коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

**Объект исследования:** процесс развития коммуникативного опыта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

**Предмет исследования:** модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

**Задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Исследовать состояние коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

3. Разработать модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры как средства коррекции.

4. Проверить эффективность представленной модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры.

**Гипотеза исследования:** коммуникативный опыт детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией будет развиваться эффективнее при реализации следующих условий:

1. если будет реализовано содержание коррекционной работы в рамках предложенной модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения;

2. если данное содержание будет включать в себя такие направления, как работа по развитию знаний и представлений детей о коммуникативном поведении в обществе, формированию их позиции в процессе коммуникативного акта и развитию у них коммуникативных способностей.

3. если в качестве средства коррекции недостатков коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения будет использована сюжетно - ролевая игра.

**Методологическую основу исследования** составили:

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

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

- представления о социализации как интериоризации социального опыта (Г.М. Андреева, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина и др.)

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

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада компенсирующего вида № 138 г. Челябинска. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в количестве 15 человек.

**Научная новизна исследования** заключается в разработке модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Коммуникативный опыт дошкольников с нарушениями зрения характеризуется недостаточным уровнем реализации перцептивной стороны коммуникативной деятельности, своеобразием протекания процесса межличностного взаимодействия, что, с одной стороны, осложняет процесс их социализации, а с другой, вызывает необходимость преодоления этих трудностей в процессе сопровождения ребенка с нарушениями зрения.

2. Преодоление недостатков формирования коммуникативного опыта данной категории детей возможно в условиях реализации модели психолого-педагогического сопровождения и предложенного содержания коррекционной работы специалистов с использованием сюжетно-ролевой игры

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

– уточнить теоретические подходы к преодолению трудностей развития коммуникативного опыта дошкольников с нарушением зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения;

– доказать, что сюжетно-ролевая игра имеет большой потенциал в преодолении этих трудностей в процессе ее использования различными специалистами службы сопровождения.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что:

– подобран набор методик для изучения состояния коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения;

– представлена модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры в деятельности разных специалистов;

– на практике апробировано содержание данной коррекционной работы.

**Структура исследования:** диссертация состоит из введения, 2-х глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложения.

## **Глава 1. Анализ проблемы развития коммуникативного опыта в научной литературе**

### **1.1. Понятие «коммуникативный опыт» в педагогике и психологии**

Понятие «Коммуникативный опыт» является основным понятием нашего исследования. Очевидно, что коммуникативный опыт ребенка формируется в процессе его коммуникативной деятельности. Следовательно, необходимо рассмотреть такие понятия как «коммуникация», «коммуникативная деятельность», «коммуникативный опыт».

Коммуникация, по мнению Д. П. Гавра, один из наиболее общих, всепроникающих, важных и сложных аспектов человеческой жизни [10]. Способность общаться на сложном смысловом уровне отличает человека от животных. Наша жизнь находится под сильным влиянием коммуникации с другими: знакомыми и незнакомыми, живыми и жившими ранее. Поэтому коммуникация в течение многих столетий находилась в фокусе пристального внимания ученых самых разных отраслей знания, являлась объектом и предметом научных и научно-практических исследований. Так, С. В. Бориснев описывает коммуникацию как социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения [6]. В российской науке понятие «общение» рассматривается шире, чем понятие «коммуникация». Так, А. А. Леонтьев, определяя общение как один из видов деятельности, подчеркивал, что общение может входить в иную деятельность. При этом его деятельностная природа не изменяется, изменение касается лишь места его в структуре деятельности. Кроме того, процесс общения, по мнению ученого, имеет цель (самостоятельную или подчиненную другим целям), мотив, результативность (мера совпадения достигнутого результата с намеченной целью),



нормативность (социальный контроль за протеканием и результатами акта общения), что является необходимым условием любой деятельности. Это подчеркивает, что категории «общение» и «коммуникативная деятельность» являются равнозначными понятиями.

Взяв за основу концепцию деятельности, разработанную А.Н. Леонтьевым, и развитую А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, П.Я. Гальпериным, можно выделить следующие основные структурные компоненты коммуникативной деятельности: предмет общения, коммуникативную потребность и мотивы, единицу общения, его средства и продукты [3, 5, 54, 72]. Предмет общения — это другой человек, партнер по совместной деятельности как субъект. Конкретным предметом деятельности общения служат каждый раз те качества и свойства партнера, которые проявляются при взаимодействии. Отражаясь в сознании ребенка, они становятся затем продуктами общения. Одновременно ребенок познает и себя. Представление о себе (о некоторых выявившихся во взаимодействии своих качествах и свойствах) также входит в продукт общения [22]. Одним из значимых компонентов коммуникативной деятельности является потребность в общении, состоящая в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью — к самопознанию и самооценке. Многие трудности в общении возникают не только от незнания адекватных способов общения, но и от низкой потребности в нем [26]. Под мотивом деятельности согласно концепции А.Н. Леонтьева понимается то, ради чего предпринимается деятельность. [56].

Мотивы, побуждающие ребенка вступать в общение, связаны с тремя его главными потребностями:

- 1) потребностью во впечатлениях;
- 2) потребностью в активной деятельности;
- 3) потребностью в признании и поддержке [34].

О существовании у детей острой потребности во впечатлениях свидетельствуют работы многих исследователей. С появлением на свет,

ребенок постоянно побуждаем к новым впечатлениям, и чем сложнее и информативнее объект, тем он для него привлекательнее. С течением времени потребность во впечатлениях постоянно возрастает. Удовлетворить эту потребность дети могут лишь через посредство взрослых, так как возможности сделать это самостоятельно ограничены. Таким образом, потребность в новых впечатлениях побуждает детей вступить в контакт со взрослыми — появляются познавательные мотивы общения.

Деловые мотивы общения появляются у детей в ходе удовлетворения потребности в активной деятельности, как результат необходимости, где нужны помощь и участие взрослых. Деловым мотивом общения является сам взрослый, в своем особом качестве — как партнер по совместной практической деятельности, помощник и образец правильных действий [22].

Потребность детей в признании и поддержке проявляется уже с самого раннего возраста, например, в виде потребности в материнской заботе и любви, ласке. Характерной особенностью описываемого рода общения является его сосредоточенность на личности — самого ребенка, который ищет поддержки; взрослого, выступающего носителем нравственного поведения; других людей, познание которых способствует в целом познанию детьми социального мира и самих себя. В данном случае можно говорить о личностных мотивах общения, удовлетворяемых в самом процессе общения [34].

Познавательные, деловые и личностные мотивы появляются в период становления коммуникативной деятельности практически одновременно. Но в каждом периоде детства один из мотивов общения становится ведущим. Так, в первые полгода жизни ведущим в общении является личностный мотив; в раннем возрасте — деловой, в первой половине дошкольного детства — познавательный, а во второй его половине снова личностный. Смена ведущего мотива определяется изменением ведущей деятельности ребенка и положением общения в системе общей жизнедеятельности детей.

Общение протекает в форме действий, составляющих единицу целостного процесса (коммуникативной деятельности), адресованных другому человеку. Действие общения характеризуется целью, на достижение которой оно направлено, и задачей, которую оно решает. Две основные категории действий общения — это инициативные акты и ответные действия. Поскольку общение есть взаимный процесс, человек должен быть уверен, что партнер воспринимает его и относится определенным образом к его действиям. Стремление вызвать интерес другого, привлечь его внимание — наиболее характерный момент общения [51].

Действие общения включает в себя средства общения (т. е. операции, с помощью которых осуществляется действие общения). Среди них можно выделить три основные категории:

- экспрессивно-мимические средства общения (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);
- предметно-действенные средства общения (локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения; к этой категории средств общения относятся приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контакта, или наоборот);
- речевые средства общения (высказывания, вопросы, ответы, реплики) [21].

Определяя далее функции общения, классифицируем их следующим образом. Это организация совместной деятельности людей (согласование и объединение усилий для достижения общего результата); формирование и развитие межличностных отношений; познание людьми друг друга.

Следует отметить, что в отечественной науке выделяют три взаимосвязанные стороны общения, что необходимо учесть при определении содержания понятия «коммуникативный опыт». Коммуникативная сторона общения состоит во взаимном обмене информацией между собеседниками,

передаче и приеме знаний, мнений, чувств. Интерактивная сторона заключается в обмене действиями, организации межличностного взаимодействия, позволяющего реализовать общую деятельность. Перцептивная сторона общения — это процесс воспитания, познания и понимания людьми друг друга с последующим установлением определенных межличностных отношений.

Способность к общению включает в себя: желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу»); умение организовать общение («Я умею»), характеризующееся, в свою очередь, умением слушать собеседника, эмоционально сопереживать, решать конфликтные ситуации; знание норм и правил, каким необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю»).

Таким образом, все структурные компоненты коммуникативной деятельности являются необходимым условием для накопления положительного коммуникативного опыта.

Далее рассмотрим, как понятие «коммуникативный опыт» рассматривается в педагогике и психологии.

В философии опытом называют совокупность чувственных восприятий, которые человек приобретает в процессе взаимодействия с внешним миром и которые составляют источник и основу его знаний об этом мире[78]. В педагогическом словаре слово «опыт» означает эмпирическое познание действительности; единство знаний и умений. Опыт выступает как результат взаимодействия человека и мира и передается от поколения к поколению[79]. В психологическом словаре опыт трактуется как совокупность практически усвоенных знаний, навыков и умений [80].

В современной научной литературе «опыт личности» характеризуется как часть «житейского опыта», приобретенного человеком в процессе своей жизнедеятельности [81].

Долгое время отечественная педагогика рассматривала коммуникативный опыт любого индивида как некую двухкомпонентную структуру, состоящую из общественного коммуникативного опыта,

передаваемого каждому индивиду через культуру и того индивидуального коммуникативного опыта, который складывается прижизненно у каждого человека [43]. В такой трактовке процесс присвоения коммуникативного опыта индивидом неизбежно рассматривался как результат, с одной стороны, стихийного воздействия, с другой — как результат действий нормативного процесса. В данном случае под нормативным процессом овладения опытом, в том числе и коммуникативным, подразумевался процесс овладения закодированным в культуре коммуникативным опытом, реализуемым обществом в соответствии со своей социально-экономической структурой, идеологией, культурой, традициями, целями воспитания, обучения и просвещения [15].

В настоящее время Г. В. Никулина рассматривает коммуникативный опыт личности как сложную многокомпонентную структуру, включающую весь опыт, присвоенный личностью стихийным (опыт, накопленный в процессе жизнедеятельности), нормативным (общественный опыт) и спонтанным путями (опыт под воздействием внутренних факторов) [40; 5].

Структура же коммуникативного опыта человека с нарушениями зрения представляет собой сочетание опыта, присвоенного стихийным, нормативным, спонтанным и специально организованным путями. С данной позиции коммуникативный опыт детей с нарушениями зрения возможно определить как совокупность коммуникативных знаний, умений и навыков, приобретенных в условиях зрительной депривации стихийным, нормативным, спонтанным и специально организованным путем.

Далее выделим структурные компоненты, входящие в понятие «коммуникативный опыт».

По мнению А. А. Леонтьева коммуникативный опыт отражает комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими. Самыми важными личностными проявлениями, составляющими коммуникативный опыт, являются: уровень потребности в общении, наличии установки на общение с другими людьми,

особенности эмоциональной реакции на партнера, собственное самочувствие человека в ситуации общения, коммуникативные умения и навыки [27]. Коммуникативный опыт подразумевает под собой накопление сложных коммуникативных действий, основанных на теоретических знаниях и практической подготовленности человека к общению [31].

В структуре коммуникативного опыта С. А. Барсукова выделяет три компонента: когнитивный (отражающий приобретение теоретического опыта), деятельностный (отражающий приобретение практического опыта) и эмоциональный (отражающий аффективную сторону данного процесса). В соответствии с этим автор определяет коммуникативный опыт как совокупность усвоенных знаний, умений, навыков в процессе практики коммуникативного взаимодействия, а также эмоциональное отношение к этому процессу [5].

Коммуникативный опыт приобретается в реальных условиях совместной деятельности с другими людьми и в реальном общении с ними. Это система форм, средств, путей интеграции своей деятельности с деятельностью других, собственной личности с личностями других; она закрепляется в виде личностных качеств и особенностей и является своеобразной индивидуальной «историей участия личности» в совместной деятельности [23].

Таким образом, коммуникативный опыт, с одной стороны, социален и включает интериоризированные нормы и ценности культуры, с другой – индивидуален, поскольку основывается на индивидуальных коммуникативных способностях и психологических событиях, связанных с общением в жизни личности. Позитивный коммуникативный опыт может служить основой для формирования психологически здоровой личности с целостным, непротиворечивым, гармоничным мироощущением, принятием себя и своего места в мире, сознанием собственной аутентичности, активной жизненной позицией [22].

Главной составляющей психолого-педагогического механизма формирования коммуникативного опыта является коммуникативная деятельность, определяющая собой и способ, и условие, и форму выражения. При этом естественный процесс социализации, дополняемый процессом воспитания, помогает человеку приобрести опыт общения, который в течение многих веков передается средствами народной педагогики и общественным контролем над формами общения в процессе труда и досуга. Кроме этого, человек приобретает коммуникативный опыт, сведения о проблемах межличностного взаимодействия и способах их решения на основе непосредственного участия в актах коммуникативного взаимодействия с другими людьми через литературу, публицистику, театр, кино, каналы средств массовой коммуникации [35].

Таким образом, осуществив анализ научной литературы под коммуникативным опытом мы будем понимать совокупность знаний, умений и навыков, усвоенных ребенком в процессе своей жизнедеятельности, включающим в себя следующие структурные компоненты:

- знания и представления человека о коммуникативном поведении в обществе;
- позиция в процессе коммуникативного акта;
- реальные проявления субъекта в условиях коммуникативной деятельности, связанные с уровнем коммуникативных умений и навыков, мобильностью и адекватностью их использования в различных коммуникативных ситуациях, уровнем развития самоконтроля в коммуникативных ситуациях.

Выделенные компоненты являются составными частями коммуникативного опыта человека.

Многие ученые отмечают, что формирование коммуникативного опыта начинается с младенчества во взаимодействии ребенка с взрослым (А.Г. Антонова, Ю.В. Касаткина, М.И.Лисина и др.). Поэтому целесообразно

рассмотреть закономерности его формирования на этапе дошкольного возраста в следующем параграфе.

## **1.2. Закономерности развития коммуникативного опыта на этапе дошкольного возраста**

Освоение ребенком культуры, общечеловеческого опыта невозможно без взаимодействия и общения с другими людьми. Умение ребенка общаться позволяет ему комфортно жить в обществе людей. Благодаря общению ребенок не только познает другого человека, но и самого себя. Исследованием общения детей дошкольного возраста занимались такие известные ученые, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Т. А. Репина, Е. В. Субботский, С. Г. Якобсон и др.

Сензитивным периодом для развития коммуникативной сферы и ребенка является дошкольное детство, ведь отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет) является прямым продолжением раннего возраста. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками [44].

Первые задатки коммуникативного опыта становятся тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности. Это актуализируется и в Федеральном государственном образовательном стандарте в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Содержание этой области направлено «на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками»[82].



Дети дошкольного возраста являются субъектами коммуникативной деятельности, активными ее носителями. В дошкольном возрасте существует две сферы реализации коммуникативного опыта – со взрослыми и со сверстниками. И взрослые, и сверстники необходимы для формирования коммуникативного опыта личности ребенка. Но их роль в жизни детей, конечно, различна. Общение с взрослым и со сверстниками развивается тоже по-разному [46].

М. И. Лисина в своих исследованиях выделила 4 формы общения ребенка со взрослым и 3 формы общения ребенка со сверстниками на этапе дошкольного возраста.[29].

Ученый считала, что к двум годам складывается первая форма общения со сверстниками – *эмоционально-практическая*. Содержание ее состоит в том, что ребенок ждет от сверстника соучастия в своих шалостях, забавах и стремится к самовыражению. Общение сводится к беготне, веселым крикам, забавным движениям и отличается раскованностью и непосредственностью. Детей привлекает сам процесс совместных действий: сооружение построек, убежание и пр. Мотивы такого общения заключаются в сосредоточенности детей на самовыражении. Общение с товарищами сводится к отдельным эпизодам. Дети долго играют одни. А для установления контактов широко используют все действия, которыми овладели в общении со взрослыми – жесты, позы, мимику. Эмоции ребят очень глубоки и интенсивны.

В возрасте с четырех до шести лет у дошкольников наблюдается *ситуативно-деловая форма общения* с ровесниками. В 4 года потребность в общении со сверстниками выдвигается на одно из первых мест. Это изменение связано с тем, что бурно развиваются сюжетно-ролевая игра и другие виды деятельности, приобретая коллективный характер. Дошкольники пытаются наладить деловое сотрудничество, согласовать свои действия для достижения цели, что и составляет главное содержание потребности в общении [57]. Стремление действовать совместно настолько сильно выражено, что дети идут на компромисс, уступая друг другу игрушку,

наиболее привлекательную роль в игре и т.д. У детей ярко проявляются склонность к конкуренции, соревновательность, непримиримость в оценке товарищей. На пятом году жизни дети постоянно спрашивают об успехах товарищей, требуют признать собственные достижения, замечают неудачи других детей и пытаются скрыть свои промахи. Дошкольник стремится привлечь внимание к себе. Ребенок не выделяет интересов, желаний товарища, не понимает мотивов его поведения. И в то же время проявляет пристальный интерес ко всему, что делает сверстник [57]. В этот период содержание потребности в общении составляет стремление к признанию и уважению. Контакты характеризуются яркой эмоциональностью.

*Внеситуативно-деловая форма* общения наблюдается довольно редко, у небольшого числа детей шести-семи лет, но у старших дошкольников четко намечается тенденция к ее развитию. Усложнение игровой деятельности ставит ребят перед необходимостью договориться и заранее спланировать свою деятельность. Основная потребность в общении состоит в стремлении к сотрудничеству с товарищами, которое приобретает внеситуативный характер. Изменяется ведущий мотив общения. Складывается устойчивый образ сверстника. Поэтому возникает привязанность, дружба. Происходит становление субъективного отношения к другим детям, т.е. умения видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовность помогать. Возникает интерес к личности ровесника, не связанный с его конкретными действиями [29].

Следует отметить, что общение дошкольников имеет свои особенности, которые необходимо учитывать в формировании у них коммуникативного опыта. Первая особенность заключается в том, что в общении дошкольников наблюдается почти в десять раз больше экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких выразительных интонаций от ярко выраженного негодования до бурной радости. Вторая особенность контактов дошкольников состоит в недостаточности детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов. Третья

отличительная особенность общения дошкольников – преобладание инициативных высказываний над ответными. Поэтому беседы, как правило, не получается. Четвертая отличительная особенность – богатство назначения и функции общения. Общение со сверстниками значительно богаче: здесь и управление действиями партнера, и контроль его действий, навязывание собственных образцов, и совместная игра, и постоянное сравнение с собой [43].

М. И. Лисина выделяет четыре формы общения ребенка со взрослым, сменяющие друг друга на протяжении первых семи лет жизни ребенка.

*Ситуативно-личностное* общение ребенка со взрослым (первое полугодие жизни). Эту форму общения можно наблюдать, когда дети еще не овладели хватательными движениями целенаправленного характера. Взаимодействие со взрослыми разворачивается в первые месяцы жизни детей на фоне своеобразной общей жизнедеятельности: младенец еще не владеет никакими приспособительными видами поведения, все его отношения с окружающим миром опосредствованы взаимоотношениями с близкими взрослыми, которые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей [29]. В развитом виде ситуативно-личностное общение имеет у младенца вид «комплекса оживления» — сложного поведения, включающего в виде компонентов сосредоточение, взгляд в лицо другого человека, улыбку, вокализации и двигательное оживление. Общение младенца со взрослыми протекает самостоятельно, вне какой-либо другой деятельности и составляет ведущую деятельность ребенка данного возраста. Операции, с помощью которых осуществляется общение в рамках первой формы этой деятельности, относятся к категории экспрессивно-мимических средств общения. Ситуативно-личностное общение имеет большое значение для общего психического развития ребенка. Внимание и доброжелательность взрослых вызывают у детей яркие радостные переживания, а положительные эмоции повышают жизненный тонус ребенка, активизируют все его функции, в том

числе и формирование у младенцев перцептивных действий в зрительном, слуховом и других анализаторах [7].

*Ситуативно-деловая форма* общения детей со взрослыми (6 месяцев — 2 года). Главной особенностью этой второй в онтогенезе формы следует считать протекание общения на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого [29]. Исследования показали, что ребенок раннего возраста начинает испытывать нужду в сотрудничестве взрослого. Такое сотрудничество не сводится к простой помощи. Детям требуется соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность рядом с ними. Только такого рода сотрудничество обеспечивает ребенку достижение практического результата при тех ограниченных возможностях, которыми он пока располагает. В ходе подобного сотрудничества ребенок одновременно получает внимание взрослого и испытывает его доброжелательность. Сочетание... внимания, доброжелательности и сотрудничества — соучастия взрослого и характеризует сущность новой потребности ребенка в общении [43]. Ведущими становятся в раннем возрасте деловые мотивы общения, которые тесно сочетаются с мотивами познавательными и личностными. Основными средствами общения являются предметно-действенные операции: функционально-преобразованные предметные действия, позы и локомоции [30]. Важнейшим приобретением детей раннего возраста следует считать понимание речи окружающих людей и овладение активной речью. Исследования показали, что возникновение речи тесно связано с деятельностью общения: будучи наиболее совершенным средством общения, она появляется для целей общения и в его контексте [30]. Значение ситуативно-делового общения в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого мы видим, главным образом в том, что оно приводит к дальнейшему развитию и качественному преобразованию предметной деятельности детей (от отдельных действий к процессуальным играм), к возникновению и развитию речи. Но овладение речью позволяет детям преодолевать ограниченность ситуативного общения и перейти от чисто

практического сотрудничества со взрослым к сотрудничеству, так сказать, «теоретическому». Рамки общения становятся тесными и разламываются, а дети переходят к более высокой форме коммуникативной деятельности [29].

*Внеситуативно-познавательная форма* общения (3—5 лет). Третья форма общения ребенка со взрослым разворачивается на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно не воспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. С расширением своих возможностей дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослым, сменяющему сотрудничество практические и состоящему в совместном обсуждении событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире [29]. Несомненным признаком третьей формы общения может служить появление первых вопросов ребенка о предметах и их разнообразных взаимосвязях. Наиболее типичной эту форму общения можно считать для младших и средних дошкольников. У многих детей она остается высшим достижением до самого конца дошкольного детства [30]. Потребность ребенка в уважении со стороны взрослого обуславливает особую чувствительность детей младшего и среднего дошкольного возраста к той оценке, которую дают им взрослые. Чувствительность детей к оценке проявляется ярче всего в их повышенной обидчивости, в нарушении и даже полном прекращении деятельности после замечаний или порицаний, а также в возбуждении и восторге детей после похвал. Важнейшим средством коммуникации на уровне третьей формы общения становится речь, потому что только она одна открывает возможность выйти за пределы одной частной ситуации и осуществить то «теоретическое» сотрудничество, которое составляет суть описываемой формы общения [29]. Значение третьей формы общения детей со взрослыми состоит в том, что она помогает детям неизмеримо расширить рамки мира, доступного для их познания, позволяет им приоткрыть взаимосвязь явлений. Вместе с тем познание мира предметов и физических явлений перестает вскоре исчерпывать интересы детей, их все больше привлекают события, происходящие в социальной сфере.

*Внеситуативно-личностная форма* общения детей со взрослыми (6—7 лет). В отличие от предыдущей, она служит целям познания социального, а не предметного, мира, мира людей, а не вещей. Поэтому внеситуативно-личностное общение существует самостоятельно и представляет собой коммуникативную деятельность, так сказать, в «чистом виде». Внеситуативно-личностное общение формируется на основе личностных мотивов, побуждающих детей к коммуникации, и на фоне разнообразной деятельности: игровой, трудовой, познавательной. Но теперь оно имеет самостоятельное значение для ребенка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым. Такое общение имеет для детей дошкольного возраста большое жизненное значение, так как позволяет им удовлетворить нужду в познании себя, других людей и взаимоотношений между людьми. Старший партнёр ребёнка служит для него источником знаний о социальных явлениях и одновременно сам становится объектом познания как член общества, как особая личность со всеми ее свойствами и взаимосвязями. В этом процессе взрослый выступает как высший компетентный судья. Наконец, взрослые служат для ребенка эталоном, образцом того, что и как надлежит делать в разных условиях [43]. Такое отношение к взрослому благоприятствует запоминанию и усвоению информации, получаемой от педагога, и, по-видимому, служит важным условием психологической подготовки детей к школьному обучению. Среди разнообразных средств общения на четвертом уровне, как и на третьем, основное место занимают речевые [29]. Благодаря успехам детей в рамках внеситуативно-личностного общения они достигают состояния готовности к школьному обучению, важной частью которой является умение ребенка воспринимать взрослого как учителя и занять по отношению к нему позицию ученика со всеми вытекающими отсюда последствиями.

М. И. Лисина подчеркивает, что переход от низших форм общения к высшим осуществляется по принципу взаимодействия между формой и содержанием: достигнутое в рамках предыдущей формы общения

содержание психической деятельности перестает соответствовать старой форме, обеспечивавшей в течение некоторого времени прогресс психики, разламывает ее и обуславливает возникновение новой, более совершенной формы общения [43]. Важнейшее значение в возникновении и развитии общения играют воздействия взрослого, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по принципу «зоны ближайшего развития». Организуемая взрослым практика взаимодействия с детьми способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей. На наш взгляд, в общении со взрослым ребенок развивает такие коммуникативные умения, как умение говорить, слушать и понимать другого, усваивать знания, а в общении со сверстниками – выражать себя, управлять, вступать в разнообразные отношения, что несомненно обогащает его коммуникативный опыт.

Таким образом, на протяжении дошкольного детства прослеживается динамика в формировании коммуникативного опыта: от младшего к старшему увеличивается интенсивность общения, его избирательность, расширяется круг общения, деятельность, а главное – у ребенка возрастает потребность в общении со сверстниками. Общаясь со сверстниками, дошкольник имеет возможность решать различные коммуникативные задачи, учиться выстраивать отношения с окружающими по определенным правилам. Ребенок начинает осознавать себя как субъекта в системе социальных отношений. [28].

В дошкольном возрасте одним из условий формирования коммуникативного опыта является развитие сюжетно ролевой игры ребенка. Человеческие отношения, которые существуют в мире взрослых, становятся предметом игровой деятельности детей, где взрослый присутствует опосредованно, в идеальной форме. С точки зрения Д. Б. Эльконина, игра – это способ освоения социальной действительности, в котором выражается связь ребенка с обществом. Сюжетные игры могут оказывать влияние на рост коммуникативного опыта, эмоциональное понимание, принятие социальной

перспективы и развитие сопереживания [75]. Еще одним условием развития коммуникативного опыта является развитие произвольности поведения, умения действовать по правилу, а также определенные особенности познавательной сферы [73].

Обобщив изложенное выше, необходимо отметить, что формирование коммуникативного опыта на этапе дошкольного возраста складывается в процессе общения ребенка со взрослым и ровесниками. Общение ребенка дошкольного возраста со взрослым сменяют 4 формы общения: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное; и 3 формы общения ребенка со сверстниками: эмоционально-практическое, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое. В общении со взрослым ребенок усваивает социальный опыт, а вступая в контакты со сверстниками, - обогащает его, приобретает не только новые знания, но формирует адекватное представление о себе. Поэтому только во взаимодействии и со сверстниками, и со взрослыми дошкольник формирует свой коммуникативный опыт.

### **1.3. Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушениями зрения**

По степени нарушения зрения и зрительным возможностям на лучше видящем глазу и соответственно от возможности использования зрительного анализатора в педагогическом процессе выделяют следующие категории детей с нарушениями зрения (классификация М.И. Земцовой):

I. Слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу. По остроте зрения это дети с остротой зрения от 0 до 0,05 на лучше видящем глазу с коррекцией очками. В подкатегорию «Слепые или незрячие» входят



также дети с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, у которых границы поля зрения сужены до 10–15 градусов или до точки фиксации. Такие дети являются практически слепыми, так как в познавательной и ориентировочной деятельности они весьма ограниченно могут использовать зрение. Таким образом, острота зрения не является единственным критерием слепоты.

В зависимости от времени наступления дефекта выделяют две категории детей: 1. слепорожденные — это дети с врожденной тотальной слепотой или ослепшие в возрасте до трех лет. Они не имеют зрительных представлений, и весь процесс психического развития осуществляется в условиях полного выпадения зрительной системы; 2. ослепшие — дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте и позже.

II. Слабовидящие дети. К этой подкатегории относятся дети с остротой зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с коррекцией очками. Главное отличие данной группы детей от слепых - зрительный анализатор остается основным источником восприятия информации об окружающем мире и может использоваться в качестве ведущего в учебном процессе, включая чтение и письмо.

III. Дети с косоглазием и амблиопией, то есть дети с остротой зрения от 0,5 и выше на лучше видящем глазу с коррекцией.

В рамках данного исследования нас интересуют особенности общения детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Поэтому обратимся к определениям терминов «косоглазие» и «амблиопия», представленных в трудах Л. И. Плаксиной.

Термин «косоглазие» объединяет различные по происхождению и локализации поражения зрительной и глазодвигательной систем, вызывающее периодическое или постоянной отклонение (девиацию) глазного яблока. Содружественное косоглазие характеризуется постоянным или периодическим отклонением одного из глаз от совместной точки фиксации и нарушением функции бинокулярного зрения. В 70-80% случаев сочетается с дальнозоркой рефракцией. Расходящееся косоглазие

сопровождается примерно в 60 % случаев близорукой рефракцией. Косоглазие бывает односторонним (монолатеральным) - косит постоянно один глаз - и двусторонним (альтернирующим) - попеременно косят оба глаза [65].

Термином «амблиопия» обозначают такие формы понижения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы. Наиболее частой причиной амблиопии у детей бывает косоглазие или страбизм - не параллельность оптических осей глаза, при этом к 85-90 % случаев косоглазия наблюдается разная степень снижения зрения, т.е. появление амблиопии. В зависимости от степени понижения остроты зрения различают амблиопию слабой (острота зрения 0,8 - 0,4), средней (острота зрения 0,3 - 0,2), высокой (острота зрения 0,1- 0,05) и очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени (Э.С. Аветисов (1963)), Различают следующие виды амблиопии: дисбинокулярная, обскурационная, рефракционная, истерическая. Дисбинокулярная амблиопия возникает вследствие расстройства бинокулярного зрения. Обскурационная амблиопия развивается в результате помутнении оптических сред глаза (катаракты, помутнении роговицы), преимущественно врожденных или рано приобретенных. Истерическая амблиопия возникает внезапно, чаще всего после какого-либо аффекта. Функциональные расстройства на почве истерии могут принимать характер ослабления или потери зрения. Рефракционная амблиопия возникает вследствие аномалий рефракции, которые в данный момент не поддаются коррекции. При ношении правильно подобранных очков постепенно острота зрения может повыситься, вплоть до нормальной [65].

Исследования ученых Г.В.Григорьевой, Т. Е. Конниковой, А.Г.Литвака, Н.Г. Морозовой, Л.И.Солнцевой по изучению особенностей общения детей с нарушениями зрения привели к необходимости осуществления коррекционной работы по формированию коммуникативной деятельности данной категории детей. Очевидно, что в данной работе необходимо использовать взаимодействие всех специалистов, а также семьи ребенка. В

рамках образовательного учреждения это может осуществляться в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка с НЗ.

По мнению Э.М. Александровской психолого-педагогическое сопровождение - это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [4]. Е. А. Козырева говорит о том, что психолого-педагогическое сопровождение - это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [48]. С точки зрения Т. И. Чирковой, психолого-педагогическое сопровождение является позицией психолога по отношению к субъектам взаимодействия и основными принципами его работы: осторожное, обоснованное, продуманное, четко рассчитанное, предсказуемое по результатам, измеряемое вмешательство в психическое развитие ребёнка и педагогический процесс взрослых; вмешательство, предполагающее постепенную передачу функций управления на саморегуляцию, самоконтроль самих субъектов взаимодействия с психологом [45]. Е. И. Казакова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение с позиции помощи ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы.

На наш взгляд, психолого-педагогическое сопровождение не должно сводиться только к оказанию помощи ребенку психологом. Мы согласны с определением психолого-педагогического сопровождения, данным М.Р. Битяновой и Л.М. Шипициной. По определению М. Р. Битяновой психолого-педагогическое сопровождение - это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусируется на главном - на личности ребенка

[5]. В свою очередь Л. М. Шипицына определяет психолого-педагогическое сопровождение как комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Автор рассматривает процесс психолого-педагогического сопровождения как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и детей, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают [66].

Организация психолого-педагогического сопровождения включает в себя содержание работы следующих специалистов: дефектолога, психолога, логопеда, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию, медицинского работника.

В рамках выполнения своих функциональных обязанностей каждый из этих специалистов может осуществлять коррекционную работу по преодолению недостатков коммуникативной деятельности детей с НЗ, способствуя тем самым формированию у них адекватного возрасту коммуникативного опыта. Но для этого каждый из них должен знать эти недостатки, которые в тифлолитературе наиболее подробно выделила Г.В. Никулина. Ученый отмечает, что трудности процесса межличностного взаимодействия, осуществляющегося в условиях зрительной депривации, могут проявляться:

- в процессе формирования первого впечатления о собеседнике;
- в процессе формирования представлений о внешнем облике людей;
- в наличии маскообразного выражения лица слепых, отсутствием обычных при общении зрячих внешних выразительных движений, что затрудняет понимание зрячим партнера по общению;
- в наличии дефицита личностно-эмоционального общения, отсутствии опыта общения;
- в низком уровне владения речевыми и неречевыми средствами общения;

- в наличии субъективной неадекватной самооценки дефекта и его последствий;

- в неумении воспринимать партнера на основе деятельности сохранных анализаторов;

- в преобладании со стороны инвалида по зрению монологической формы общения в результате желания сократить возможные контакты, свести их до минимума;

- в наличии у значительной части незрячих таких черт характера, как замкнутость, некоммуникабельность, желание уйти в свой внутренний мир;

- в наличии затяжных депрессивных состояний, которые могут приводить к длительной потере потребности в общении и нарушению процесса общения из-за повышенной агрессивности, обидчивости инвалида. [33].

Таким образом, с этих позиций очевиден тот факт, что процесс познания партнера по межличностному взаимодействию, в основе которого лежит отражательная деятельность с присущей ей динамичностью, у инвалида по зрению находится в прямой или опосредованной зависимости не только от глубины и степени зрительных нарушений, но и от ряда других факторов, как-то: время приобретения нарушения, стаж слепоты и слабовидения, количество и качество социального опыта вообще и коммуникативного опыта в частности и т.п. [25].

Формирование коммуникативного опыта невозможно без правильной речи. Специалисты службы сопровождения должны знать особенности речи детей с НЗ. Исследование особенностей и недостатков развития речи и их коррекции у дошкольников с косоглазием и амблиопией, проведенное И.В. Новичковой показали, что у них, так же, как и у детей с более грубыми и глубокими нарушениями зрения, основные трудности связаны с обедненностью чувственной стороны речи, в разрыве между действием, словом, образом. Соотнесение слова с конкретным предметом, раскрытие смысловой стороны речи, использование обобщающих свойств слова,

грамматическое построение описательной речи отражают влияние бедности запаса конкретных представлений, связанного с нарушением зрения. Наибольшие трудности в формировании коммуникативных средств возникают при создании образов, связанных с выражением и пониманием своего отношения к субъекту и объекту коммуникаций невербальными средствами.

Дети с нарушениями зрения по сравнению с нормально видящими сверстниками в меньшей степени владеют невербальными средствами общения. Они практически не используют в общении со взрослым и сверстником выразительные движения, жесты, мимику, редко улавливают изменение настроения партнера [51]. Общение детей с нарушениями зрения опирается, прежде всего, на речевые возможности, в то время как нормально видящие дети активно совершенствуют коммуникативную деятельность в практическом и «теоретическом» сотрудничестве со взрослым через развитие системы вербальных и невербальных средств общения. Ребенок с нарушениями зрения слабо знаком с собственными выразительными возможностями и механизмом деятельности анализаторных систем, а потому не владеет мимикой, практически не использует в общении выразительные движения. В результате в процессе общения они опираются, прежде всего, на вербальные средства выразительности, используя которые они обмениваются представлениями, мыслями и чувствами [70].

Таким образом, правильная организация психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с НЗ всеми специалистами во взаимодействии с семьей поможет преодолеть особенности и недостатки этого опыта у данной категории детей. Одним из наиболее эффективных средств осуществления этой работы является сюжетно-ролевая игра.

#### **1.4. Возможности сюжетно – ролевой игры в развитии коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями зрения**

Приобретать коммуникативный опыт человек начинает с младенчества. Самый естественный путь его освоения - игра. Изменяясь с возрастом, она сопровождает ребенка всю жизнь. Играя, он изучает себя, других, окружающий мир, примеряя на себя различные роли, формирует свое мировоззрение, систему оценок и ценностей. [2].

Современные программы ориентируют педагогов на переход от ставших традиционными занятий к непосредственной образовательной деятельности с детьми в игровой форме. Именно игра способна создать благоприятные условия для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирования основ базовой культуры личности, всестороннего развития психических и физических качеств, подготовки к жизни в современном обществе. В процессе наблюдения за игрой детей отмечается, что чем разнообразнее, деятельнее и длительнее жизнь ребенка в игре, тем глубже ребенок входит в социальную сущность деятельности и отношений людей, тем лучше усваивает смысл общественных явлений [48].

Сюжетно-ролевая игра – ведущая деятельность дошкольного возраста. По уровню развития игровых действий ребенка можно определить его готовность к школьному обучению, так как основные предпосылки для перехода к учебной деятельности формируются в рамках сюжетно-ролевой игры. Игра не кончается в дошкольном возрасте, и ростки так называемой игры с правилами появляются впоследствии в сюжетно-ролевой игре [38]. В сюжетно – ролевой игре ребенок испытывает ощущение свободы. Это состояние связано со спецификой сюжетно – ролевой игры – действием в воображаемой, условной ситуации. Через сюжетно-ролевую игру у ребенка развивается: способность к воображению, образному мышлению. Это

происходит благодаря тому, что в игре ребенок воссоздает интересующие его сферы жизни с помощью условных действий (действия с игрушками, заменяющие настоящие вещи; речевые и воображаемые действия, совершаемые в «уме»). Сюжетно-ролевая игра имеет значение для развития личности, принимая на себя в игре различные роли, воссоздавая поступки людей, ребенок проникается чувствами и целями, сопереживает им, начинает ориентироваться в отношениях между людьми [68].

Большое влияние оказывает сюжетно-ролевая игра и на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми:

- воссоздавая в игре взаимодействия взрослых, ребенок осваивает правила этого взаимодействия;

- в совместной игре со сверстниками, он приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми [68].

Сюжетная игра строится как цепочка ролевых взаимодействий, как последовательность разнообразных событий. Взаимодействия со сверстниками в игре, по мнению Д. Б. Эльконина, происходит следующим образом: 3–5 лет – ребенок может принимать и последовательно менять игровые роли, реализовывать их через действия с предметами и ролевую речь, вступать в ролевое взаимодействие с партнером – сверстником; 5–7 лет – ребенок развертывает в игре разнообразные последовательности событий, комбинируя их согласно своему замыслу и замыслом 2 – 3 партнеров – сверстников, реализовывая сюжетные события через ролевые взаимодействия и предметные действия [75].

Т.А.Куликова в сюжетно-ролевой игре выделяет следующие структурные компоненты: сюжет, содержание, роли, игровые действия [31].

Сюжет игры представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. Сюжеты игр разнообразны: бытовые игры в семью, детский сад, производственные, отражающие профессиональный труд людей, игры в



больницу, магазин и т. д., общественные игры в празднование дня рождения города и т. п. Одними из основных средств реализации сюжета являются игровые действия. В. И. Логинова, П. Г. Саморукова выделяют два вида игровых действий: оперативные и изобразительные – «как будто» [42].

Многочисленные исследования отечественных педагогов и психологов (Д. В. Менджерицкой, П. Г. Саморуковой и Д. Б. Эльконина) показали, что основным содержанием сюжетно-ролевых игр является общественная жизнь взрослых в ее разнообразных проявлениях: действия и отношения взрослых к предметам, содержание их труда, отношения и общение людей в быту, труде и т. д. [35, 63, 74]. Роль является основным стержнем сюжетно-ролевой игры. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени, соответствующим образом используя те или иные предметы, вступая в разнообразные отношения с другими играющими. Проблемами развития роли в игре занимался Д. Б. Эльконин. На основе исследований он сделал вывод о том, что центральным в игре является выполнение роли, взятой на себя ребенком. В ходе развития меняется осознание ребенком своей роли, появляется критическое отношение к проигрыванию этой роли или исполнению ролей товарищами по игре, изменяется содержание роли – от отображения действий к изображению отношений между людьми [74].

В. И. Ядэшко, В. Я. Сохин выделяют еще такие компоненты сюжетно-ролевой игры: игровой замысел, правила [69]. Игровой замысел – это общее определение того, во что и как будут играть дети: в магазин, в детский сад и т. д. Правила в процессе игры устанавливаются самими детьми, а в некоторых играх – взрослыми, они призваны определять и регулировать поведение и взаимоотношения играющих. Они придают игре организованность, устойчивость, закрепляют содержание и определяют дальнейшее развитие, усложнение отношений и взаимоотношений.

Анализ различных литературных источников по проблеме позволяет выделить в сюжетно-ролевых играх следующие структурные компоненты:

игровой замысел, сюжет, содержание, роли, игровые действия, правила. Эти компоненты, их разворачивание детьми в совместной деятельности со взрослыми и другими детьми образуют многообразные сюжетно-ролевые игры, занимающие значительное место в жизни детей на всех этапах дошкольного детства.

Для того чтобы определить возможности использования сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативного опыта дошкольников с нарушением зрения определим особенности сюжетно-ролевой игры дошкольников данной категории.

Первичный дефект в первую очередь сказывается на развитии предметных, игровых, ролевых действий. У детей с нарушениями зрения из-за недостаточности зрительно-сенсорного опыта могут наблюдаться неточные, фрагментарные представления о предметах и действиях с ними, что может привести к сдерживанию хода развития предметно-игровых действий, обедненности сюжета игры и снижению уровня совместных действий детей в игре. Предметные действия могут характеризоваться не только обедненностью и фрагментарностью, но и сам процесс овладения ими у слабовидящих детей может растянуться во времени [54].

Замедленный ход развития предметно-игровых действий оказывает влияние на содержательно-смысловую сторону игры, так как в процессе выполнения той или иной роли обедненность образных представлений и снижение уровня предметных действий скажется на сюжете игры.

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

При использовании предметов-заместителей детьми с НЗ их действия характеризуются более подробной детализацией действия, в отличие от нормально видящих детей, действия которых с предметами-заместителями

носят свернутый, обобщенный характер. Слабовидящие дети при этом стремятся к подробностям предметно-игровых действий. Это свидетельствует о том, что для слабовидящих детей старшего дошкольного возраста роль еще не становится основным мотивом игры, так как еще не сложились все необходимые предметно-игровые и ролевые действия [2].

Недостаточность конкретно-предметного содержания в действиях с игрушками обуславливает и мотивы игры слабовидящих детей. Процесс овладения предметно-игровыми действиями у нормально развивающихся детей сформировывается в основном к четырем годам, а на пятом году жизни для них притягательной становится роль в игре. У слабовидящих детей этот процесс продолжает формироваться на пятом-шестом годах жизни [26]. Интерес к действиям с игрушками у слабовидящих детей продолжается и в период возникновения ролевых мотивов. Но так как предметно-игровые действия еще не сложились, игра по содержанию ролевых действий еще представляется упрощенной и значительно менее содержательной, чем у нормально видящих детей [72].

Совместные ролевые и игровые действия детей с нарушениями зрения являются, как правило, однообразными и неразвернутыми. Дети данной категории крайне редко играют в больших группах, объединенных одним сюжетом игры. Чаще всего они объединяются в группы из двух-четырех человек, в отличие от нормально видящих детей, у которых группы могут достигать до пятнадцати человек [22].

Если у нормально развивающихся дошкольников наблюдается стойкий и продолжительный интерес к одной и той же игре, в которую они могут играть по несколько дней подряд, то дети с нарушением зрительной функции без напоминаний педагогов на другой день не продолжают игры.

Дети с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста любят сидеть вдвоем - втроем и разговаривать. Нельзя сказать, что таких игр нет у нормально видящих детей, но дети с нарушениями зрения проявляют к таким играм больший интерес. Это можно объяснить тем, что игры подобного рода

не требуют от детей предметно-пространственных действий, которые слабовидящим выполнять трудно. Поэтому именно в играх такого вида мотивами их игры уже становится, как и в норме, роль, исполнение которой не отягощается предметно-операционными действиями, осуществление которых при зрительной патологии связано с определенными трудностями зрительной ориентации [26].

Игры словесного плана выступают как компенсаторный фактор становления сюжетно-ролевой игры в ее подлинном смысле - отражения реальной окружающей действительности в ее смысловых взаимосвязях и отношениях. Предметное же содержание в этом случае выступает в обобщенно-опосредствованном опосредованном качестве - в словесно-воображаемом плане. Это можно характеризовать вербализмом игры слабовидящих детей, так как попытки экспериментатора привлечь детей к играм подобного содержания в предметном плане не дают положительного результата [77].

Если у нормально развивающихся дошкольников формирование игры проходит от накопления ими предметных впечатлений и овладения предметно-орудийными действиями до свертывания предметных действий и их интериоризации во внутренний воображаемый план при активном развитии опосредствованных опосредованных образов, то у детей с нарушениями зрения этот процесс не только растягивается во времени, но в силу компенсаторной роли речевого развития, наряду с формированием предметной игры идет игра в словесном плане. При этом часто материалом игры являются услышанные детьми различные ситуации окружающей жизни. При этом дети просто воспроизводят это в словесном варианте игры. Это может быть обусловлено недостаточностью чувственного опыта детей со зрительной патологией [56].

При выполнении задания отобрать соответствующие игрушки к играм «ателье», «парикмахерскую», «больницу» слабовидящие дети не могут отобрать необходимый набор всех игрушек, затрудняются при описании

функциональных свойств предметов и практическом действии с ними. Они долго рассматривают игрушки, каждую из них стремятся взять в руки и поиграть с ней. При описании функциональных свойств предметов затрудняются в назывании отдельных деталей. [56].

Общение со взрослыми и сверстниками в сюжетно-ролевой игре облегчают формирование коммуникативного опыта дошкольников с нарушением зрительной функции, так как опыт совместного планирования является коммуникативным опытом [68].

Коммуникативный опыт развивается в сюжетно-ролевой игре по 2 направлениям: общение со сверстниками во время игры, организации ее и обсуждения, а так же во время взятия на себя роли персонажа игры. Поэтому коммуникативный опыт выходит за рамки личностного общения. Ребенок берет на себя роль медсестры, папы, мамы, больного ребенка и проигрывает разные ситуации общения: звонит по телефону, чтобы вызвать скорую помощь, здоровается с приехавшим по вызову медработником, объясняет, что заболел ребенок и т.д. [39].

Важную роль играет педагогическое руководство, как самой игрой, так и организация общения между детьми и в игре. Основными специфическими методами педагогического руководства детской творческой сюжетно-ролевой игрой являются: метод общения, предполагающий диалог с несколькими участниками игры одновременно (во время многоотраслевого сюжетного построения) и воспитывающий слуховое восприятие; создание проблемных ситуаций, позволяющих стимулировать творческие проявления детей в поиске решения задачи [72].

Таким образом, сюжетно-ролевая игра оказывает большое влияние на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми, так как, воссоздавая в игре взаимодействия взрослых, ребенок осваивает правила этого взаимодействия; в совместной игре со сверстниками, он приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми. Взаимодействие со сверстниками в игре

происходит следующим образом: 3–5 лет – ребенок может принимать и последовательно менять игровые роли, реализовывать их через действия с предметами и ролевую речь, вступать в ролевое взаимодействие с партнером – сверстником; 5–7 лет – ребенок развертывает в игре разнообразные последовательности событий, комбинируя их согласно своему замыслу и замыслам 2 – 3 партнеров – сверстников, реализовывая сюжетные события через ролевые взаимодействия и предметные действия. Развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников с нарушением зрения в отличие от нормально видящих детей протекает несколько своеобразно и отстает в развитии. В работе с детьми с нарушениями зрения необходим специальный этап, направленный на формирование реальных представлений о предметах и явлениях окружающей жизни, формирование предметно-игровых действий с игрушками и умений строить сюжет игры.

## Выводы по 1 главе

В первой главе нашего исследования мы рассмотрели понятие «коммуникативный опыт» с точки зрения педагогики и психологии, выяснили закономерности развития коммуникативного опыта на этапе дошкольного возраста, описали особенности развития коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения, а также определили возможности сюжетно – ролевой игры в развитии коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Раскрывая первый вопрос, мы отметили, что существует множество определений понятия «коммуникативный опыт». Изучив все предложенные понятия, мы определили коммуникативный опыт как процесс накопления информации, качеств и умений, которые позволяют человеку взаимодействовать и правильно выстраивать общение с другими людьми.

Изучая вопрос о закономерностях развития коммуникативного опыта на этапе дошкольного детства мы выяснили, что прослеживается динамика в развитии коммуникативного опыта: от младшего к старшему увеличивается интенсивность общения, его избирательность, расширяется круг общения, деятельность, а главное – у ребенка возрастает потребность в общении со сверстниками. Важно что в дошкольном возрасте существует две сферы реализации коммуникативного опыта – со взрослыми и со сверстниками. М.И. Лисина описывает 4 формы общения ребенка со взрослым и 3 формы общения ребенка со сверстниками. В общении со взрослым ребенок усваивает социальный опыт, а вступая в контакты со сверстниками, - обогащает его, приобретает не только новые знания, но информирует адекватное представление о себе.

Дефекты зрения в зависимости от времени их появления и глубины могут в той или иной мере обуславливать возникновение условий,

препятствующих формированию или проявлению активной жизненной позиции, установлению дружеских и деловых отношений с окружающими. У детей дошкольного возраста с нарушениями зрения недостаточно знаний, умений и навыков для общения, они испытывают дефицит личностно-эмоционального общения, а так же имеют низкий уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения.

Психолого-педагогическое сопровождение – это система совместной деятельности специалистов ДООУ, предполагающая разработку содержания, средств, методов образовательного процесса, направленного на выявление и использование субъектного опыта ребенка, индивидуальное развитие через реализацию образовательной программы с учетом личностных потребностей каждого конкретного дошкольника. Возможности психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения велики, т.к. каждый специалист, участвующий в сопровождении, может осуществлять коррекционную работу в данном направлении.

Основным путем педагогического воздействия на ребенка с нарушениями зрения является правильная организация всех видов детской деятельности, в том числе и игровой. Сюжетно-ролевая игра оказывает большое влияние на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми, так как, воссоздавая в игре взаимодействия взрослых, ребенок осваивает правила этого взаимодействия; в совместной игре со сверстниками, он приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми. В работе каждого специалиста есть возможности для развития коммуникативного опыта средствами сюжетно-ролевой игры.



## **Глава 2. Экспериментальная работа по развитию коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией**

### **2.1. Исследование состояния коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией**

Для социализации и успешного развития ребенку с нарушением зрения необходимо накапливать и обогащать свой коммуникативный опыт, а также формировать личностную готовность применять коммуникативный опыт в условиях зрительной депривации. Коммуникативный опыт состоит из общественного коммуникативного опыта, передаваемого из поколения к поколению, и прижизненно сформированного индивидуального опыта человека. Приобретение коммуникативного опыта можно рассматривать как результат стихийного воздействия и действия нормативного процесса.

В нашем исследовании знания и представления о коммуникативном поведении в обществе, позиция в процессе коммуникативного акта, с помощью которой строятся отношения, а также проявления в условиях коммуникативной деятельности являются основными показателями для диагностики состояния коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида № 138 г. Челябинска», в течение сентября 2016 года. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в количестве 15 человек.

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего эксперимента – изучение состояния коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Проводя диагностику детей с нарушениями зрения, мы опирались на следующие принципы психолого-педагогической диагностики.

1. Принцип адаптации диагностических методик. Адаптация стимульного материала при исследовании детей с нарушениями зрения вызывается необходимостью его четкого и точного восприятия детьми и требует от педагога знания диагноза заболевания и состояния основных зрительных функций исследуемого ребенка: остроты зрения, цветового зрения, характера зрения и др.

Детям от 5 до 10 лет с амблиопией и косоглазием с визусом до 0,3 с нецентральной, но устойчивой фиксацией рекомендуется предъявлять тест - объекты с размерами более 2 см преимущественно оранжевого, красного и зеленого цветов. Формы объектов обследуются и зрительно, и осязательно. Время проведения эксперимента — утро или вечер.

Детям в том же возрасте с той же остротой зрения, но с центральной и неустойчивой фиксацией, а также с нецентральной и неустойчивой фиксацией предъявляются тест - объекты тех же цветов, размеров и форм. Однако время проведения обследования желательно назначать ближе к полудню. При обследовании должна учитываться отличительная особенность этой категории детей — трудность локализации взора на определенном объекте.

Детям в возрасте от 5 до 10 лет с остротой зрения от 0,4 и выше с центральной устойчивой фиксацией и с монокулярным, монокулярно-артенирующим и одновременным характером зрения, со сходящимся косоглазием можно предъявлять разнообразные объекты различных цветов и размеров. Обследование проводится в любое время дня. Особенность этой категории детей — трудности конвергенции, релаксации (расслабления). У них возникают трудности и с восприятием объемных предметов, а также

изображений переднего и заднего плана. Для работы со стимульным материалом в процессе обследования детям необходимы очки для близости.

Детям в возрасте от 5 до 10 лет с той же остротой зрения с митральной устойчивой фиксацией и с монокулярным, монокулярно-артенирующим и одновременным характером зрения, но со сходящимся косоглазием можно предъявлять объекты различных цветов и размеров. Обследование проводится в любое время дня. Рекомендуются очки для близости и упражнения на усиление аккомодации (направление взора вниз и вблизи).

Детям в возрасте от 5 до 10 лет с визусом от 0,4 до 1 при одновременном бинокулярном неустойчивом характере зрения и отсутствии косоглазия предъявление стимульного материала, сопровождается лишь возрастными противопоказаниями.

2. Принцип комплексного изучения, предполагающий вскрытие глубоких внутренних причин и механизмов возникновения того или иного отклонения.

3. Принцип системного подхода к диагностике психического развития ребенка, опирающийся на представление о системном строении психики и предполагающий анализ результатов ребенка на каждом из ее этапов.

4. Принцип динамического подхода к изучению ребенка с нарушением зрения, который предполагает прослеживание изменений, происходящих в процессе развития, а также учет возрастных особенностей ребенка.

5. Принцип качественного анализа данных, полученных в процессе педагогической диагностики и коррекции речевых нарушений, находится в тесной связи с принципом динамического изучения. Качественный анализ речевой деятельности ребенка включает в себя способы действий, характер его ошибок, отношение ребенка к экспериментам, а также к результатам своей деятельности.

6. Принцип единства диагностической и коррекционной помощи детям с нарушениями зрения [18].

Оценку и анализ состояния коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией мы проводили по трем основным показателям:

- знания и представления ребенка о коммуникативном поведении в обществе;
- позиция дошкольника в процессе коммуникативного акта;
- проявления ребенка в условиях коммуникативной деятельности.

В соответствии с выделенными критериями исследования мы отобрали диагностические методики:

1. Методика «Интервью», автор О. В. Дыбина;
2. Методика «Мозаика», авторы Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова;
3. «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников», авторы А. М. Щетинина, М. А. Никифорова.

Опишем представленные методики ниже.

#### **Методика 1. «Интервью» (О. В. Дыбина) [16].**

Цель – определить уровень знаний и представлений детей с косоглазием и амблиопией о коммуникативном поведении в обществе, способность получать необходимую информацию в процессе общения, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

Инструкция к проведению. Методика проводится с подгруппой детей. Одному ребенку предлагается взять на себя роль корреспондента и выяснить у жителей города Детсадия - остальных ребят – как они живут в своем городке, чем занимаются; взять «интервью» у кого-либо из детей группы и взрослого сотрудника детского сада. Далее педагог предлагает детям поиграть в игру «Радио»: корреспондент должен сделать сообщение для жителей города в рубрике «Новости».

Обработка результатов.

3 балла (высокий уровень) - ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3-5 развернутых вопросов. В целом его «интервью» носит логичный, последовательный характер.

2 балла (средний уровень) - ребенок формулирует 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняет логику интервью.

1 балл (низкий уровень) - ребенок затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого либо отказывается от выполнения.

**Методика 2. «Мозаика»** (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова) [58].

Цель – определить позицию ребенка с нарушением зрения по отношению к другим детям, его эмоциональные связи.

Инструкция к проведению. В игре во время исследования принимают участие два ребенка. Каждый получает коробку, в которой расположены разноцветные элементы. И каждому выделяется пространство для деятельности. Одному из детей дается задание разложить у себя домик, а другой ребенок должен просто наблюдать за действиями первого. Нужно пронаблюдать, насколько интенсивно и активно второй ребенок наблюдает за первым, заинтересован ли он в его действиях. Наблюдающий сначала должен порицать собирающего домик, а затем наоборот, хвалить его. При этом нужно понаблюдать, какова реакция второго ребенка на неадекватную негативную оценку. Станет ли он в открытую выражать свое несогласие с необоснованной критикой? Или же он, напротив, начнет поддерживать ее? Как он относится к похвале: противоречит ей или поддерживает?

После того, как первый ребенок закончит выкладывать домик, нужно детей поменять ролями.

Следующая часть исследования.

Детям нужно наперегонки построить солнышко. При этом заранее нужно позаботиться, чтобы цветные элементы были распределены по коробочкам детей так, чтобы большинство желтых элементов находилось в коробочке одного из них. Начав собирать солнышко, один из детей замечает, что у него явно не достает элементов нужного цвета. Возникает ситуация, в

процессе которой один из детей вынужден обратиться за помощью ко второму, но при этом они являются соперниками. Как только работа по солнышкам заканчивается, водящий просит выложить небо. Теперь ситуация складывается так, что тот, у кого было мало желтых элементов, обнаруживает у себя много синих элементов и его соперник вынужден обратиться к нему за помощью.

Для того чтобы определить уровень сопереживания детей, нужно в этих ситуациях обратить внимание на их реакцию на просьбы помочь и поделиться элементами нужного цвета. Готовы ли они отдать детали, которые нужны им самим?

Обработка результатов. Оценка производится в соответствии со следующими шкалами:

1. Эмоциональная вовлеченность в действия соперника.

Интерес, проявляемый к действиям сверстника, насколько ребенок чувствителен к результату его деятельности – все это показывает уровень внутренней причастности.

0 – ребенок не проявляет никакого интереса к действиям соперника;

1 – ребенок бегло с интересом заглядывает в сторону соперника, но задерживает взгляд не на долго;

2 – время от времени пристально наблюдает за деятельностью соперника, возможно даже задает вопросы и комментирует;

3 – ребенок наблюдает за деятельностью соперника и даже активно помогает ему.

2. Способ участия в деятельности соперника.

Положительно ли он оценивает сверстника во время игры, отрицательно или старается сравнивать с собой.

0 – не дает никаких оценок;

1 – негативно относится к действиям соперника;

2 – старается сравнивать его действия с собой, говорит о своих действиях;

3 – позитивно оценивает действия соперника, дает советы и даже оказывает практическую помощь.

3. Способ выражения сопереживаний сопернику, которые проявляются в случае успеха или неудачи в его деятельности.

0 – абсолютно безразличен и не проявляет ни положительных, ни отрицательных чувств к оценкам соперника.

1 – поддерживает отрицательные оценки взрослого для соперника и выражает несогласие с положительными оценками. Считает, что превосходит соперника.

2 – соглашается и с положительными, и с отрицательными оценками для соперника. Этим самым ребенок пытается показать свое уважение к взрослому, дающему оценки.

3 – ребенок принимает адекватную похвалу своего напарника и протестует против несправедливого обвинения.

4. Способы выражения просоциальных видов поведения в тех случаях, когда нужно принять решение – действовать в свою или в чужую пользу.

Если дошкольник действует в пользу своего напарника по игре легко и без сомнений, то это отражает его личную внутреннюю позицию. Сомнения и попытки оттянуть время говорят о том, что ребенок пытается себя морально принудить поступить так.

0 – ребенок ни при каких обстоятельствах не помогает своему партнеру. Не помогают даже уговоры это сделать. Это свидетельствует об эгоистической направленности мышления ребенка, его желание самому хорошо выполнить задание.

1 – дети оказывают помощь своему партнеру с неохотой и под давлением окружающих. Если партнер упрасивает дать ему детали нужного цвета, то он дает ему лишь один элемент, ожидая от него благодарности. Такая помощь называется провокационной, потому что она провоцирует партнера вновь обратиться за помощью.

2 – дети помогают своему партнеру, но только тогда, когда сами успешно справились со своим заданием. Это обусловлено тем, что игра является соревновательной, поэтому сначала ребенок пытается выиграть, а уже затем помочь сопернику, зная что тот в любом случае проиграл. Такой вид помощи называется прагматическим.

3 – ребенок дает возможность своему партнеру безвозмездно и без уговоров пользоваться всеми своими деталями. Иногда он даже сам проявляет в этом инициативу, не дожидаясь просьбы о помощи. Воспринимает соперника по игре, как партнера.

**Методика 3. «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова) [74].**

Цель – определить уровень проявлений коммуникативных способностей у дошкольников с косоглазием и амблиопией.

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

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

Все показатели по данным проявлениям он заносит в карту наблюдения (см. Приложение 1).

Обработка результатов. Подсчитывается общая сумма баллов по всем показателям, дается вывод об уровне проявления коммуникативных способностей ребенка:

116-145 баллов - очень высокий уровень,

87-115 баллов – высокий уровень,

58-86 баллов – средний уровень,



29-57 баллов – низкий уровень.

Представим результаты, полученные в ходе проведения констатирующего этапа экспериментальной работы по каждому из выделенных критериев исследования.

При исследовании уровня знаний и представлений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией о коммуникативном поведении в обществе по методике «Интервью» О. В. Дыбиной мы получили следующие результаты (см. таблица 1).

Таблица 1.

Результаты исследования вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, знаний и представлений детей с косоглазием и амблиопией о коммуникативном поведении в обществе (О. В. Дыбина) (%)

	Характер выполнения заданий			Выстраивание диалога		Характер построения общения	
	Задания выполняются с охотой, интересом	Затрудняется в выполнении	Отказывается от выполнения	Самостоятельно	С помощью взрослого	Логичный, последовательный	Не сохраняет логику
Кол-во детей	4	8	3	3	9	3	9
% соотношение	26,7	53,3	20,0	20,0	60,0	20,0	60,0

Результаты свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе есть дети с различными уровнями знаний и представлений о коммуникативном поведении в обществе. К выполнению заданий дошкольники тоже отнеслись по-разному. 53,3 % детей испытывали затруднения при выполнении задания, 26,7 % - задания выполняли с охотой, данный вид работы заинтересовал их, 20,0% - отказались выполнять задания.

Трудности построения диалога, выстраивании вопросов отмечаются у 60,0 % обследуемых детей. Только 20,0% дошкольников с нарушением зрения выполнили задание самостоятельно, без помощи взрослого.

Отличался у детей и характер построения общения. Так, у 20,0 % детей экспериментальной группы высказывания последовательны, логичны, а 60,0 % старших дошкольников не сохраняли логику в построении вопросов и высказываний.

Анализ количественных данных показал, что 20,0 % дошкольников (3 человека) имеют низкий уровень знаний и представлений о коммуникативном поведении, т.к. они отказались выполнять это задание; 53,3% (8 человек) дошкольников имеют средний уровень (эти дети затруднялись в выполнении заданий, выстраивали диалог только с помощью взрослого и не сохраняли логику построения общения); 26,7 % (4 человека) - высокий уровень (эти дети выполняли задание с охотой, самостоятельно выстраивали вопросы, их общение было логично и последовательно).

Графические результаты по данной методике представлены на рисунке (см. рисунок 1).

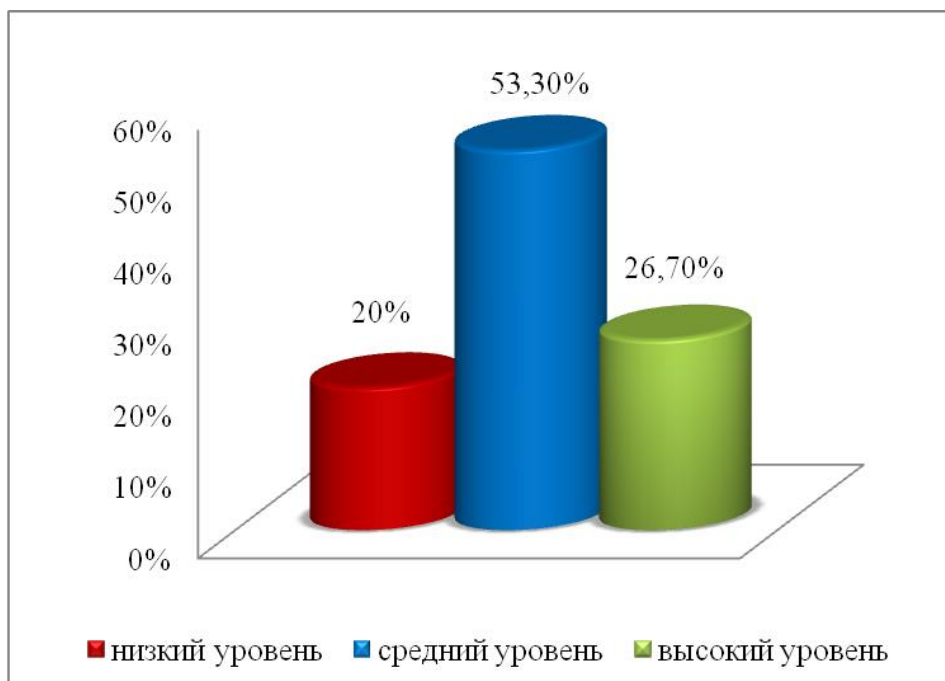


Рис. 1. Уровень знаний и представлений о коммуникативном поведении в обществе старших дошкольников с косоглазием и амблиопией

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у обследуемой группы старших дошкольников с косоглазием и амблиопией резко выражены затруднения в выстраивании собственных высказываний, диалога, а также в построении логически-последовательной и правильной речи.

Далее мы проводили обследование по методике «Мозаика», авторов Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой, направленной на определение позиции обследуемой группы детей с нарушением зрения по отношению к другим детям. Результаты оформили в таблицу, где указали 4 шкалы (то, что мы изучаем), 4 показателя (от 0 до 3-х) по каждой из шкал, а также количество дошкольников с нарушением зрения, позиция которых соответствует каждому из показателей (см. таблица 2).

Таблица 2.

Результаты исследования позиции в общении у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией по методике «Мозаика»  
(Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова)

Шкалы \ Баллы и уровни	0 (очень низкий уровень)	1 (низкий уровень)	2 (средний уровень)	3 (высокий уровень)
1. Эмоциональное вовлечение в действия соперника	9 чел (60%)	5 чел (33,3%)	1 чел (6,7%)	–
2. Способ участия в деятельности соперника	6 чел (40%)	4 чел (26,7%)	5 чел (33,3%)	–
3. Способ выражения соперничеств сопернику	5 чел (33,3%)	7 чел (46,7%)	3 чел (20%)	–
4. Способы выражения просоциальных (в интересах кого-либо) видов поведения	4 чел (26,7%)	9 чел (60%)	2 чел (13,3%)	–

Проведенная диагностика показала нам недостаточную эмоциональную вовлеченность детей с косоглазием и амблиопией в действия соперника, так как большая часть детей (60,0 %) не проявляет никакого интереса к действиям соперника, 33,3 % дошкольников бегло с интересом заглядывают в сторону соперника, но задерживают свой взгляд ненадолго. 6,7 % старших дошкольников с нарушением зрения время от времени пристально

наблюдают за деятельностью соперника, порой даже задают вопросы и комментируют их действия. В нашей выборке не было таких детей, которые бы наблюдали за деятельностью соперника и помогали ему. Эти данные говорят о том, что интерес у экспериментальной группы детей к действиям соперника нестойкий, либо вообще отсутствует, а также снижена чувствительность этих дошкольников к результату деятельности другого ребенка.

У детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией отмечаются разные способы участия в деятельности соперника. Так, например, 40,0 % детей не дают никаких оценок, 26,7 % - негативно относятся к действиям соперника, 33,3 % - стараются сравнивать его действия с собой, говорят о своих действиях. Необходимо отметить, что в данной группе детей не было тех, кто оценивал действия соперника позитивно, давал бы советы и помогал ему. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что у экспериментальной группы детей доминирует отрицательное отношение к сверстникам.

Способы выражения соперничеств сопернику у данной категории детей также различны. Так, 33,3 % дошкольников с косоглазием и амблиопией абсолютно безразличны к сверстникам, не проявляют при этом ни каких эмоций. 46,7 % детей поддерживают отрицательные оценки взрослого для соперника и выражает несогласие с положительными оценками, тем самым показывая свое превосходство над соперником. 20 % обследуемых детей соглашались как с положительными, так и с отрицательными оценками для соперника, показывая тем самым уважение к взрослому. В данной группе детей не было тех, кто адекватно бы принимал похвалу соперника и протестовал против несправедливого обвинения. Все эти показатели свидетельствуют о том, что в большинстве случаев эти дети не умеют соперничать и адекватно оценивать свои возможности и возможности других детей.

Диагностика по данной методике нам позволила определить способы выражения просоциальных видов поведения детей экспериментальной группы в тех случаях, когда нужно принять решение – действовать в свою или в чужую пользу. Мы выяснили, что 26,7 % детей, ни при каких обстоятельствах не помогает своему партнеру, что является показателем эгоистической направленности мышления ребенка. 60,0 % - оказывают помощь своему партнеру с неохотой и под давлением окружающих. Помощь этих детей в данном случае можно охарактеризовать как провокационную. 13,3 % дошкольников помогают своему партнеру, но только тогда, когда сами успешно справились со своим заданием, что является показателем соревновательного духа ребенка. Ни один ребенок экспериментальной группы не дал пользоваться своими деталями без уговоров и безвозмездно.

Представим более наглядно полученные результаты (см. рисунок 2).

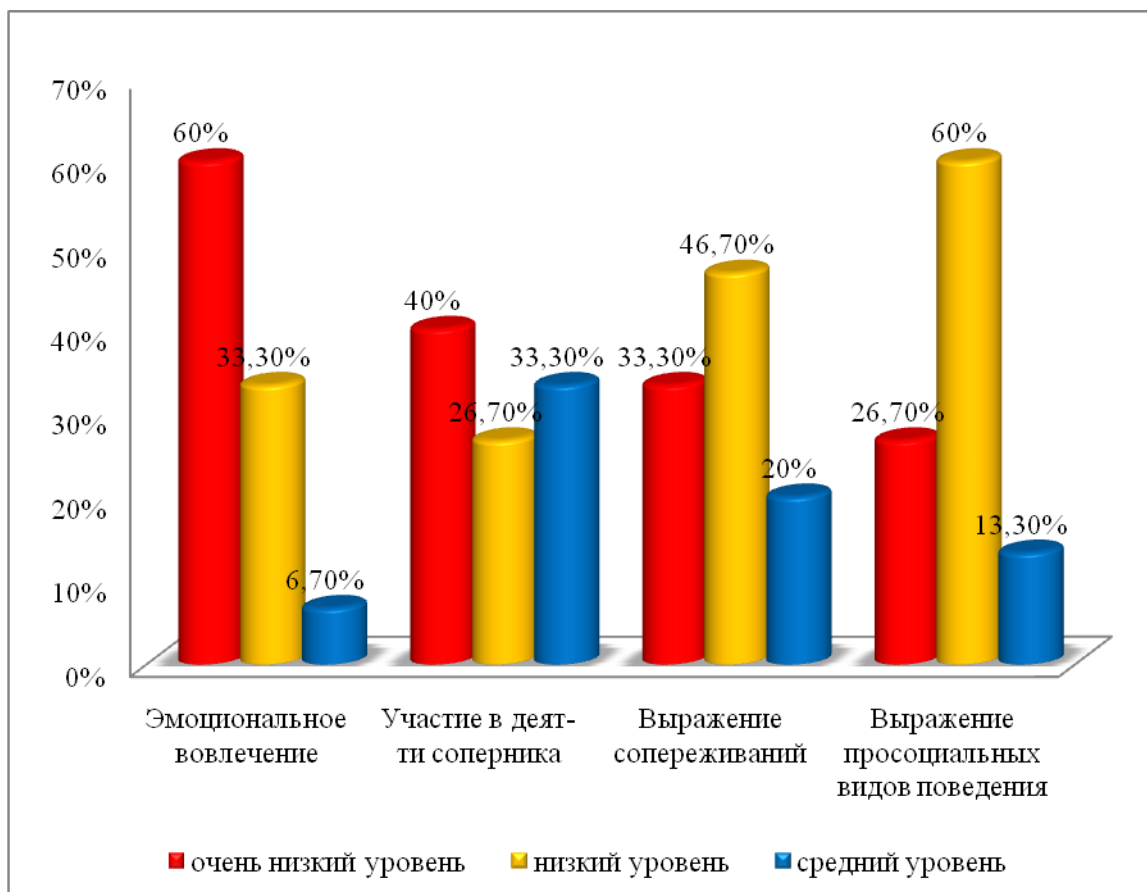


Рис. 2. Позиция детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в процессе коммуникативного акта

Отметим, что на данной диаграмме мы не выделили столбцы с высоким уровнем, так как детей с этим уровнем выявлено не было.

Графические данные позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Старшие дошкольники с косоглазием и амблиопией не проявляют интереса к действиям сверстников. Преобладает очень низкий уровень эмоционального вовлечения.

2. Способы участия данной категории детей в деятельности соперника практически равнозначно разделались от очень низкого до среднего уровня.

3. Дети экспериментальной группы в большинстве случаев относятся безразлично к сверстникам, либо поддерживают отрицательные оценки взрослых в их сторону.

4. Выражение просоциального поведения проявляется в основном, как оказание помощи сопернику с неохотой, под давлением взрослого.

Для определения уровня проявления коммуникативных способностей у дошкольников с косоглазием и амблиопией мы использовали **«Карту наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников»** А. М. Щетининой и М. А. Никифоровой.

Результаты обследования детей по данной методике мы заносили по каждому ребенку в отдельную карту. Затем все данные мы оформили в таблицу (см. таблица 3). Данная таблица фактически дублирует карту наблюдения, которую мы заполняли на каждого ребенка, только в нее мы внесли количество детей, которые набрали тот или иной балл.

Таблица 3.

Результаты исследования проявления коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией (А. М.

Щетинина, М. А. Никифорова)

Проявления	Редко	Чаше всего	Всегда
	1 балл	2 балла	5 баллов
<i>1. Коммуникативные качества личности</i>			
1.1. Эмпатийность:			
- ребенок проявляет эмоциональный отклик	12 чел	3 чел	–

на чувства и переживания партнера по общению;			
- идентифицируется с партнером, заражается его чувствами;	10 чел	4 чел	1 чел
- выражает сочувствие, сопереживание собеседнику;	9 чел	6 чел	–
- выражает понимание потребностей, желаний другого (соглашается, заинтересованно спрашивает, повторяет мимику другого, стремится помочь).	10 чел	5 чел	–
1.2. Доброжелательность			
- ребенок проявляет расположенность слушать партнера;	7 чел	6 чел	2 чел
- старается понять и ответить на вопросы собеседника;	13 чел	2 чел	–
- выражает симпатию (улыбается, обнимает, чем-то делится с партнером);	3 чел	9 чел	3 чел
- не конфликтует, уходит от конфликта, предвидя его;	3 чел	12 чел	–
- проявляет выраженный интерес к тому, что говорит собеседник.	12 чел	3 чел	–
1.3. Непосредственность, аутентичность, искренность:			
- ребенок говорит и действует напрямую, открыто демонстрируя свое отношение к людям, проблемам;	4 чел	7 чел	4 чел
- искренен в своих высказываниях, в проявлении своих чувств;	5 чел	7 чел	3 чел
- открыто заявляет о своих намерениях ("Если ты мне не дашь машинку, то я тебя ударю");	2 чел	7 чел	6 чел
- не «подхалимничает».	8 чел	6 чел	1 чел
1.4. Открытость в общении:			
- ребенок открыт к общению, выражает готовность к нему (позой, мимикой);	7 чел	5 чел	3 чел
- выражает желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками.	6 чел	7 чел	2 чел
1.5. Конфронтация:			

- ребенок смело отстаивает (но бесконфликтно) свою позицию;	10 чел	3 чел	2 чел
- доказывает, аргументирует, пытается убедить в своей правоте.	2 чел	7 чел	6 чел
1.6. Инициативность:			
- ребенок сам проявляет инициативу в общении;	2 чел	10 чел	3 чел
- понимает и поддерживает инициативу другого.	5 чел	8 чел	2 чел
<i>2. Коммуникативные действия и умения</i>			
2.1. Организационные:			
- ребенок выступает организатором, инициатором игр, общения, взаимодействия;	9 чел	4 чел	2 чел
- является лидером в отдельных видах деятельности;	8 чел	3 чел	4 чел
- владеет организаторскими навыками.	10 чел	4 чел	1 чел
2.2 Перцептивные:			
- ребенок стремится понять другого, его мысли, чувства ("А чего ты обиделся?");	10 чел	4 чел	1 чел
- наблюдателен, видит и осознает особенности других детей, взрослых.	7 чел	6 чел	2 чел
2.3. Оперативные:			
- ребенок в общении экспрессивно выразителен (у него богатая мимика, жесты, позы);	11 чел	3 чел	1 чел
- свободно владеет вербальными средствами общения (язык);	9 чел	4 чел	2 чел
- увлекает партнера по общению своими действиями;	9 чел	3 чел	3 чел
- умеет продолжительное время поддерживать контакт;	11 чел	3 чел	1 чел
- умеет спровоцировать желаемую реакцию партнера.	10 чел	3 чел	2 чел



Из предложенной таблицы можно сделать выводы о том, что у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией недостаточный коммуникативный опыт использования оперативных, организаторских действий и умений, а также опыт оперирования такими коммуникативными качествами личности, как эмпатийность и доброжелательность. Отметим то, что дети экспериментальной группы в большинстве случаев непосредственны и искренни в общении со взрослыми и сверстниками, но им не хватает открытости в общении и умения отстаивать свою позицию бесконфликтно. В ходе наблюдения было установлено, что дети с нарушениями зрения плохо владеют коммуникативными действиями саморегуляции, то есть управления своим поведением. Излагая свои мысли, они говорят громко, перебивают друг друга, не следят за своими жестами. Дети плохо владеют общепринятыми правилами организации контакта, то есть не называют друг друга по имени при обращении, не извиняются, если им необходимо вмешаться в разговор. При общении дети не обращают внимания на реплики друг друга. Диалог как форма общения, является преобладающей у детей исследуемой группы, но как показало наблюдение, значительная часть информации которой обмениваются дети, обычно остается невоспринятой, что отрицательно влияет на ход и результаты общения.

Графические данные по этой методике представлены ниже (см. рисунок 3).

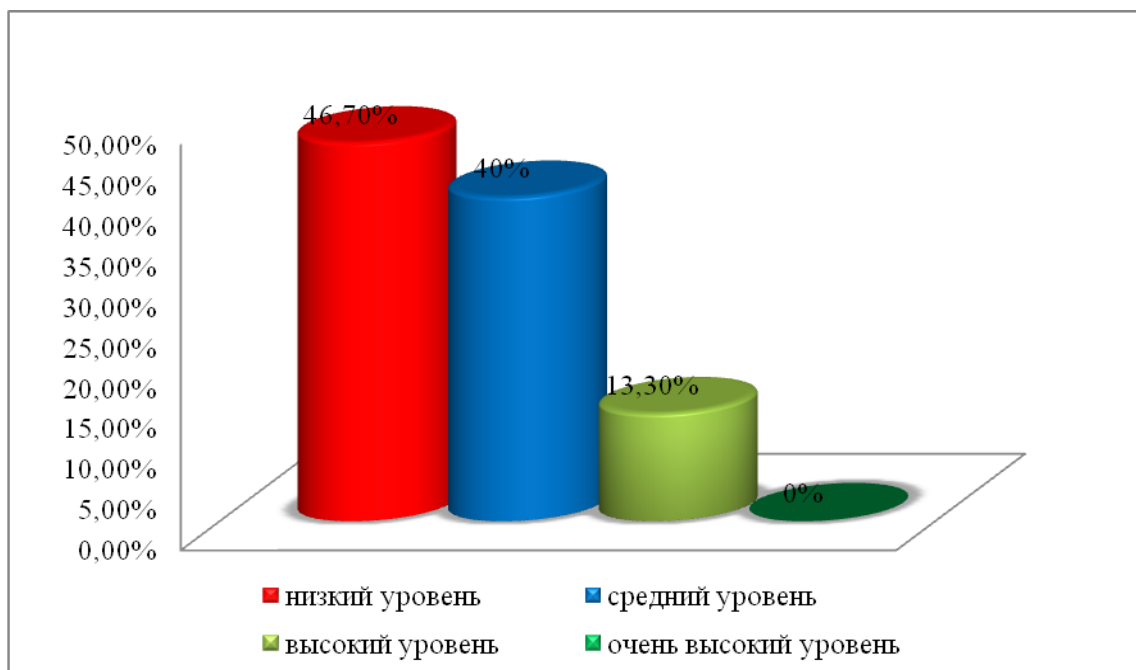


Рис. 3. Уровень проявления коммуникативных способностей у старших дошкольников с косоглазием и амблиопией

Как мы видим из предложенной выше диаграммы 46,7 % дошкольников имеют низкий уровень проявления коммуникативных способностей (эти дети набрали от 29 до 57 баллов), 40,0% - средний уровень (56-86 баллов), 13,3% - высокий уровень (87-115 баллов). Детей с очень высоким уровнем проявления коммуникативных способностей выявлено не было.

Таким образом, представленные результаты обследования по трем методикам свидетельствуют о том, что у детей экспериментальной группы недостаточно коммуникативного опыта, для того, чтобы их процесс социализации проходил беспрепятственно и в нужном направлении. Мы выяснили, что у детей с нарушением зрения недостаточно знаний и представлений о том, как нужно общаться, о том, как нужно вести себя в процессе общения и как действовать. Поэтому необходимо проведение коррекционной работы в данном направлении.

## **2.2. Модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры**

Формирующий эксперимент проводился нами в течение 7 месяцев, с октября 2016 г. по апрель 2017 г. Его целью явилась апробация модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры.

Теоретическим обоснованием разработки данной модели явились: положение о ведущей роли деятельности и общения в развитии и социализации личности (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); положение Л. С. Выготского о единстве закономерностей нормального и аномального развития; подход к общению как к особому виду человеческой деятельности (А. А. Леонтьев, М. И. Лисина и др.); современные психолого-педагогические представления о коммуникативном опыте человека, рассматривающие его как коммуникативный потенциал личности, актуализирующийся в коммуникативных ситуациях и определяющий уровень развития коммуникативной деятельности человека (Н. Ф. Голованова, Г. В. Никулина и др.); выводы отечественных психологов (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева и др.), свидетельствующих о том, что формирование разных средств общения и их использование в различных видах человеческой деятельности у детей с нормальным зрением и детей с тяжелыми нарушениями зрения происходит по одним и тем же законам онтогенеза.

Психолого-педагогическая модель рассматривается нами как модель коррекционной помощи детям с нарушениями зрения, реализующаяся комплексно при работе педагогов ДОУ и соотносящаяся с задачами «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VI

вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. «Коррекционная работа в детском саду» под редакцией Л. И. Плаксиной [49].

*Организационное обеспечение* модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения заключается в определении цели, задач и принципов организации коррекционной работы.

Цель модели – развитие и обогащение коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в системе их психолого-педагогического сопровождения

Задачи модели:

1. Расширять и уточнять знания и представления детей с нарушениями зрения о коммуникативном поведении в обществе:

- знания об установлении коммуникативного контакта;
- представления о правилах передачи информации;
- знания и представления о необходимости установления социальных контактов;

- знания о правилах речевого этикета.

2. Развивать активную, эмоционально-положительную коммуникативную позицию старших дошкольников с косоглазием и амблиопией:

- эмоциональную вовлеченность в действия сверстников;
- выражение сопереживания.

3. Учить адекватно (не во вред окружающим) проявлять коммуникативные способности:

- коммуникативные качества личности (эмпатийность, доброжелательность, искренность, открытость, инициативность);
- коммуникативные действия и умения (организационные, перцептивные, оперативные).

При разработке модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип предупреждающей направленности, позволяющий решать задачи опережающего характера по предотвращению отклонения в психофизическом развитии детей с нарушением зрения.

2. Принцип пропедевтической направленности, позволяющий подготовить ребенка с нарушением зрения к различным видам детской деятельности.

3. Принцип преобразующей, трансформирующей направленности коррекционной работы, состоящий в формировании новых основных способов ориентации в окружающей действительности.

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

5. Принцип единства педагога и ребенка, означающий взаимопонимание между педагогом и ребенком [17].

*Содержательно-технологическая составляющая модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта представлена тремя направлениями работы:*

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

2. Работа по развитию позиции в процессе коммуникативного акта.

3. Работа по развитию проявлений коммуникативных способностей.

Выделенные направления коррекционной работы напрямую связаны с базовыми положениями и задачами модели.

В содержании работы мы также выделили средства коррекции. Основными средствами коррекционной работы по развитию и обогащению коммуникативного опыта явились:

- игровые формы организации деятельности детей (сюжетно-ролевые игры);
- перевод игровой деятельности на творческий уровень - введение в хорошо известную и привычную для детей игру новых элементов: дополнительного правила, нового внешнего обстоятельства, очередного задания с творческим компонентом или других условий;
- создание проблемных ситуаций - представление материала занятия в виде доступной, образной и яркой проблемы;
- создание креативного поля. Работа «в креативном поле» создаёт возможность поиска различных способов решений задач;
- использование различных методов обучения: словесные методы, такие как рассказ, объяснение, беседа, чтение и анализ художественного произведения; наглядные методы, такие как метод иллюстрации при устном изложении изучаемого материала; метод демонстрации при устном изложении изучаемого материала; практические как игры, упражнения, поручения и т.д.; специальные приемы неигрового типа, направленные на повышение сплоченности группы, развитие навыков общения, способности к эмоциональной децентрации (способности отстраняться от собственных эмоциональных переживаний, способность к восприятию эмоций другого человека).
- создание ситуаций успеха;

Все отобранные средства коррекции были использованы в соответствии с направлениями коррекционной работы. Так, для работы по развитию знаний и представлений о коммуникативном поведении в обществе детей с нарушениями зрения мы использовали словесные и наглядные методы, специальные приемы неигрового типа, создание проблемных ситуаций. Например, чтобы познакомить детей с правилами речевого этикета можно использовать беседу, в которой дошкольники узнают, как правильно обращаться к взрослым, как отвечать на вопросы так, чтобы не обидеть

собеседника, о ситуациях, когда необходимо извиниться, когда нужно поблагодарить собеседника, о важности применения «вежливых слов» и многое другое. Также можно прочитать детям художественное произведение, в котором обязательно должен быть момент неправильно общения одного человека с другим. После прочтения эти моменты нужно обсудить и предложить детям найти свои варианты общения в конкретной ситуации.

Наглядные методы играют важную роль при развитии коммуникативного опыта дошкольников. Например, можно показать детям фильм, в котором должна быть ситуация неправильного общения. Затем эту ситуацию разобрать вместе с детьми. Применять наглядные методы в работе с детьми с нарушениями зрения следует очень осторожно в плане требований. Требования к наглядности, используемой с детьми с нарушениями зрения, прописаны нами в параграфе 2.1.

Широко использовались и специальные приемы неигрового характера, которые чаще всего применялись педагогами при появлении определенной ситуации, требующей объяснения и корректировки. Приемы неигрового типа применялись в реальных проблемных ситуациях. Эти приемы направлены на сплочение коллектива, на развитие навыков общения в группе. Проблемные ситуации создавали и сами педагоги. Эти ситуации учили детей входить в роли, анализировать ситуацию, происходящую перед ними, устанавливать причинно-следственные связи (почему произошло именно так).

В работу по развитию позиции в процессе коммуникативного акта мы включили такие средства коррекции, как создание ситуации успеха, создание проблемных ситуаций, сюжетно-ролевые игры.

Создание ситуации успеха на этом этапе работы было введено для того, чтобы дети учились правильно выходить из конфликтных ситуаций, чтобы в общении со сверстниками у ребенка складывалась способность оценивать его, что стимулирует развитие относительной самооценки. Здесь можно использовать такие инструкции: «Мы же рядом, мы все готовы помочь», «Здесь, вероятно, главное ...», «Ты помнишь, конечно, что лучше сделать

...», «Именно на тебя у меня большая надежда», «Больше всего мне понравилось, как ты ...» и другие.

Также здесь педагог продолжает работу с использованием созданных проблемных ситуаций. Только теперь дети принимали непосредственное участие в этих ситуациях, сами их проигрывали в различных вариантах.

На этапе работы по развитию позиции в процессе коммуникативного акта дошкольников с нарушениями зрения можно использовать сюжетно-ролевые игры. Чтобы предупредить развитие пассивной, отрицательно-направленной позиции ребенка, на начальных этапах лучше организовывать этот вид деятельности самому педагогу и принимать в ней непосредственное участие, чтобы в процессе игры можно было корректировать происходящие ситуации.

В работе по развитию проявлений коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией мы использовали сюжетно-ролевые игры, переводили эти игры на творческий уровень, а так же создавали креативное поле. Сюжетно-ролевые игры на этом этапе работы должны происходить без прямого участия взрослого, а только под его наблюдением и, если понадобится, контроле. Творческий уровень этих игр предполагает введение в них дополнительного правила, нового внешнего обстоятельства и другое. Создание креативного поля предполагает то, что дети сами должны придумать, изменить условия игры так, чтобы ситуация развернулась в другую сторону, другое русло.

Все используемые средства коррекции описаны и структурированы в приложении (см. приложения 2-4).

Приведем пример использования сюжетно-ролевой игры «Семья» в развитии коммуникативного опыта детей с НЗ в деятельности различных специалистов:

Воспитатель, использует сюжетно-ролевую игру «Семья» для развития коммуникативного опыта детей с НЗ таким образом:



- создаёт ситуации, побуждающие ребенка вступать во взаимоотношения с окружающими (различные поручения);
- побуждает детей творчески воспроизводить в играх быт семьи;
- раскрывает нравственную сущность деятельности взрослых людей: ответственное отношение к своим обязанностям, взаимопомощь и коллективный характер труда.
- формирует ценные нравственные чувства (гуманности, любви, сочувствия и др.).

Воспитатель обучает детей ролевым действиям, предлагает очередность исполняемых ролей. Формирует и обогащает положительный коммуникативный опыт ребенка и учит применять его в различных жизненных ситуациях с помощью сюжетно-ролевой игры. Всё это, в свою очередь, помогает утвердиться в коллективе малоактивным детям. Ребенок выходит из своего замкнутого мира. У него появляется интерес к совместной деятельности, возникает потребность наладить контакты со сверстниками и взрослыми.

Тифлопедагог на своих занятиях, используя сюжетно-ролевую игру «Семья» для развития коммуникативного опыта ребенка с НЗ, решает другие задачи, например:

- Учит выразительной мимике, правильной интонации, жестам, для наиболее полной реализации изучаемой социальной роли (Мама, папа, дочка, сын). Учитывая, что овладение выразительными средствами общения у детей с нарушениями зрения страдает можно использовать следующие приемы:
  - проигрывание ситуации на глазах детей;
  - совместное проигрывание игровых действий педагога и ребенка;
  - выполнение действий с опорой на показ взрослого.

Тифлопедагог фиксирует внимание на мимике, изменении движений, интонации. А так же, он ненавязчиво формирует культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания. В игровой форме дети знакомятся с предметами быта (Чайник, стиральная машина и др.), обследуют их, учатся

самостоятельно действовать в практической ситуации. Дети начинают учиться отражать взаимоотношения взрослых.

Таким образом, мы видим, что использование сюжетной игры «Семья» на занятиях тифлопедагога позволяет детям с нарушениями зрения научиться жизненно необходимыми навыками общения в кругу семьи, со взрослыми и сверстниками, у них развивается познавательная и эмоционально-личностная сфера. Тифлопедагог, руководя игрой, учит детей с нарушениями зрения видеть окружающее и отображать увиденное в играх. Кроме того, удовлетворяется потребность малышей в общении со взрослым на равных, что не всегда возможно на обычных занятиях, что непосредственно связано с формированием положительного коммуникативного опыта ребенка.

Впоследствии знания, полученные на занятиях тифлопедагога, закрепляются, уточняются и расширяются воспитателем, который организует игры в утреннее и вечернее время ежедневно.

Логопед в своей практической деятельности, которая направлена на развитие коммуникативного опыта ребенка с НЗ, с помощью сюжетно-ролевой игры делает упор, например на обучение построению правильного диалога и речевой этикету. А так же учит ребенка с НЗ участию в диалоге, разыгрывает с ним различные ситуации, при этом стоит избегать стереотипа в диалоге. Он должен быть новым, чтобы ребенок не заучивал фразы и не повторял их в любой сходной ситуации дословно.

Педагог-психолог, наблюдая за сюжетно-ролевой игрой детей с НЗ, может, с помощью заполнения дневников наблюдений, проследить за тем: Как возникает замысел игры, обсуждает ли ребенок замысел игры с партнерами, учитывает ли их точку зрения. Насколько развернут сюжет. Представляет ли ребенок цепочку событий или он является участником нескольких событий, включенных в один сюжет. Как проявляется умение совместно строить и творчески развивать сюжет игры. Какие средства использует для взаимодействия с партнером по игре (ролевая речь, предметные действия, мимика и пантомимика). Передает ли и каким образом

характерные особенности персонажа. По какому поводу чаще всего возникают конфликты между детьми (распределение ролей, выполнение правил, обладание игрушкой, и т.д.). Обращается ли ребенок к взрослому в процессе игры и по поводу чего и др.

Далее, на основе полученных результатов, психолог службы сопровождения разрабатывает индивидуальные и групповые планы занятий, по развитию тех отклонений в деятельности детей, которые были выявлены. При этом он учитывает эмоциональное состояние ребенка, его желание и умение играть. И осуществляет подбор игр, которые соответствуют возрасту детей.

На занятиях психолога с использованием сюжетно-ролевой игры могут решаться следующие задачи:

- создание условий для возникновения и поддержания у детей интереса к игре\ друг к другу;
- стимулировать эмоциональные контакты между собой.

Особое значение в содержание модели психолого-педагогического сопровождения придается следующим условиям:

- совместной работе педагогов ДОУ с четким согласованием цели и задач по развитию коммуникативного опыта детей;
- учету возрастных и зрительных возможностей детей;
- методической систематизации средств коррекции (на начальных этапах развития коммуникативного опыта нужно дать представления детям о том, как нужно общаться, а затем научить детей применять накопленные знания на практике).

Для развития общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения мы реализовывали сюжетно-ролевую игру следующим образом:

- организовывали игровое пространство;
- распределяли роли и выбрали атрибуты игры;

– в затруднительных ситуациях использовалась помощь взрослого (забывание сюжета, его трансформация, смешение ролей, деструктивное направление игры, трудности в её завершении и т. п.);

– завершали игры гуманным разрешением проблемы и эмоциональной разрядкой детей.

Также мы учитывали ведущий способ построения игровой деятельности (предметно-действенный, ролевой, сюжетосложение); игровую позицию ребенка (режиссер, исполнитель, декоратор и др.); предпочтения детей в выборе сюжета и содержания игры; уровень развития коммуникативных умений, а также личностные особенности ребенка. Мы считаем, что такой подход актуален для развития коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушениями зрения, в особенности для детей, имеющих наиболее выраженные затруднения в коммуникативной деятельности.

Разработанная нами модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией представлена схематически на Рисунке 4.

Таким образом, результатом формирующего эксперимента исследовательской работы явилась модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией, которая основывается на трех направлениях работы. Данные направления работы выделены в связи с результатами проведенной диагностической работой.

## Теоретическое обоснование модели

положение о ведущей роли деятельности и общения в развитии и социализации личности

положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития

подход к общению как к особому виду человеческой деятельности

современные психолого-педагогические представления о коммуникативном опыте человека

выводы отечественных психологов о том, что формирование разных средств общения и их использование у детей с нормальным зрением и детей с нарушениями зрения происходит по одним и тем же законам онтогенеза



## Базовые положения

У старших дошкольников с косоглазием и амблиопией выявлено:

недостаточно знаний и представлений о коммуникативном поведении в обществе

пассивная, отрицательно-направленная позиция в процессе коммуникативного акта

неадекватные проявления коммуникативных способностей



## Организационно-методическое обеспечение

**Цель:**  
развитие и обогащение коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в системе психолого-педагогической помощи

**Задачи:**  
1. Расширять и уточнять знания и представления детей с нарушениями зрения о коммуникативном поведении в обществе  
2. Развивать активную, эмоционально-положительную коммуникативную позицию старших дошкольников с косоглазием и амблиопией:  
3. Учить адекватно (не во вред окружающим) проявлять коммуникативные способности

**Принципы:**  
1. Принцип предупреждающей направленности  
2. Принцип пропедевтической направленности  
3. Принцип преобразующей направленности  
4. Принцип оптимальной информационной наполненности в коррекционной работе  
5. Принцип единства педагога и ребенка



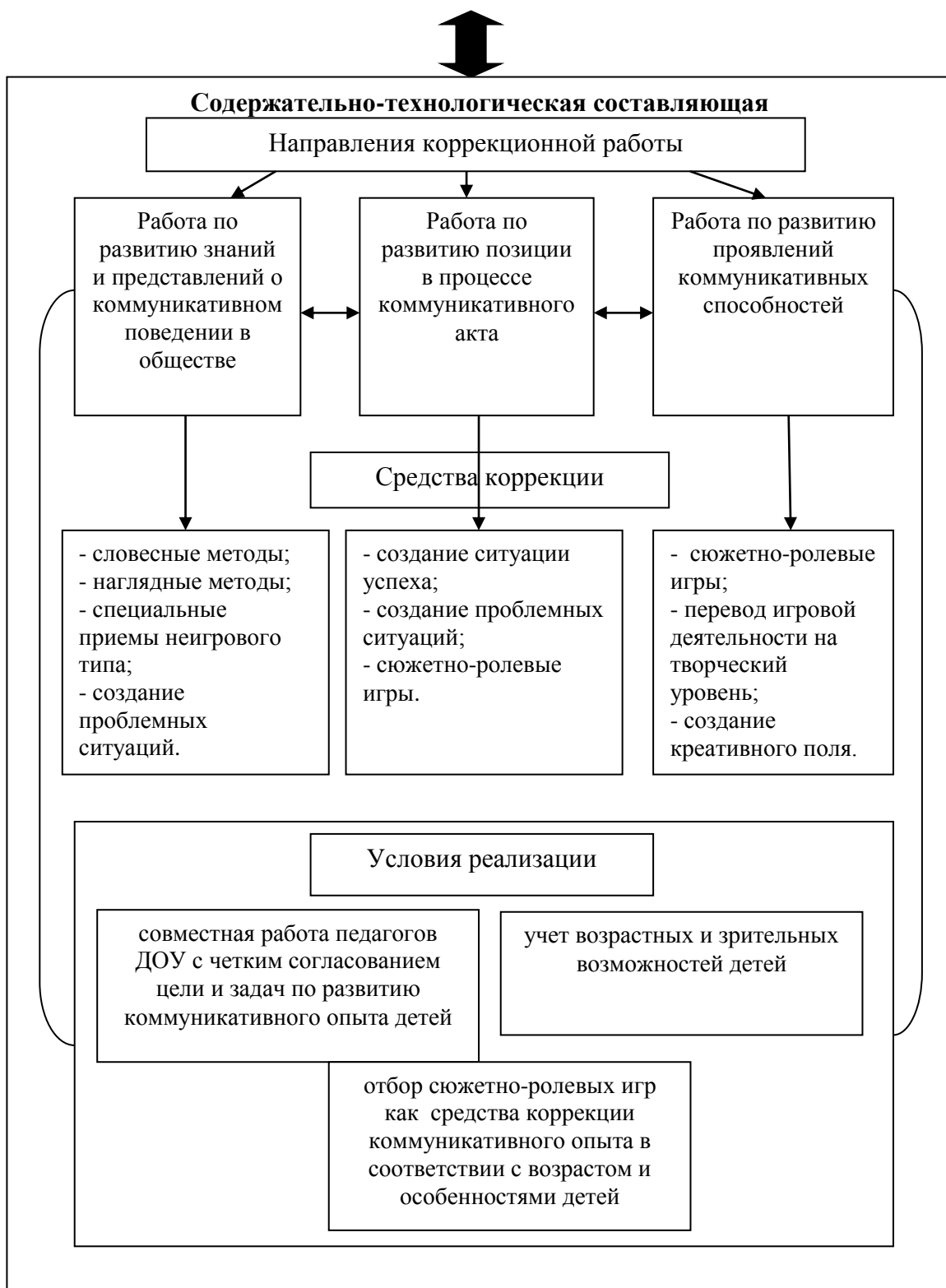


Рис. 4. Модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией

### **2.3. Результаты контрольного эксперимента по развитию коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией**

В период с октября 2016 года по апрель 2017 года нами проводился формирующий эксперимент исследовательской работы по развитию коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Для того чтобы работа проходила наиболее эффективно, мы разработали модель, согласно которой выстраивали всю коррекционную работу. Важно отметить, что в содержание коррекционной работы мы включили три направления работы согласно структурным компонентам коммуникативного опыта.

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

Цель контрольного эксперимента - проверить эффективность проведенной коррекционной работы.

Представим результаты исследования коммуникативного опыта детей экспериментальной группе по методике «Интервью» (см. рисунок 5).

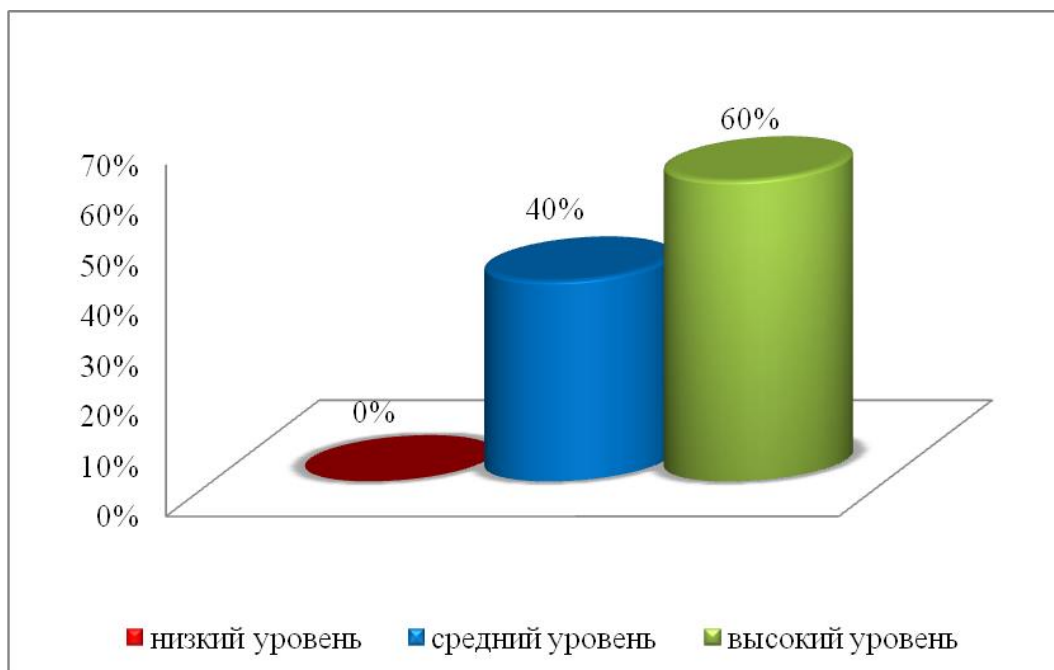


Рис. 5. Уровень знаний и представлений старших дошкольников с косоглазием и амблиопией о коммуникативном поведении в обществе на этапе контрольного эксперимента

Результаты свидетельствуют о том, что у дошкольников, участвующих в эксперименте, преобладают средний (40,0%) и высокий (60,0%) уровни. При проведении диагностики все дети выполнили задания, в отличие от первичной диагностики (на констатирующем этапе 3 человека отказалось от выполнения). Но были среди них те, кто испытывал трудности. Большая часть дошкольников с нарушениями зрения выполняли задание с интересом, им нравилось то, что они делали.

Выстраивать диалог удавалось не всем, но при помощи педагога все дети справились. Дошкольники теперь особое внимание обращали на то, как построить вопрос или высказывание, как правильно сказать. Были и такие дети, которые теряли логику своей речи.

Исходя из проведенного обследования, можно сделать вывод о том, что знания и представления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения стали гораздо шире и прочнее. Сравним результаты первично и повторной диагностики по первой методике (см. рисунок 6).



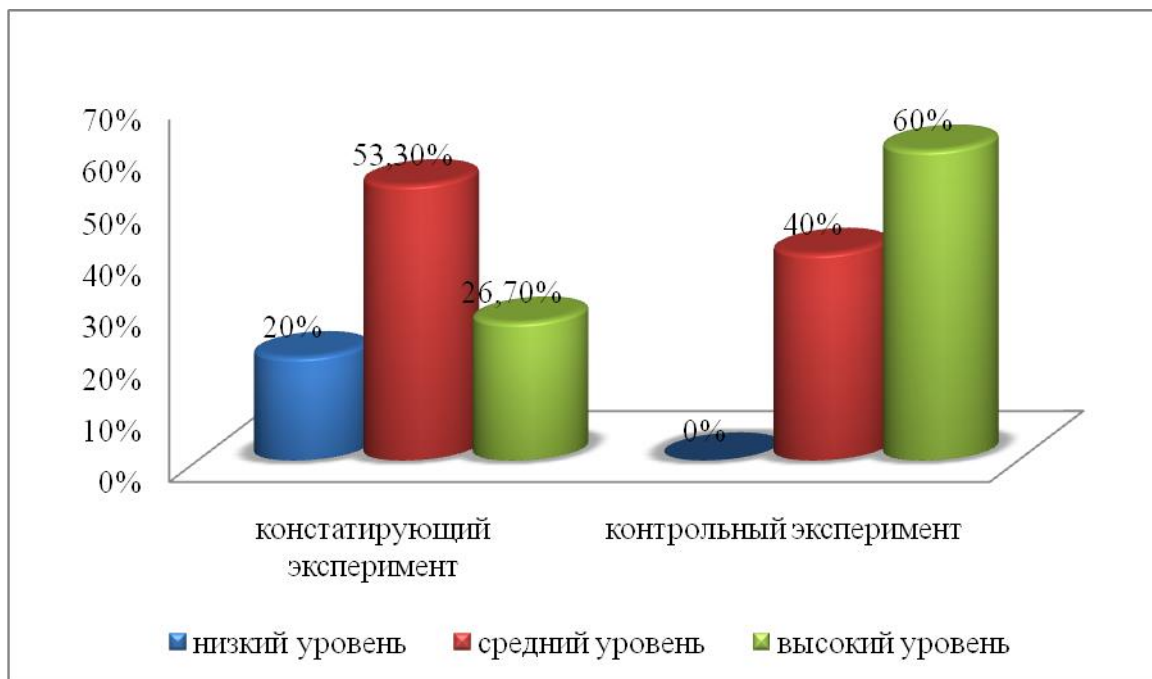


Рис. 6. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов по исследованию знаний и представлений о коммуникативном поведении (О. В. Дыбина «Интервью»)

Графические данные показывают, что детей с низким уровнем знаний и представлений о коммуникативном поведении в обществе уменьшилось на 20,0%, со средним уровнем – уменьшилось на 13,3%, а с высоким уровнем – увеличилось на 33,3%.

Таким образом, исходя из данных сравнительных результатов, можно сказать о том, что дошкольники с косоглазием и амблиопией стали знать больше о том, как нужно общаться, вести диалог.

Представим результаты исследования позиции дошкольников с нарушениями зрения в процессе коммуникативного акта по методике «Мозаика» (см. рисунок 7).

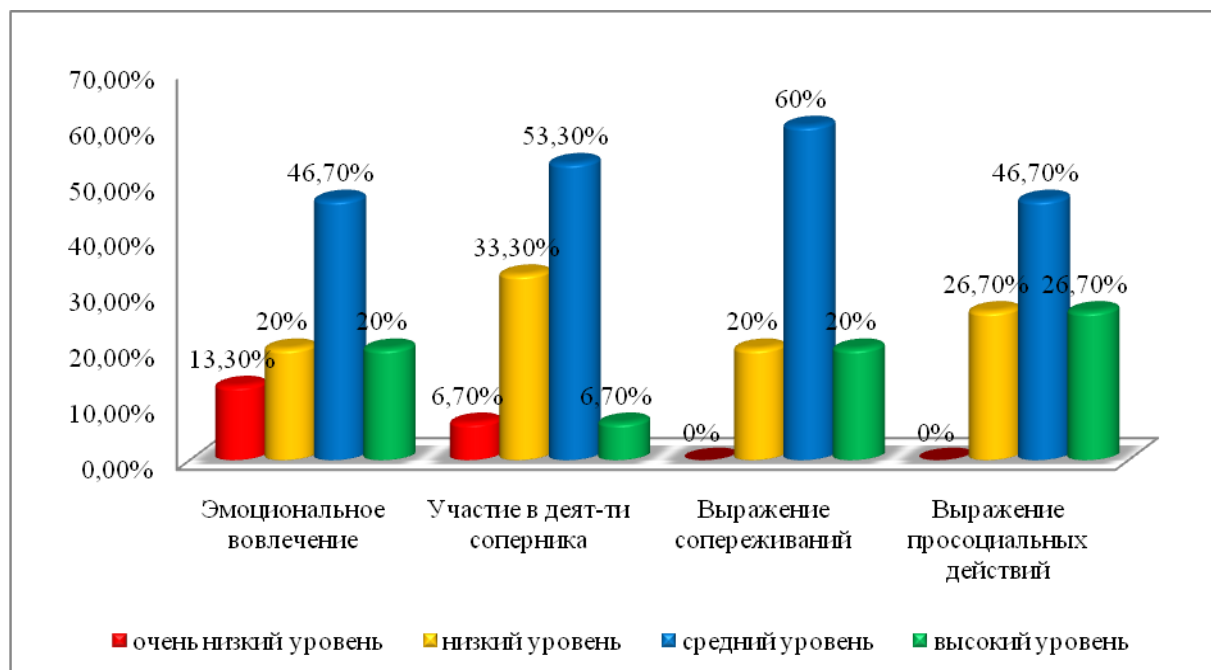


Рис. 7. Результаты исследования позиции детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в процессе коммуникативного акта на этапе контрольного эксперимента

Проведенная диагностика показала нам проявление заинтересованности в действиях соперников во время выполнения заданий. Причем, 20 % детей старались помочь своему сопернику, подсказать ему, что является показателем высокого уровня эмоциональной вовлеченности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Большая часть детей (46,7%) наблюдали за деятельностью соперников, комментировали их действия (чаще высказывали положительные моменты), задавали им вопросы. У 20,0% старших дошкольников с косоглазием и амблиопией интерес нестойкий. Важно отметить, что 13,3% детей экспериментальной группы не проявили ни какого интереса к действиям соперника, а значит, их уровень эмоциональной вовлеченности соответствует очень низкому.

Отметим, что дети стали активнее принимать участие в деятельности соперника. 6,7% детей участвующих в эксперименте не дают никаких оценок деятельности соперника, 33,3 % дошкольников негативно оценивают действия соперника. Большая часть детей (53,3%) сравнивают действия

сверстника со своими, но оценивают только свои. 6,7 % старших дошкольников с нарушением зрения оценивали действия соперника позитивно.

Диагностика уровня выражения сопереживания показала, что 20,0% детей с косоглазием и амблиопией поддерживают отрицательные оценки взрослого в сторону своего соперника. Такое же количество детей принимают адекватную похвалу, протестуют, если не согласны с мнением кого-либо по поводу негативной оценки. 60,0% согласны и с положительными и с отрицательными оценками для соперника, показывая этим уважение к оценке взрослого.

Исследование способов выражения просоциальных видов поведения старших дошкольников с нарушениями зрения показало, что в этой группе детей нет тех, кто ни при каких обстоятельствах не помогает своему партнеру. С неохотой оказывают помощь своему партнеру 26,7 % дошкольников. 46,7 % детей помогают своему партнеру тогда, когда сами успешно справились со своими заданиями, что указывает на соревновательный дух эти детей. Важно то, что в экспериментальной группе теперь есть дети, которые могут без уговоров и безвозмездно дать что-либо другому ребенку.

Количественный анализ сравнительных результатов показал, что результаты детей стали лучше.

Эмоциональное вовлечение детей с косоглазием и амблиопией в действия соперника стало выше. Количество детей с высоким уровнем повысилось на 20,0%, со средним уровнем повысилось на 40,0%, с низким уровнем понизилось на 13,3%, с очень низким уровнем понизилось на 46,7% (см. рисунок 8). Сравнительные результаты по этому показателю говорят о положительной тенденции.

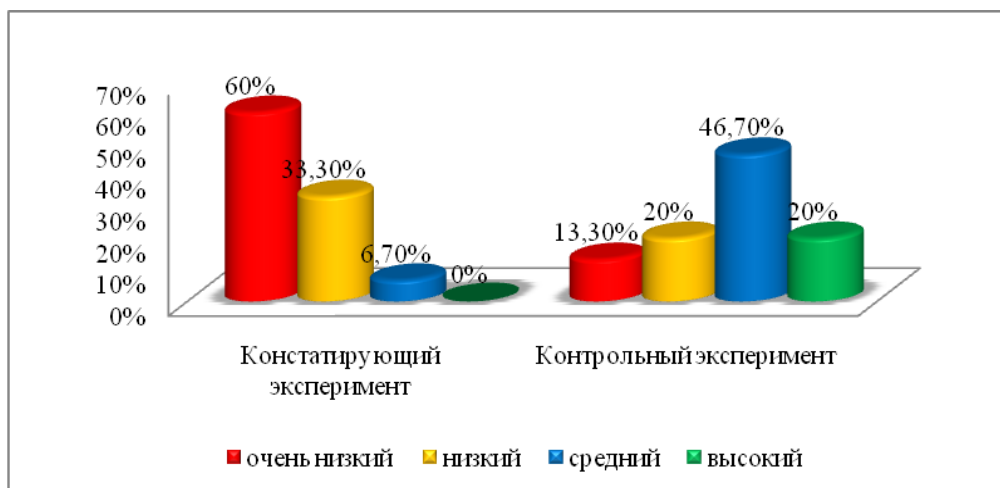


Рис. 8. Сравнительные результаты исследования уровня эмоциональной вовлеченности в действия соперника

Дети с нарушением зрения стали активнее принимать участие в деятельности соперника. Об этом говорят следующие сравнительные данные: количество детей с очень низким уровнем уменьшилось на 33,3%, с низким уровнем увеличилось на 6,7%, со средним – увеличилось на 20,0%, с высоким уровнем увеличилось на 6,7%. Графические данные представлены на рисунке (см. рисунок 9).

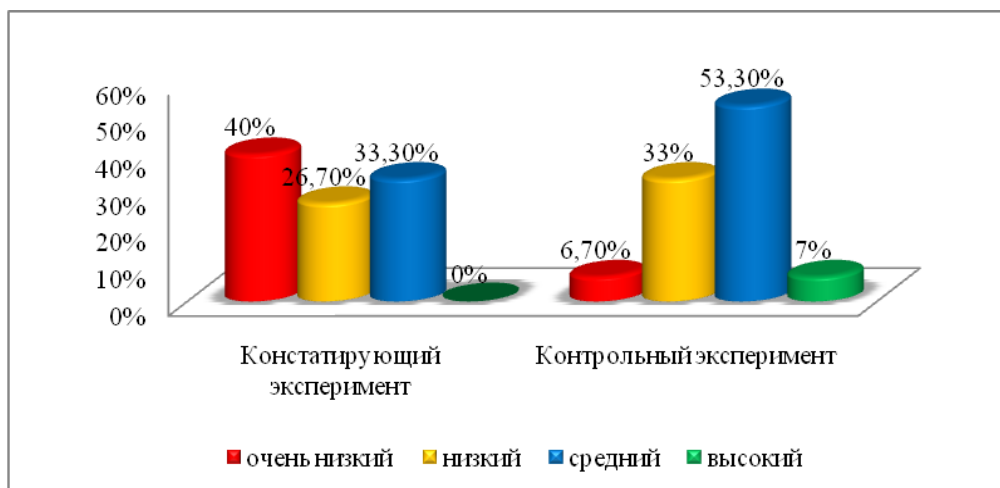


Рис. 9. Сравнительные результаты уровня участия в деятельности соперника

Способы выражения соперничества с данной группы детей так же изменились. Если раньше безразличных детей к другим было 33,3%, то теперь абсолютно безразличных детей выявлено не было. Дошкольников с

низким уровнем уменьшилось на 26,7%, со средним – увеличилось на 40,0%, с высоким – увеличилось на 20,0% (см. рисунок 10).

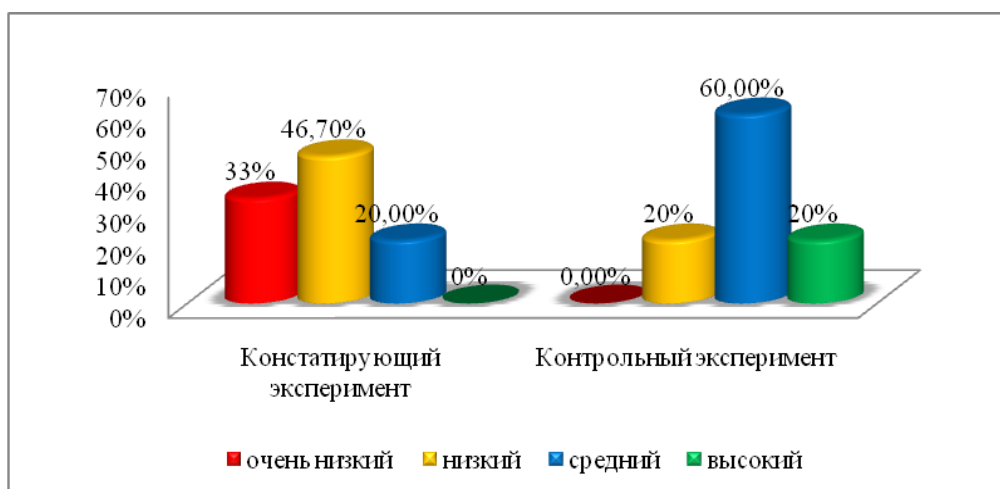


Рис. 10. Сравнительные результаты уровня проявления соперничания сверстникам

В уровне просоциального поведения дошкольников с косоглазием и амблиопией произошли следующие изменения: детей, имеющих очень низкий уровень теперь не выявлено, т.е. их количество уменьшилось на 26,7%; дошкольников с низким уровнем просоциального поведения стало меньше на 33,3%; со средним увеличилось на 33,3%; на этапе контрольного эксперимента мы наблюдаем детей с высоким уровнем (26,7%) (см. рисунок 11).

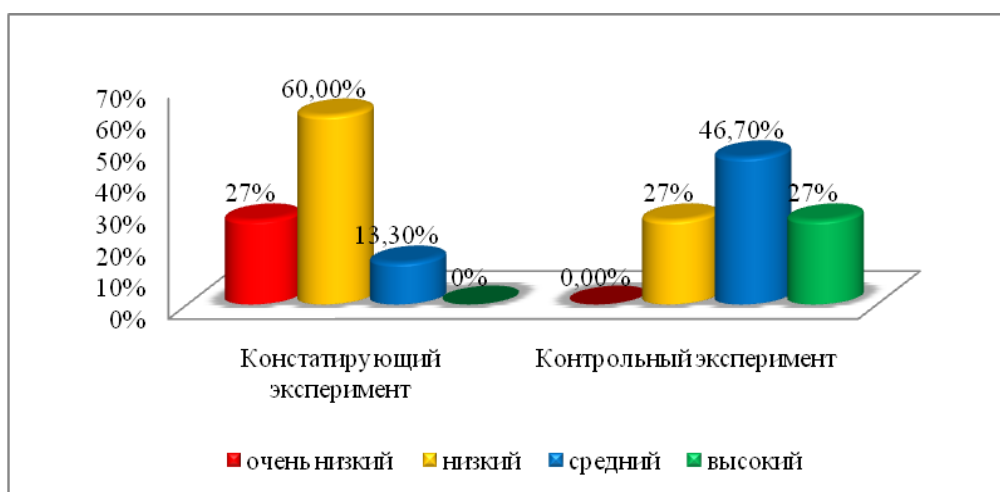


Рис. 11. Сравнительные результаты исследования уровня просоциального поведения.

Представим графические результаты исследования уровня проявлений коммуникативных способностей («Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» А.М. Щетинина, М. А. Никифорова) на этапе контрольного эксперимента (см. рисунок 12).

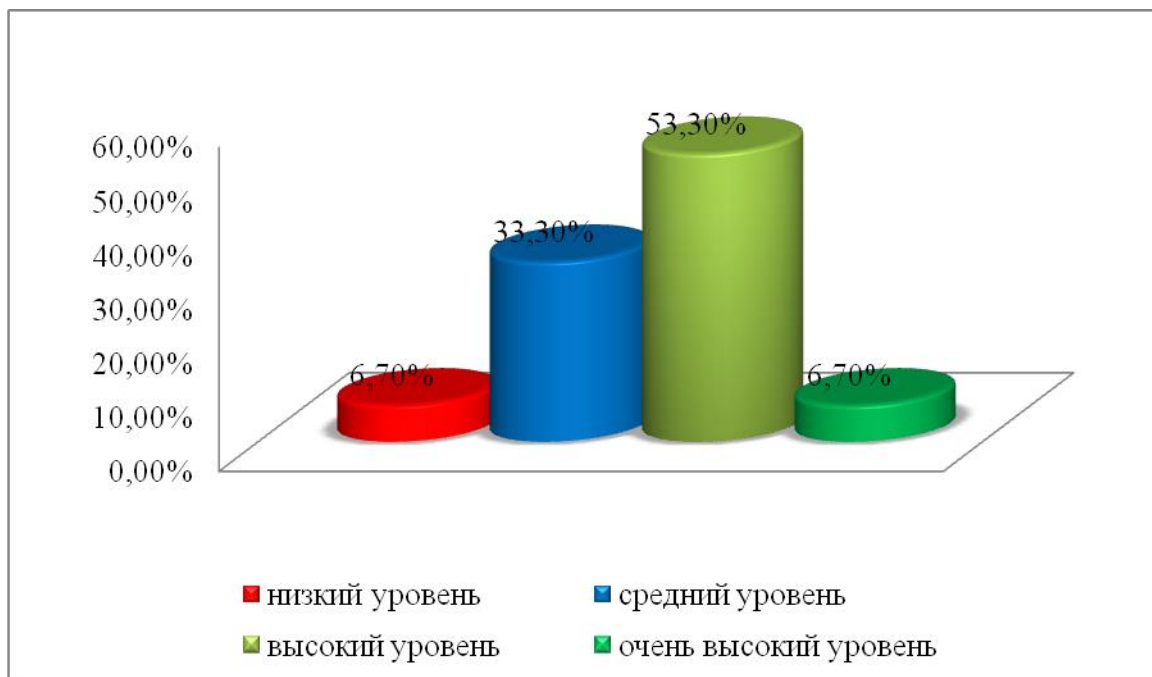


Рис. 12. Уровень проявления коммуникативных способностей у старших дошкольников с косоглазием и амблиопией на этапе контрольного эксперимента

Отметим, что при повторной диагностике у детей были достаточно хорошо развиты такие качества личности, как эмпатийность, доброжелательность. Многие дети стали больше улыбаться друг другу, не перебирать собеседника, высказываться искренне. Также некоторые из детей научились смело, но бесконфликтно отстаивать свою позицию. У дошкольников стали более развиты организаторские, перцептивные и оперативные действия и умения. Дети научились понимать друг друга, увлекать партнеров по общению, выступать инициаторами и организаторами игр.

Как мы видим из рисунка 12, 6,7% дошкольников на момент контрольного эксперимента имеют низкий уровень проявления коммуникативных способностей, 33,3 % - средний уровень, 53,3% - высокий уровень, 6,7% - очень высокий уровень.

Представим сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов по исследованию проявлений коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией (см. рисунок 13).

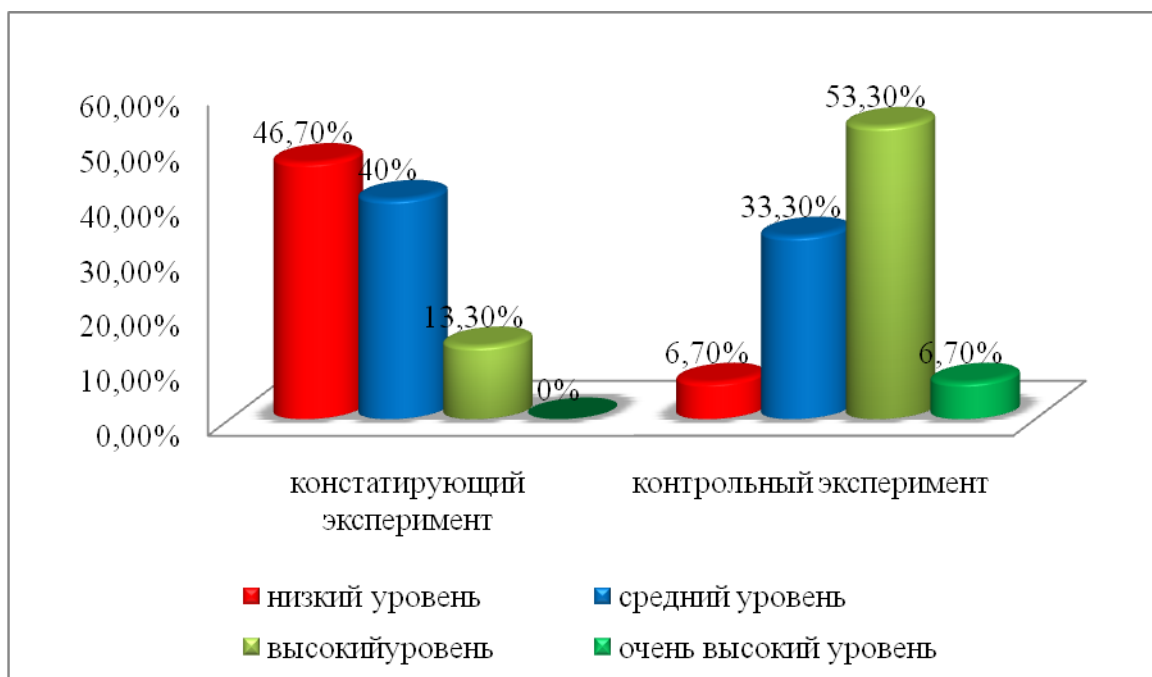


Рис. 13. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов по исследованию уровня проявлений коммуникативных способностей ( методика А.М. Щетинина, М. А. Никифорова)

Анализ сравнительных данных позволяет сказать о том, что количество детей с низким уровнем уменьшилось на 40,0%, со средним – уменьшилось на 6,7%, с высоким уровнем увеличилось на 40,0%, с очень высоким уровнем увеличилось на 6,7%. Это говорит о положительной динамике развития коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения.

Таким образом, исходя из качественного и количественного анализа данных контрольного эксперимента и сравнительных результатов первичной

и повторной диагностик, мы можем сказать о том, что проведенная нами работа, выстроенная с помощью модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией, показала положительную динамику. Отметим то, что только грамотно и последовательно выстроенная деятельность всех специалистов службы сопровождения, может дать ожидаемые результаты. Поэтому нами были выбраны три последовательных, взаимосвязанных и взаимообусловленных направления коррекции. В построении коррекционной работы мы постарались учесть все важные детали для того, чтобы работа по развитию коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушениями зрения стала более эффективной.



## Выводы по 2 главе

В период с сентября 2016 года по май 2017 года мы проводили экспериментальную работу на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида № 138 г. Челябинска». В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в количестве 15 человек.

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе мы изучали состояние коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией по трем основным критериям: 1. знания и представления ребенка о коммуникативном поведении в обществе (методика «Интервью», автор О. В. Дыбина); 2. позиция дошкольника в процессе коммуникативного акта (методика «Мозаика», авторы Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова); 3. проявления ребенка в условиях коммуникативной деятельности («Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников», авторы А. М. Щетинина, М. А. Никифорова).

При обследовании мы выявили у детей экспериментальной группы затруднения в выстраивании собственных высказываний, диалога, в построении логически-последовательной и правильной речи, пассивную позицию по отношению к собеседнику, неумение использовать оперативные, организаторские действия и умения, а также недостаточно развитую эмпатийность и доброжелательность. Дети в большинстве случаев непосредственны и искренни в общении со взрослыми и сверстниками, но им не хватает открытости в общении и умения отстаивать свою позицию бесконфликтно.

Таким образом, мы выяснили, что у детей с нарушением зрения не достаточно знаний и представлений о том, как нужно общаться, о том, как нужно вести себя в процессе общения и как действовать. Это помогло нам выявить направления и содержание коррекционной работы.

Формирующий эксперимент проводился нами в течение 7 месяцев, с октября 2016 г. по апрель 2017 г. Цель - определение содержания коррекционной работы по развитию коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры.

Содержание коррекционной работы в данном направлении мы описали в модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта.

Цель модели – развитие и обогащение коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в системе психолого-педагогической помощи.

Задачи модели:

1. Расширять и уточнять знания и представления детей с нарушениями зрения о коммуникативном поведении в обществе.
2. Развивать активную, эмоционально-положительную коммуникативную позицию старших дошкольников с косоглазием и амблиопией.
3. Учить адекватно (не во вред окружающим) проявлять коммуникативные способности.

Содержательно-технологическая составляющая модели коррекции коммуникативного опыта представлена тремя направлениями работы: 1. Работа по развитию знаний и представлений о коммуникативном поведении в обществе. 2. Работа по развитию позиции в процессе коммуникативного акта. 3. Работа по развитию проявлений коммуникативных способностей.

Основными средствами коррекционной работы по развитию и обогащению коммуникативного опыта явились: игровые формы организации

деятельности детей (сюжетно-ролевые игры); перевод игровой деятельности на творческий уровень; создание проблемных ситуаций; создание креативного поля; словесные методы; наглядные методы; создание ситуаций успеха; специальные приемы неигрового типа.

Для того чтобы проверить эффективность проводимых нами мероприятий мы провели контрольный эксперимент. Сравнительные результаты показали положительную динамику в развитии коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушениями зрения. Дети стали более заинтересованными в общении со сверстниками, у них повысился интерес к общению. Повысился уровень межличностного общения. Отметим, что при повторной диагностике у детей были достаточно хорошо развиты такие качества личности, как эмпатийность, доброжелательность. Многие дети стали больше улыбаться друг другу, не перебивать собеседника, высказываться искренне. Также некоторые из детей научились смело, но бесконфликтно отстаивать свою позицию. У дошкольников стали более развиты организаторские, перцептивные и оперативные действия и умения. Дети научились понимать друг друга, увлекать партнеров по общению, выступать инициаторами и организаторами игр.

Таким образом, исходя из качественного и количественного анализа данных контрольного эксперимента и сравнительных результатов первичной и повторной диагностик, мы можем сказать о том, что проведенная нами работа, выстроенная на основе модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией, показала положительную динамику, а значит, эта работа является эффективным средством развития коммуникативного опыта.

## Заключение

Целью нашего исследования было теоретически обосновать и практически доказать эффективность использования сюжетно-ролевой игры как фактора развития коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

Для достижения поставленной цели перед работой был поставлен ряд задач:

При решении задачи изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы выяснили, что существует множество определений понятия «коммуникативный опыт».

Понятия предложены разными учеными, такими как: С. В. Бориснев, Божович Л. И., С. Ю. Головин.

Изучив все предложенные понятия, мы определили коммуникативный опыт как процесс накопления информации, качеств и умений, которые позволяют человеку взаимодействовать и правильно выстраивать общение с другими людьми.

Изучая вопрос о закономерностях развития коммуникативного опыта на этапе дошкольного детства мы выяснили, что прослеживается динамика в развитии коммуникативного опыта: от младшего к старшему увеличивается интенсивность общения, его избирательность, расширяется круг общения, деятельность, а главное – у ребенка возрастает потребность в общении со сверстниками.

Исследованием общения детей дошкольного возраста занимались такие известные ученые, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Т. А. Репина, Е. В. Субботский, С. Г. Якобсон и др.

Мы выяснили, что дефекты зрения в зависимости от времени их появления и глубины могут в той или иной мере обуславливать возникновение условий, препятствующих формированию или проявлению активной жизненной позиции, установлению дружеских и деловых отношений с окружающими.

Особенности развития детей с нарушениями зрения, а так же особенности их обучения и воспитания рассматривали в своих работах: М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.

Мы изучили понятие «психолого-педагогическое сопровождение» и выяснили, что психолого-педагогическое сопровождение – это система совместной деятельности специалистов ДОУ, предполагающая разработку содержания, средств, методов образовательного процесса, направленного на выявление и использование субъектного опыта ребенка, индивидуальное развитие через реализацию образовательной программы с учетом личностных потребностей каждого конкретного дошкольника. Возможности психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения велики, т.к. каждый специалист, участвующий в сопровождении, может осуществлять коррекционную работу в данном направлении.

В работе каждого специалиста есть возможности для развития коммуникативного опыта средствами сюжетно-ролевой игры, так как, мы выяснили, что она оказывает большое влияние на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми, так как, воссоздавая в игре взаимодействия взрослых, ребенок осваивает правила этого взаимодействия; в совместной игре со сверстниками, он приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми.

При решении задачи исследовать состояние коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией, нами был проведен констатирующий эксперимент с помощью подобранных

диагностических методик: «Интервью» О.Дыбина, «Мозаика» Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» А. М. Щетининой и М. А. Никифоровой.

По результатам констатирующего эксперимента, мы выяснили, что у детей, принявших участие в эксперименте недостаточно коммуникативного опыта, что затрудняет их процесс социализации. Мы выяснили, что у детей с нарушением зрения недостаточно знаний и представлений о том, как нужно общаться, о том, как нужно вести себя в процессе общения и как действовать.

При решении задачи разработать модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры как средства коррекции, нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта, в которой мы описали содержание коррекционной работы в данном направлении. Содержательно-технологическая составляющая модели коррекции коммуникативного опыта представлена тремя направлениями работы: 1. Работа по развитию знаний и представлений о коммуникативном поведении в обществе. 2. Работа по развитию позиции в процессе коммуникативного акта. 3. Работа по развитию проявлений коммуникативных способностей.

Крайняя задача нашего исследования проверить эффективность представленной модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры, решалась путем проведения контрольного эксперимента исследования. Сравнительные результаты показали положительную динамику в развитии коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушениями зрения. Дети стали более заинтересованными в общении со сверстниками, у них повысился интерес к общению. Повысился уровень межличностного

общения. Отметим, что при повторной диагностике у детей были достаточно хорошо развиты такие качества личности, как эмпатийность, доброжелательность.

После проведения коррекционной работы в данном направлении мы увидели положительные результаты. Дети получили необходимые знания и представления о том, как нужно и можно общаться со сверстниками и взрослыми, а затем стали успешно применять их на практике.

В ходе проведения исследования доказана гипотеза о том, что коммуникативный опыт детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией будет развиваться эффективнее, если: будет реализовано содержание коррекционной работы, включающей в себя выделенные нами направления работы; будут использоваться средства коррекции, подобранные в соответствии с этими направлениями.

В нашей работе мы доказали, что сюжетно-ролевая игра имеет большой потенциал в преодолении этих трудностей, а так же уточнили теоретические подходы к преодолению трудностей развития коммуникативного опыта дошкольников с нарушением зрения.

В заключении отметим, что наша работа имеет практическую значимость, т.к. подобран набор методик для изучения состояния коммуникативного опыта дошкольников с нарушением зрения, представлено и апробировано содержание коррекционной работы по психолого-педагогическому сопровождению развития коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушением зрения с использованием сюжетно-ролевой игры.

Важно то, что результаты контрольного эксперимента показали нам эффективность использования данной коррекционной работы. Разработанные нами материалы могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных учреждений для работы с детьми, как со зрительной патологией, так и с нормой по развитию коммуникативного опыта.

Таким образом, задачи выполнены, поставленная цель достигнута.

## Список литературы

1. Алексеев, О. Л. Некоторые теоретические аспекты дошкольной тифлопедагогики [Текст] / О. Л. Алексеев // Психолого-медико-педагогическая и социальная реабилитация детей с нарушениями зрения. Проблемы преемственности в специальном образовании. Сборник научных работ. Часть 2 / под ред. О. Л. Алексеева, З. П. Малевой. – Челябинск, 2002. – С. 4-7.
2. Амосова, В. В. Игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / В. В. Амосова // Начальная школа плюс До и После. -2012. - № 03. - С. 1-5.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений [Текст] / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 364 с.
4. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой: книга для учителя [Текст] / Н. П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 236с.
5. Барсукова, С. А. Формирование опыта коммуникативного взаимодействия старших подростков средствами специального учебного предмета [Текст] / С. А. Барсукова // Дис. к.п.н. – Пенза, 2002 - 161 с.
6. Бориснев, С. В. Социология коммуникации: учеб. пособ. для вузов [Текст] / С. В. Бориснев. – М. : Юнити-Дана, 2003. – 270 с.
7. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студ-в пед. института [Текст] / под ред. Петровского А. В. – М. : Просвещение, 1979. – 288с.
8. Волкова, Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. диссертации на соискание уч. степ. доктора педагогических наук: 13.00.03. [Текст] / Л. С. Волкова. - М., 1983. – 34 с.
9. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Выготский Л. С. – СПб. : Лань, 2003., 655с.



10. Гавра, Д. П. Основы теории коммуникации: учеб. пособие. Стандарт третьего поколения [Текст] / Д. П. Гавра. — СПб.: Питер, 2011. — 288 с.
11. Гайдукевич, С. Е. Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушением зрения: учебно-метод. комплекс по уч. дисциплине, для спец-ти «Тифлопедагогика. Дошкольное образование» [Текст] / С. Е. Гайдукевич, В. В. Гордейко. – Белорусь : БГПУ им. М. Танка, 2015. – 111 с.
12. Головина, Т. П. Особенности восприятия действий и эмоций человека дошкольниками с нарушениями зрения [Текст] / Т. П. Головина // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими / под ред. А.Г. Литвака. – Л., 1988.
13. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникаций [Текст] / Горелов И. Н. – М. : Наука, 1980. – 123 с.
14. Григорьева, Л. П. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения: автореф. дис. канд. психол. наук [Текст] / Григорьева Л. П. – М., 2000. – 32 с.
15. Добрович. Л. Л. Общение: наука и искусство [Текст] / Добрович Л. Л. – М. : 1980. – 137с.
16. Дыбина, О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников: для работы с детьми 5-7 лет [Текст] / О. В. Дыбина.- М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 64 с.
17. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин.– М.: Владос, 2000. – 240 с.
18. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций) [Текст] / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. – М. : В. Секачѳв, 2007. — 128 с.
19. Запорожец, Л. В. Развитие общения у дошкольников [Текст] / Л. В. Запорожец, М. И. Лисина. — М , 1974. — 288 с.

20. Земцова, М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.
21. Земцова, М. И. Пути компенсации слепоты [Текст] / М. И. Земцова.– М. : Просвещение, 1956. – 253 с.
22. Зорина, С. С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения [Текст] / С. С. Зорина // Специальное образование. - 2010. -№ 4. -С. 20-26
23. Ключева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: популярное пособие для родителей и педагогов [Текст] / Н. В. Ключева, Е. В. Касаткина. – Ярославль. : Академия развития, 1996. – 240 с.
24. Ключев, Е. В. Речевая коммуникация: учеб. пособие для ун-тов и ин-тов [Текст] / Е. В. Ключев. – М. : Приор, 1998. – 224 с.
25. Кожанова, Н. С. Исследование сформированности коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Н. С. Кожанова // Специальное образование. – М. : Просвещение, 2009. - № 2. - С. 18 - 29.
26. Корнилова, И. Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра – драматизация [Текст] / Корнилова И.Г. – М. : Просвещение, 2004. – 158 с.
27. Леонтьев, А. А. Деятельность и общение [Текст] / А. А. Леонтьев // Вопросы философии. – М. : Наука, 1979, №1. – С. 45-47.
28. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969. – 144 с.
29. Лисина, М. И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни [Текст] / М. И. Лисина // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978.

30. Лисина. М. И. Особенности практического действенного общения с взрослыми у детей раннего возраста [Текст] / М. И. Лисина. –М, 1968. – 81 с.
31. Лисин. М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика,1986. – 107 с.
32. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебник пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А. Г. Литвак. – СПб. : Наука, 2006. – 241 с.
33. Литвак, А. Г. Тифлопсихология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» [Текст] / А. Г. Литвак. — М. : Просвещение, 1985. – 268 с.
34. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей [Текст] / В. И. Лубовский // Дефектология, 1971.– № 6
35. Максимова, А. А. Учим общаться детей 6-10 лет [Текст] / А. А. Максимова. – М. : 2005. – 176 с.
36. Маллаев, Д. М. Игры для слепых и слабовидящих: организация и методика проведения : учеб. пособ. [Текст] / Д. М. Маллаев. – М. : Советский спорт, 2002. – 121 с.
37. Маховская, О. И. Коммуникативный опыт личности [Текст] / О.И. Маховская. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – 253 с.
38. Михайленко, Н. Я. Формирование сюжетной игры у детей 6 года жизни [Текст] / Н. Я. Михайленко, Н. Короткова // Дошкольное воспитание. – 2007. - №8.
39. Мунирова, Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: дис. канд. пед. наук [Текст] / Л. Р. Мунирова. – М., 1993.
40. Никулина, Г. В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного центра: учебно-метод.

пособ. [Текст] / Г. В. Никулина. – Спб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 93 с.

41. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование [Текст] / Г. В. Никулина. – СПб. : 2006.

42. Общение детей в детской саду и семье [Текст] / под. ред. Т.А. Репиной, Р. Б. Стеркиной // Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. - М. : Педагогика, 1990.

43. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / под. ред. А. Г. Рузской. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 153 с.

44. Основы специальной психологии [Текст] / под ред. В. А. Кузнецовой. – М. : Просвещение 2002., 357 с.

45. Павлова, О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: монография [Текст] / О. С. Павлова. — М. : МОСУ, 2007. — 97 с.

46. Панферов, В. Н. Психология общения [Текст] / В. Н. Панферов // Вопросы философии. – 1971. - № 7. - С. 126-127

47. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры : практ. пособие для психологов, педагогов и родителей [Текст] / М. А. Панфилова. – М. : Наука, 2000. – 144 с.

48. Педагогика и психология игры [Текст] / под ред. Н. П. Аникеевой. – Новосибирск, 1985. – 456 с.

49. Плаксина, Л. И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / Под редакцией Л. И. Плаксиной. – М. : Экзамен, 2003. – 173 с.

50. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие [Текст] / Л. И. Плаксина. - М. : РАОИКП, 1999. - 54 с.

51. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушениями зрения [Текст] / Плаксина Л.И. – М. : Авт.,1926.
52. Подколзина, Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. - 2001.- № 2.- С.84-88.
53. Проблемы межвозрастного общения детей [Текст] / С. Г. Якобсон, Л. Д. Зенченко, Ж. Копачева, Е. Соловьева // Ребенок в детском саду. 2003. N 2. С. . 1720
54. Проблемы развития навыков общения дошкольников с нарушениями зрения в игре [Текст] / И. А. Шаповал, Н. М. Орлова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. - № 9. - С. 6-10.
55. Рау, Ф. Ф. Формирование устной речи у детей [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Бельтюковой. – М. : Педагогика, 1981. – 273 с.
56. Роль сюжетно-ролевой игры в становлении межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / И. Ю. Зуева, Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Фундаментальная и прикладная наука: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2015 г. – Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 90-93.
57. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / А. Г. Рузская // НИИ общ. и пед. психология АПН СССР . – М. : Просвещение, 1999. – 215 с.
58. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Владос, 2003. - 158 с.
59. Соколов. А. В. Введение в теорию социальной коммуникации [Текст] / А. В. Соколов. – СПб. : Наука, 1996. – 161 с.

60. Солнцева. Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста [Текст] / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграфсервис, 1997. – 211 с.
61. Солнцева, Л. И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях [Текст] / Л. И. Солнцева // Дефектология. - 2000. - № 4. - С.3-8.
62. Солнцева, Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
63. Солнцева. Л. И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения [Текст] / Л. И. Солнцева. - М. : Полиграф-Сервис, 1999. - 180 с.
64. Стернина. Э. М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников [Текст] / Э. М. Стернина. — Л., 1980. — С. 19.
65. Субботский, Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения [Текст] / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. 1981. - № 2. - С. 68-78
66. Тарских, С. Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми: учебное пособие [Текст] / С. Д. Тарских. – Екб. : Урал.гос. пед. ун-т, 2004, - 81 с.
67. Терещук, Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников [Текст] / Р. К. Терещук. - Кишинев, 1989. - 241 с.
68. Усова. А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. – М. : Просвещение, 1976. – 283с.
69. Феоктистова. В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей [Текст] / Феоктистова В.А. – СПб., 2005. – 128с.
70. Фомичёва, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения [Текст]. - СПб.: КАРО, 2007

71. Формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушенным зрением [Текст] / Бутузова К.Е., Андреева Л.В. // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект / XIII Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и магистрантов с международным участием. Министерство образования и науки РФ; Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. 2016. С. 181-183.

72. Хорош, С. М. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника [Текст] / С. М. Хорош.– М., 1983.

73. Шипицина, Л. М. Основы коммуникации, программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками [Текст] / Л. М. Шипицина, А. П. Воронова. – СПб., 1999. – 448с.

74. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие [Текст] / А. М. Щетинина, С. Ю. Тверская. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 с.

75. Эльконин. Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 437с.

76. Юдина, Е. Коммуникативное развитие ребёнка и его педагогическая оценка в группе детского сада [Текст] / Е. Юдина// Дошкольное воспитание. – 1999. - № 9. – С. 10-29.

77. Яновская. В. Г. Игры для детей [Текст] / В. Г. Яновская. – М. : Просвещение, 1975. – 320с.

78. Толковый словарь Дмитриева [Электронный ресурс] [http://onlineslovari.com/tolkovyy\\_slovar\\_dmitrieva/](http://onlineslovari.com/tolkovyy_slovar_dmitrieva/)

79. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] <https://bse.slovaronline.com/>

80. С. Ю. Головин. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] <http://www.e-reading.by/book.php>

81. Божович Л. И. - О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности. Статья. [Электронный ресурс] <http://1-source.ru/articles/bozhovich-o-conception-vygotskyi.html>
82. Бережнова О.В., Тимофеева Л.Л. - Проектирование образовательной деятельности в детском саду: современные подходы. Статья [Электронный ресурс] <https://www.labirint.ru/books/382530/>