



**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**

**Коррекция межличностных отношений у старших дошкольников с**  
**тяжелыми нарушениями зрения в процессе сюжетно–ролевой игры**  
**Выпускная квалификационная работа**

**по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы бакалавриата**  
**«Дошкольная дефектология»**

Выполнила:  
студентка группы ОФ-406/102-4-1  
Брюхова Арина Андреевна

Проверка на объём заимствований:  
\_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендуется/не рекомендуется

«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  
зав. кафедрой СПППМ  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент, заведующая кафедрой  
СПППМ  
Дружинина Лилия Александровна

**Челябинск**  
**2017**

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	6
1.1 Понятие «межличностные отношения» в психолого- педагогической литературе и их особенности у детей дошкольного возраста .....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения .....	17
1.3 Своеобразие формирования взаимоотношений у детей старшего возраста с тяжелыми нарушениями зрения .....	29
1.4 Роль сюжетно–ролевой игры в коррекции межличностных отношений.....	37
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	42
ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	43
2.1 Результаты изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения. ....	43
2.2 Коррекционная работа по формированию межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры.....	55
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	81
Список литературы .....	83

## ВВЕДЕНИЕ

Человек воспринимает 90% информации с помощью зрительного анализатора. Восприятие мира у людей с тяжелыми нарушениями зрения происходит не так как у всех, и общение и взаимодействие строится с определенными трудностями.

С самого рождения ребенок является социальным существом, который испытывает потребность в общении. Поначалу общение ограничивается только взаимодействием с родителями и другими членами семьи. Однако со временем ребенок начинает испытывать потребность в общении с другими людьми. Такая потребность развивается от необходимости в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Благодаря общению ребенок познает не только других людей, но и самого себя.

Детство является наиболее важным периодом развития человека. Так как, в период дошкольного возраста у ребенка уже складываются взгляды на жизнь, начинает формироваться опыт общения и взаимодействия. И это первичный фундамент, на котором строится дальнейшее взаимоотношение с людьми и происходит становление самой личности.

Межличностные отношения дошкольников формируются в разных аспектах их жизни. Важная роль в развитии межличностных отношений детей принадлежит игровой деятельности, так как это ведущий и наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. Особое развитие в старшем дошкольном возрасте получает сюжетно-ролевая игра. Во время сюжетно-ролевой игры дети учатся общению, умению учитывать желания и действия других, отстаивать свое мнение, умению настоять на своем, а также совместно строить и осуществлять планы.

Однако, в настоящее время недостаточно литературы по вопросу коррекции межличностных отношений детей с тяжелыми нарушениями зрения. Это определяет важность и новизну исследования.

Следовательно, тема «Коррекция межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в процессе сюжетно–ролевой игры» является очень актуальной.

Объект исследования: развитие межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения.

Предмет исследования: особенности коррекции межличностных отношений в процессе сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения.

Цель исследования: Теоретически изучить и практически обосновать необходимость коррекции межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Исследовать состояние межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения.
3. Определить содержание работы по коррекции межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение;
2. Эмпирические: анализ педагогической документации, наблюдение, беседа;
3. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

Методика исследования:

Социометрическая методика "Два домика" (Т.Д. Марцинковская)

База проведения исследования: МДОУ ДС № 138 города Челябинска. В эксперименте приняли участие 12 детей старшей группы с нарушениями зрения, в том числе 5 человек с тяжелыми нарушениями зрения.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

# ГЛАВА I АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1 Понятие «межличностные отношения» в психолого-педагогической литературе и их особенности у детей дошкольного возраста

Многие педагоги и психологи занимались изучением межличностных отношений.

В. Н. Мясищев дает следующее определение, отношение личности – это активная, сознательная, интегральная, избирательная, основанная на опыте связь личности с различными сторонами действительности [28, 3].

В исследовании В. Н. Куницыной, термин «межличностные отношения», трактуется следующим образом – это отношения между людьми, складывающиеся в процессе общения на основе личных пристрастий, интересов, склонностей в условиях определенной культуры (и субкультуры). Это социально-психологическое явление, которое испытывает на себе и «впитывает» в себя самые разнообразные влияния, как внутренние (личностные), так и внешние (средовые) [22, 68].

В энциклопедическом словаре В. С. Безруковой, дается следующее определение:

Межличностные отношения – это субъективно переживаемое, личностно значимое, эмоционально – когнитивное отражение людьми друг друга в процессе межличностного взаимодействия [3, 7].

Общественные отношения - многообразные связи, возникающие между социальными группами, классами, нациями, а также внутри них в процессе их экономической, социальной, политической, культурной жизни и деятельности [7, 39].

Изучением динамики межличностных отношений занимались, следующие авторы: И. С. Кон, Е. А. Красникова, В. А. Соснин. Они считали, что динамика развития межличностных отношений проходит

несколько стадий (этапов): знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения.

Ослабление межличностных отношений имеет такую же динамику (переход от дружеских к товарищеским, приятельским и затем идет прекращение отношений). Продолжительность этапов зависит от многих факторов и условий [38, 166].

Процесс знакомства осуществляется в зависимости от социокультурных и профессиональных норм общества, к которому принадлежат будущие партнеры по общению, а также от их конкретных деятельностей соответствующих им социальных ролей.

Приятельские отношения формируют готовность-неготовность к дальнейшему развитию межличностных отношений. Если позитивная установка у партнеров сформирована, то это является благоприятной предпосылкой к дальнейшему общению.

Товарищеские отношения позволяют закрепить межличностный контакт. Здесь происходит сближение взглядов и оказание поддержки друг другу (на этом этапе используются такие понятия, как «поступить по-товарищески», «товарищ по оружию» и пр.). Межличностные отношения на этой стадии характеризуются устойчивостью и определенным взаимным доверием [10, 234].

Межличностные отношения включают в себя:

1. восприятие и понимание людьми друг друга;
2. межличностная привлекательность (притяжение и симпатия);
3. взаимодействие и поведение (в частности, ролевое).

Компоненты межличностных отношений:

1. Когнитивный компонент – включает в себя все познавательные психические процессы: ощущения, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Благодаря этому компоненту происходит познание индивидуально-психологических

особенностей партнеров по совместной деятельности и взаимопонимание между людьми.

Характеристиками взаимопонимания являются:

а. адекватность – точность психического отражения воспринимаемой личности;

б. идентификация – отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида;

2. Эмоциональный компонент – включает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми:

а. симпатии или антипатии;

б. удовлетворенность собой, партнером, работой и т. д.;

в. эмпатия – эмоциональный отклик на переживания другого человека, который может проявляться в виде сопереживания (переживания тех чувств, которые испытывает другой), сочувствия (личностного отношения к переживаниям другого) и соучастия (сопереживание, сопровождаемое содействием);

3. Поведенческий компонент – включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений.

Эффективность межличностных отношений оценивается по состоянию удовлетворенности-неудовлетворенности группы и ее членов.

В психологии выделяют следующие виды межличностных отношений:

1. Производственные отношения – складываются между сотрудниками организаций при решении производственных, учебных, хозяйственных, бытовых и др. проблем и предполагают закрепленные правила поведения сотрудников по отношению друг к другу. Разделяются на отношения:



- а. по вертикали – между руководителями и подчиненными;
  - б. по горизонтали – отношения между сотрудниками, имеющими одинаковый статус;
  - в. по диагонали – отношения между руководителями одного производственного подразделения с рядовыми сотрудниками другого;
2. Бытовые взаимоотношения – складываются вне трудовой деятельности на отдыхе и в быту;
  3. Формальные (официальные) отношения – нормативно предусмотренные взаимоотношения, закрепленные в официальных документах;
  4. Неформальные (неофициальные) отношения – взаимоотношения, которые реально складываются при взаимоотношениях между людьми и проявляются в предпочтениях, симпатиях или антипатиях, взаимных оценках, авторитете и т. д.

На характер межличностных отношений оказывают влияние такие личностные особенности как пол, национальность, возраст, темперамент, состояние здоровья, профессия, опыт общения с людьми, самооценка, потребность в общении и др. [44, 36].

В дошкольном возрасте межличностные отношения имеют свои особенности. В жизни дошкольника все большее место начинают занимать другие дети. Если в конце раннего возраста потребность в общении со сверстниками только формируется, то у дошкольника она уже становится одной из главных. Пятилетний ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество.

Е. О. Смирнова занималась изучением общения дошкольников со сверстниками и выяснила, что оно имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения с взрослыми.

- Первой и довольно значимой отличительной чертой, является чрезвычайно большое разнообразие коммуникативных действий и очень широкий их диапазон. В процессе общения дошкольников друг с другом

можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах с взрослыми. Дети спорят со сверстниками, навязывают свою волю, успокаивают, требуют, приказывают, обманывают, жалеют и т.д. Именно в общении с другими детьми впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, кокетство, фантазирование.

Такой широкий диапазон контактов детей определяется большим разнообразием коммуникативных задач, которые решаются в этом общении. Если по отношению к сверстнику уже с трех-четырехлетнего возраста ребенок решает значительно более широкий спектр коммуникативных задач: управление действиями партнера, контроль за их выполнением, оценка конкретных поведенческих актов, совместная игра, навязывание собственных образцов, постоянное сравнение с собой, то взрослый остается для ребенка до конца дошкольного возраста в основном источником оценки, новой информации и образцом действия.

- Вторая существенная черта общения сверстников состоит в его очень яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослыми. В общении со сверстниками у ребенка наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния - от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до гнева. В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесника и в девять раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослым.

Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников связана с тем, что начиная с четырехлетнего возраста, сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению. Значимость общения, которая выражает степень напряженности потребности в общении и меру устремленности к

партнеру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем со взрослым.

- Третья важная специфика контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности. Если в общении со взрослым даже дети раннего возраста придерживаются определенных общепринятых норм поведения, то при контактах со сверстником дошкольники используют самые необычные движения и действия. Таким движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и звукосочетания, сочиняют разные небылицы и т.д.

Еще одна особенность общения сверстников - преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения с другими детьми, чем со взрослым. Такая несогласованность коммуникативных действий часто порождает конфликты, протесты, обиды среди детей.

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание потребности мотивы и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно, однако в них наблюдаются качественные сдвиги, как, бы переломы. Один из переломов наблюдается в старшем дошкольном возрасте.

Первый перелом внешне проявляется в резком возрастании; значимости других детей в жизни ребенка. Если к моменту своего

возникновения и в течение одного-двух лет после этого потребность в общении со сверстником занимает достаточно скромное место (ребенку двух-трех лет гораздо важнее общаться со взрослым и играть с игрушками), то у четырехлетних детей эта потребность выдвигается на первое место. Теперь они начинают явно предпочитать общество других детей взрослому или одиночной игре[35, 72].

М. И. Лисина рассматривает межличностные отношения детей и выделяет три формы общения дошкольников со сверстниками:

1. Эмоционально-практическая форма общения детей со сверстниками характерна для детей от двух до четырех лет. Ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Ему необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединялся к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддержал и усилил общее веселье. Каждый участник такого эмоционально-практического общения озабочен, прежде всего, тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнера. В сверстнике дети воспринимают лишь отношение к себе, а его самого (его действия, желания, настроения), как правила, не замечают. Эмоционально-практическое общение крайне ситуативно – и по своему содержанию, и по средствам осуществления. Оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнера. На данном этапе общение детей еще не связано с их предметными действиями и отделено от них. Основные средства общения детей – локомоции или экспрессивно-мимические движения.

2. Ситуативно-деловая форма общения складывается примерно к четырем годам и остается наиболее типичной до шестилетнего возраста. В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной - дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. Общение с другими в ролевой игре разворачивается как бы на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений и на уровне реальных, т.е. существующих за пределами

разыгрываемого сюжета. Главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие было названо сотрудничеством.

3. В конце дошкольного возраста у многих детей складывается внеситуативно-деловая форма общения. Значительно возрастает число внеситуативных контактов. В этом возрасте становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут достаточно продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий. Между старшими дошкольниками появляется умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его существования – желания, предпочтения, настроения. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники «собираются» в небольшие группы (по 2-3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям[34, 65].

Вопрос о взаимоотношениях дошкольников, в своих трудах рассматривает и Г. А. Урунтаева, также как и М. И. Лисина она выделяет 3 формы общения эмоционально – практическую, ситуативно – деловую и внеситуативно – деловую.

В старшем дошкольном возрасте ситуативно-деловая форма общения с ровесниками. 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.

Стремление действовать совместно настолько сильно выражено, что дети идут на компромисс, уступая друг другу игрушку, наиболее привлекательную роль в игре и т.д.

Пример: «Ладно, ты будешь капитан, а я твой помощник», - соглашается Рома М. (5 лет 10 мес.). «Ты бери мишку, а я, так и быть, возьму зайца», - заявляет Таня К. (5 лет). «Алеша, давай сначала ты меня покатаешь, а потом я тебя», - предлагает Гоша Д. (6 лет 11 мес.).

У дошкольников возникает интерес к поступкам, способам действий, выступающий в вопросах, насмешках, репликах.

У детей ярко проявляется склонность к конкуренции, соревновательность, непримиримость в оценке товарищей. На 5-м 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.

Таким образом, содержание потребности в общении составляет стремление к признанию и уважению. Контакты характеризуются яркой эмоциональностью.

Дети используют разнообразные средства общения, и несмотря на то, что они много говорят, речь остается по-прежнему ситуативной.

Внеситуативно-деловая форма общения наблюдается довольно редко, у небольшого числа детей 6-7 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, то есть умения видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовность помогать. Возникает интерес к личности ровесника, не связанный с его конкретными действиями. Дети беседуют на познавательные и личностные темы, хотя деловые мотивы остаются ведущими. Главное средство общения - речь.

Особенности общения со сверстниками ярко проявляются в темах разговоров. То, о чем говорят дошкольники, позволяет проследить, что ценят они в сверстнике и за счет чего самоутверждаются в его глазах.

Несмотря на развитие контактов со сверстниками, в любой период детства наблюдаются конфликты между детьми. Рассмотрим их типичные причины.

В младенчестве и раннем детстве наиболее распространенной причиной конфликтов со сверстниками выступает обращение с другим ребенком как с неодушевленным объектом и неумение играть рядом даже при наличии достаточного количества игрушек. Игрушка для малыша более привлекательна, чем сверстник. Она заслоняет партнера и тормозит развитие положительных взаимоотношений. Дошкольнику особенно важно продемонстрировать себя и хоть в чем-то превзойти товарища.

Интересы ровесника чаще игнорируются. Малыш замечает другого, когда тот начинает мешать. И тогда сразу же сверстник получает суровую оценку, соответствующую характеристику. Ребенок ждет от ровесника одобрения и похвалы, но поскольку он не понимает, что и другому требуется то же самое, ему трудно похвалить или одобрить товарища. Кроме того, дошкольники плохо осознают причины поведения других. Они не понимают, что сверстник - такая же личность со своими интересами и потребностями.

К 5-6 годам число конфликтов снижается. Ребенку становится важнее играть вместе, чем утвердиться в глазах сверстника. Дети чаще говорят о себе с позиции «мы». Приходит понимание того, что у товарища

могут быть другие занятия, игры, хотя дошкольники по-прежнему ссорятся, а нередко и дерутся.

Различен вклад каждой формы общения в психическое развитие. Ранние, начинающиеся на первом году жизни контакты со сверстниками служат одним из важнейших источников развития способов и мотивов познавательной деятельности. Другие дети выступают как источник подражания, совместной деятельности, дополнительных впечатлений, ярких положительных эмоциональных переживаний. При недостатке общения со взрослыми общение с ровесниками выполняет компенсаторную функцию.

Эмоционально-практическая форма общения побуждает детей проявлять инициативу, влияет на расширение спектра эмоциональных переживаний.

Ситуативно-деловая создает благоприятные условия для развития личности, самосознания, любознательности, смелости, оптимизма, творчества.

А внеситуативно-деловая формирует умение видеть в партнере по общению самоценную личность, понимать его мысли и переживания. В то же время она позволяет ребенку уточнить представления о самом себе [39, 99].

Таким образом, было выяснено, что для разных этапов дошкольного детства характерно неодинаковое содержание потребности в общении со сверстниками. Для старшего дошкольного возраста характерно возрастание потребности во взаимопонимании и сопереживании. В общении со сверстниками обращение старших дошкольников становится эмоциональнее, чем в контактах со взрослыми. Именно сверстник выступает в качестве равного партнера, в процессе общения, с которым ребенок может апробировать знания и социальные нормы, данные взрослым. Общаясь со сверстниками, старший дошкольник имеет возможность решать различные коммуникативные задачи, учиться



выстраивать отношения с окружающими по определенным правилам. Особое значение приобретает тот факт, что через межличностное общение со сверстником у ребенка может сформироваться адекватное представление о себе и своих возможностях, развивается самооценка, формируются определенные личностные качества.

Установлено, что на протяжении дошкольного возраста общение ребенка со сверстниками имеет определенную возрастную динамику, которая связана с развитием самосознания ребенка.

## **1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения**

Как известно, зрение играет важную роль при ориентации человека в окружающей действительности и осуществлении многих сторон его жизнедеятельности. В связи с этим знание особенностей нарушения зрения позволяет понять, какие трудности могут возникать при тех или иных глазных заболеваниях.

Различают врожденные и приобретенные формы глазной патологии. При этом наблюдаются и наследственные заболевания глаз. При заболевании глаз с рождения ребенка осложняется формирование определенного запаса зрительных впечатлений, возникают трудности овладения ходьбой, предметно-практической деятельностью, ориентировкой в пространстве. Так, при отсутствии специальной коррекционной помощи, значительно сдерживается в развитии овладение орудийными, предметно-практическими действиями у слепых детей.

Нарушение зрения определяет слабое развитие психомоторной сферы, запаздывает формирование целенаправленных предметно-игровых действий, появляются навязчивые стереотипные движения: раскачивание головы, туловища, размахивание руками. Все это объясняется обеднением

чувственного опыта ребенка, разрывом связи между ребенком и окружающей действительностью.

При слепоте наиболее резко выражено нарушение органа зрения. При этом фиксируется полная потеря зрения вследствие глубокого снижения остроты центрального зрения или сужение поля зрения при более высокой остроте [31, 20].

Под остротой зрения, подразумевается способность глаза видеть раздельно две светящиеся точки при минимальном расстоянии между ними.

За нормальную остроту зрения принимается способность различать детали объекта под углом зрения, равным одной минуте. В зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу при использовании обычных средств коррекции (очки) выделяются:

- 1) слепые - острота зрения от 0 до 0,04 включительно;
- 2) слабовидящие - острота зрения от 0,05 до 0,2 [24,8].

Слепота - наиболее резко выраженная степень нарушения зрения, когда невозможно или сильно ограничено зрительное восприятие окружающего мира вследствие глубокой потери остроты центрального зрения или сужения поля зрения, а также других зрительных функций.

По степени сохранности остаточного зрения различают абсолютную (тотальную) и практическую слепоту. При абсолютной слепоте на оба глаза полностью выключены зрительные ощущения. При практической слепоте наблюдается остаточное зрение, при котором сохраняется Светоощущение или форменное зрение. Светоощущение позволяет отличать свет от тьмы. При остаточном форменном зрении имеется возможность сосчитать пальцы вблизи лица, воспринимать свет, цвета, контуры, силуэты предметов на близком расстоянии.

Остаточное зрение (по определению А.И. Каплан) - это своеобразное свойство глубоко поврежденного зрения в зависимости от различных клинических характеристик заболевания глаза, обусловленных ведущим и

сопутствующим патологическим процессом, общим состоянием организма, нейропсихической сферы.

Остаточное зрение характеризуется разностью возможностей зрительных функций, уровнем их сохранности, степенью устойчивости, взаимодействием и возможностью взаимной компенсации.

А. И. Каплан выделяет три формы остаточного зрения:

- острота центрального зрения 0,04 и ниже; поле зрения «несколько сужено»; трихроматическое цветовосприятие, отличающееся от нормального снижением цветовой чувствительности;

- острота центрального зрения та же, что и при первой форме; поле зрения ограничено или наблюдаются в нем выпадения отдельных участков (скотом). Такие изменения часто сочетаются с некоторым снижением цветоразличения или с глубокой патологией последнего;

- острота центрального зрения та же или выше; резко концентрическое трубчатое поле зрения, скотома периферического зрения и глубокая патология цветоразличения.

При первой форме функциональные возможности относительно высокие и встречаются у детей с врожденной катарактой и другими перцептивными нарушениями зрительной системы. В таких случаях дети относительно свободно ориентируются в окружающем мире даже при значительном снижении остроты центрального зрения. При опознании предметов они весьма точно выделяют их цветовую характеристику.

Вторая и третья формы наблюдаются у детей с рецепторными и смешанными повреждениями зрительной системы (врожденный микрофтальм, атрофия зрительного нерва и др.), при этом функциональные возможности остаточного зрения невысоки.

При очень низкой остроте центрального зрения (0,01) в сочетании с патологией цветоразличения, зрительная ориентация весьма низка и малорезультативна, чаще зрение используется при ориентации на уровне светоцветовых сигналов в пространстве или на микропространстве.

Для остаточного зрения характерно:

- неравнозначностью взаимодействия различных зрительных функций и соответствия их параметров,
- неустойчивостью отдельных компонентов и снижением скорости и качества переработки информации;
- наступлением быстрого утомления из-за снижения работоспособности глаз.

Слепота у детей бывает врожденной и приобретенной. Врожденная слепота чаще всего является следствием повреждений или заболеваний плода в период внутриутробного развития или же наследования некоторых дефектов зрения от родителей. Приобретенная слепота является результатом заболеваний органов зрения (сетчатки, роговицы, сосудистого тракта и др.), заболеваний центральной нервной системы - ЦНС (менингит, менингоэнцефалит, опухоли мозга, затрагивающие участки коры зрительной системы), а также осложнений после различных инфекционных заболеваний, травматических повреждений глаза или мозга.

А. И. Каплан (1979), различает три основные клинические формы детской слепоты: поражение зрительно-нервного аппарата органа зрения (атрофия зрительного нерва и других участков зрительно-нервного пути, тапеторетинальные дегенерации и другие заболевания сетчатки); поражение хрусталика, врожденная (не оперированная и оперированная) катаракта; поражения органа зрения в целом (врожденный микрофтальм, глаукома, преимущественно в форме врожденного гидрофтальма) [31, 5].

Другим важнейшим условием нормального видения является поле зрения, то есть пространство, все точки которого видны одновременно при неподвижном взгляде.

В норме поле бинокулярного Зрения для белого цвета по горизонтали равно  $180^\circ$ , а по вертикали -  $110^\circ$ . Для красного, синего и зеленого цвета поле зрения постепенно сужается, еще большее его

сужение наблюдается при предметном зрении. Обычно резким снижениям остроты зрения сопутствует нарушение поля зрения, однако и самостоятельные серьезные нарушения поля зрения ведут к слепоте и слабовидению. Например, лица с сужением поля зрения до  $10^\circ$  относятся к практически слепым (инвалиды 1 группы), так как этот дефект существенно затрудняет их деятельность.

Большое значение для развития психики имеет время наступления слепоты. Временной параметр настолько важен, что слепые дифференцируются по нему на две группы: слепорожденные и ослепшие. К первой группе относят лиц, потерявших зрение до становления речи, то есть приблизительно до трех лет, и не имеющих артельных представлений, ко второй - ослепших в последующие периоды жизни и сохранивших в той или иной мере зрительные образы памяти.

Но вместе с тем изменяются, ограничиваются в связи с возрастным снижением пластичности и динамичности центральной нервной системы возможности компенсаторного приспособления [24,13].

Слабовидение - это значительное снижение остроты зрения, при котором центральное зрение на лучше видящем глазу находится в пределах 0,05-0,2 или выше - 0,3 при использовании оптической коррекции. К слабовидящим относят и тех детей, острота зрения которых может быть и более высокой, если при этом глазное заболевание прогрессирует.

Слабовидение возникает вследствие глазных болезней на фоне общего заболевания организма. Чаще всего причиной слабовидения является аномалия рефракции. Наиболее распространенной формой является миопия, затем гиперметропия (дальнозоркость) и астигматизм.

Высокие степени аномалии рефракции (аметропии) характеризуются разными изменениями размера глазного яблока. При миопии оно увеличено в осевом размере, при гиперметропии - уменьшено. При близорукости (миопии) параллельные лучи преломляются средой глаза

так, что фокусируются впереди сетчатки, изображение бывает расплывчатым и предметы видны неясно. Чем выше близорукость, тем ниже острота зрения.

Иногда наблюдается осложненная прогрессирующая близорукость, сопровождающаяся серьезной патологией глаз.

При дальнозоркости (гиперметропии) изображения предметов преломляются средой глаза позади сетчатки, поэтому оно неясное и расплывчатое. При большой дальнозоркости (8,0 D - 10,0 D и выше) значительно напряжена аккомодация. В результате такого напряжения аккомодации усиливается утомление во время работы на близком расстоянии (сливаются, становятся неясными буквы, начинаются головные боли).

Одной из причин слабости зрения является также астигматизм - аномалия преломляющей способности глаза, при которой в одном глазу наблюдается сочетание различных видов рефракции. Астигматизм не всегда корректируется очками, полная коррекция удается в случаях несложного астигматизма. Иногда астигматизм бывает весьма сложным и не поддается корректированию очками, поэтому у детей возникают трудности овладения чтением, письмом и другими видами работ, где необходимо бинокулярное зрение.

Альбинизм как врожденная аномалия характеризуется отсутствием пигмента в глазах (в сосудистой и радужной оболочках), ресницах, бровях, коже, что часто обуславливает снижение остроты зрения и появление слабости зрения. Часто причиной слабости зрения является атрофия сетчатки, зрительного нерва, нистагм и другие глазные заболевания.

При слабости зрения так же, как при слепоте, дефекты зрения делятся на прогрессирующие и стационарные. К прогрессирующим относятся случаи первичной и вторичной глаукомы, незаконченные атрофии зрительных нервов. Пигментная дегенерация сетчатки, злокачественные формы близорукости, отслойка сетчатки и др. К стационарным (пороки

развития) - микрофтальм, альбинизм, дальнозоркость, астигматизм высоких степеней, а также не прогрессирующие последствия заболеваний и операций (стойкие помутнения роговицы, катаракта), послеоперационная афакия и др.

У слабовидящих детей, так же, как и у слепых, отмечается нарушение цветового зрения. Степени аномалии цветоразличения неодинаковы и зависят от диагноза заболевания органа зрения. Аномалии рефракции чаще всего приводят к легким формам нарушения цветового зрения. При близорукости наблюдается нормальная трихромазия. При изменениях на глазном дне могут быть некоторые нарушения цветоразличения. Заболевания хрусталика чаще всего не приводят к нарушению цветовосприятия.

Таким образом, слабовидение характеризуется разнообразием нарушений зрительных функций, уровнем их сохранности, степенью выраженности патологии и возможностью взаимной компенсации. В отличие от остаточного зрения слабовидение дает больше возможностей для использования зрительного анализатора как ведущего в познании окружающего мира. Это главная особенность, отличающая слабовидение от остаточного зрения [18,120].

Нарушение работы зрительного анализатора вызывает существенные отклонения в развитии психических процессов ребенка.

У детей с глубокими нарушениями зрения страдает такой познавательный процесс, как ощущение.

У некоторых лиц с дефектами зрения наблюдается явление синестезии, при которой происходит переход ощущений одного вида в другой, а точнее, при воздействии раздражителя одной модальности возникающее ощущение вызывает ассоциативным путем ощущение в другой анализаторной системе.

Например, при раздражении слухового анализатора у некоторых лиц возникают ощущения цвета (так называемый цветной слух). У слепых и

слабовидящих имеют место все виды синестезии. Так, фотизмы (световые) и хроматизмы (цветовые синестезии), возникающие под действием звуковых раздражителей, проявляются как у лиц с пониженной остротой зрения, так и у ослепших, имеющих зрительные представления.

Кроме того, у незрячих часто наблюдаются тактильные синестезии - возникновение тактильных ощущений при звуковом раздражении; например, у некоторых слепых звук трубы вызывает ощущение прикосновения к зубцам пилы, звук флейты - ощущение холодных и гладких поверхностей и т.д.

Большое значение имеет взаимодействие ощущений, в результате которого под влиянием деятельности одной анализаторной системы повышается чувствительность другой.

Роль слуха для слепых и слабовидящих очень велика, и совершенно справедливо утверждение выдающегося физиолога А.А. Ухтомского, который писал, что “слух - важнейший из органов чувств человека. Именно он в особенности помогает человеку стать тем, что он есть... На слух человека ложится исключительная и ответственнейшая задача... служить опорой и посредником в великом деле организации речи и собеседования” [41, 135].

Но области же чувственного познания, где наиболее существенным является отражение пространственных свойств и отношений объектов, слуховые ощущения уступают место зрительным, кинестетическим и тактильным.

Ведущую роль тактильно-кинестетическая чувствительность занимает по отношению к тотально слепым и лицам, имеющим светоощущение. Что касается слабовидящих, то у них ведущим видом ощущений во всех видах деятельности остается зрение.

Восприятие слепых и слабовидящих также имеет свои особенности.

В норме у большинства людей формируется зрительный тип восприятия. Причем доминирование зрения настолько прочно, что даже



такие серьезные нарушения его функций, какие наблюдаются у слабовидящих и частичнозрячих, не влекут за собой изменения типа восприятия. Как и в норме, у них наблюдается зрительно-двигательно-слуховой тип восприятия. Только при наиболее значительных снижениях остроты зрения (от 0,03 - 0,02 и ниже) и тотальной слепоте, когда большая часть предметов и явления не может быть адекватно воспринята визуально, доминирующее положение занимают кожно-механический и двигательный анализаторы, лежащие в основе осязательного восприятия.

При слепоте и слабовидении наблюдается редуцированность проявлений некоторых свойств восприятия. Так, избирательность восприятия ограничивается узким кругом интересов, снижением активности отражательной деятельности, меньшим по сравнению с нормой эмоциональным воздействием объектов внешнего мира; апперцепция проявляется слабее, чем в норме, в связи с недостаточным чувственным опытом; осмысление и обобщение образов осложняется недостаточностью чувственного опыта и снижением полноты и точности отображаемого; сокращается зона константного чувственного восприятия.

Особенности представления слепых и слабовидящих.

Нарушение функции зрения, затрудняя, ограничивая либо полностью, исключая возможность зрительного восприятия, неизбежно отражаются и на представлениях, так как того, чего не было в восприятии, не может быть и в представлении.

Таким образом, первой характерной особенностью представления слепых и слабовидящих является резкое сужение их круга за счет полного или частичного выпадения или редуцирования зрительных образов. Сокращение числа представлений частично компенсируется благодаря работе сохранных анализаторов, то есть за счет увеличения количества представлений других видов, и главным образом осязательных. Однако оно не может быть возмещено полностью, так как нарушение или отсутствие возможности визуально, дистантно воспринимать явления и

предметы внешнего мира делает недоступным для восприятия слепых и слабовидящих целый ряд объектов.

Представления слепых и слабовидящих отличаются от образов памяти зрячих и качественно. Характерными особенностями их представлений являются фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности (генерализованность) и вербализм.

Особенности памяти. Эксперименты, во время которых исследовались особенности памяти слепых и слабовидящих, показали пониженную продуктивность запоминания материалов. Так, по данным В. А. Лониной, продуктивность запоминания наглядного материала слабовидящими школьниками 4-го класса ниже, чем у учащихся 1-го класса массовой школы.

Среди особенностей процесса запоминания того или иного материала слепыми и слабовидящими школьниками можно отметить недостаточную осмысленность запоминаемого материала. Недостаточное развитие логической памяти обусловлено своеобразием восприятия и связанными с ним особенностями мышления.

Кроме того, у слепых и слабовидящих школьников слабее, чем у нормально видящих, проявляется действие “закона края”, согласно которому лучше запоминаются начало и конец материала. Наиболее продуктивно слепые и слабовидящие запоминают начало материала, что, вероятно, объясняется их повышенной утомляемостью.

Несмотря на наличие некоторых специфических особенностей, процесс запоминания у слепых и слабовидящих подчиняется тем же закономерностям, которые имеют место в норме.

Внимание слепых. Сокращение количества внешних воздействий, обусловленное полным или частичным выпадением зрительных ощущений и восприятий препятствует развитию внимания. Эксперименты по сенсорной изоляции свидетельствуют о том, что резкое сокращение внешних воздействий вызывает не только так называемый сенсорный

голод, но и отрицательно сказывается на объеме, устойчивости, концентрированности и других свойствах внимания.

Наблюдения за слепыми детьми говорят о низком уровне развития их внимания, обусловленном узостью интересов к окружающему миру, о котором они получают по сравнению со своими зрячими сверстниками лишь немногочисленные и разрозненные сведения. Нужно отметить также, что уменьшение количества раздражений при нарушениях зрения снижает устойчивость внимания. В то же время длительное воздействие слуховых раздражителей быстро утомляет слепых и ведет к рассеиванию внимания.

Слепота вносит некоторые специфические особенности в развитие и проявление внимания. Однако в целом развитие внимания слепых подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально видящих, и может достигать такого же уровня развития.

Особенности психофизического развития детей данной категории сказываются и на речевом развитии.

Деятельность речевого общения при дефектах зрения принципиально не нарушается и овладение речью и ее функциями, а также структурой при слепоте происходит и общих чертах так же, как и у нормально видящих, однако нарушение или отсутствие зрения накладывает на этот процесс определенный отпечаток, вносит специфику, проявляющуюся в динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, своеобразии соотношения слова, образа, содержания лексики, некотором отставании формирования речевых навыков и языкового чутья [8, 21].

Овладение фонетической стороной речи, с которого начинается усвоение родного языка, то есть формирование фонематического слуха и механизма звукопроизношения (артикуляции), совершается на основе подражания. И если развитие фонематического слуха и формирование речеслуховых представлений, основанное на слуховом восприятии, протекает у слепых и зрячих идентично, то формирование речедвигательных образов (артикуляции звуков речи), основанное не

только на слуховом, но и на кинестетическом и зрительном восприятии, существенно страдает.

Автор одного из первых исследований по логопедической работе со слепыми, советский дефектолог М. Е. Хватцев в одной из своих статей писал: “Фонетическая сторона речи усваивается им через подражание тем компонентам, из которых складывается наше звукопроизношение, а именно: акустических (звуков), улавливаемых слухом, и зрительных (мимикоартикуляторных), воспринимаемых зрением. Следовательно, можно полагать, что усвоение речи ребенком, родившимся слепым или потерявшим зрение до появления речи, будет протекать затрудненно, в известной мере своеобразно и искаженно”.

Развитие звукопроизношения зависит от времени потери зрения: по данным М. Е.Хватцева, среди слепорожденных и ослепших до появления речи недостатки произношения наблюдаются в 16% случаев, а у ослепших в более старшем (дошкольном) возрасте до 5-7-ми лет, то есть до окончательного завершения процесса формирования звукопроизношения, - только в 6% случаев[43, 89].

Недостатки произношения отрицательно влияют на речевую деятельность, ограничивают и без того суженный круг общения детей с дефектами зрения, то и другое затрудняет формирование ряда качеств личности или ведет к появлению отрицательных свойств (замкнутость, аутизм, негативизм и др.) [24,206].

Таким образом, в зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу при использовании обычных средств коррекции (очки) выделяются: слепые - острота зрения от 0 до 0,04 включительно и слабовидящие - острота зрения от 0,05 до 0,2. У детей с глубокими нарушениями зрения страдают такие познавательные процессы, как ощущение, восприятие, представление, память, внимание, речь.

### **1.3 Своеобразие формирования взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения**

Зрение играет ведущую роль в процессе восприятия человека человеком и в процессе общения людей [4, 71].

Недостаток зрительного анализатора ведет к снижению информации, которая характеризует партнера по общению и затрудняет обратную связь с ним. Как пишет В.З. Денискина у слепых и слабовидящих закономерные изменения в сфере внешних эмоциональных проявлений связаны с нарушением функций зрения. Все выразительные движения (кроме вокальной мимики) при глубоких нарушениях зрения ослаблены. Причем степень ослабленности зависит от времени возникновения и тяжести расстройства зрительного анализатора. Смазанность, упрощенность мимики, жестов, пантомимики достигают такой степени, что даже безусловно рефлекторные выразительные движения сопровождающие состояние горя, радости, гнева и другое проявляются при глубоких нарушениях зрения весьма в ослабленном виде [13, 48].

Это объясняется тем, что для слабовидящих и частично видящих детей дошкольного возраста зрительное восприятие, несмотря на зрительную патологию, остается одним из ведущих способов познания окружающей действительности и ориентировки в нем. При этом процесс компенсации активно не развивается, дети не стремятся использовать сохраненные органы чувств для обогащения чувственного опыта, не учитывают слабую информативность зрительных образов [23, 15].

По словам, А. М. Жихарева, дети с глубокими нарушениями зрения в дошкольном возрасте начинают понимать свое отличие от нормально видящих детей, а в подростковом - по-настоящему переживать свое физическое несовершенство. Наличие у них недостатков зрения и осознание своего отличия от нормально видящих приобретает личностный смысл [2, 46].

Дети с нарушением зрения являются группой риска с точки зрения возможных проявлений личностной дезадаптации, обусловленной сложным сочетанием биологических, социальных и аномальных факторов [16, 34].

Л.С. Выготский отмечал, что дефекты зрения нарушают взаимодействие человека со средой, в результате при врожденной или рано возникшей слепоте затрудняется установление социальных связей и отношений. Основные и наиболее тяжелые последствия слепоты лишь косвенно связаны с органическим дефектом и являются в первую очередь следствием нарушений социальных отношений [19, 35].

Дети этой категории не имеют возможности пользоваться выразительными средствами, сам процесс общения становится возможным только с появлением речевых звуков. У них часто наблюдаются трудности в установлении контактов с окружающими, поддержании процесса общения, что вызвано слабым владением средствами общения, для формирования которых необходимо участие всех анализаторов. Особенно важную роль в развитии функции общения играет зрительный анализатор, который в процессе социальной перцепции несет информацию об особенностях характера и эмоциональных состояний собеседника. Невозможность дистантного восприятия мимических и пантомимических проявлений собеседника приводит к неадекватному восприятию его реальных характеристик и состояний, а также вызывает трудности формирования правильной речи. У детей, лишенных возможности дистантного восприятия окружающей действительности, представления о мимике, жестах, пантомимике очень непрочные, расплывчатые, что в значительной мере затрудняет процесс межличностного общения.

Исследование Л. И. Плаксиной показало, что дети с нарушением зрения не умеют привлекать к себе внимание партнера, зачастую не знают,

как нужно обратиться с просьбой к окружающим. Их высказывания часто остаются незамеченными, так как не адресованы кому-то конкретно.

Кроме того, у детей наблюдается малая активность при вступлении в контакт и ответах на обращения из-за отсутствия навыков ведения бесед, диалогов.

Большая часть детей слабо ориентирована на нормы и правила поведения. Сферу общения они не выделяют для себя, как область приобретения новых знаний, умений, навыков и впечатлений [11, 84].

Проблема понимания своего дефекта у детей старшего дошкольного возраста основывается не только на выделении своего «Я» из окружения предметов и людей, но на осознании себя, своей личности, как особого человека, отличающегося от нормально видящих, на понимании того, что он не в состоянии осуществлять связи и контакты, выполнять ряд деятельностей, основанных на зрительной перцепции. Это вызывает у детей чувство неудовлетворенности, которое они часто переносят на окружающих.

В этом основа появления симптомов в поведении детей, характерных для критических периодов. Понимание ребенком своего дефекта зрения, а, главное, осознание необходимости его коррекции, помогает развитию актов саморегуляции, способствующих снятию остроты кризисных проявлений.

С другой стороны, недостаточная сформированность произвольных психических процессов и возникновение пассивной позиции по отношению к окружающему, вызывающему у него отрицательные эмоции, замедляет и затрудняет процесс становления саморегуляции.

Экспериментальные исследования детей дошкольного возраста с нарушениями зрения показали, что, даже зная о своем зрительном дефекте, дети стремятся не принимать его, исключить его значение для жизни в коллективе группы и семьи, хотя он сказывается на особенностях их поведения, на восприятии и оценке себя и окружающих людей.

Общение представляет собой процесс развития контактов между людьми, объединенный мотивами деятельности. А. В. Петровский говорит о том, что «в едином процессе общения можно условно выделить три стороны: коммуникативную (передача и обмен информацией), интерактивную (взаимодействие) и, наконец, перцептивную (взаимовосприятие)» [29, 122].

Все эти три стороны оказываются под влиянием формирующегося образа при нарушениях зрения - информационная - из-за сокращения знаний и представлений о внешнем мире вследствие зрительной недостаточности, интерактивная — из-за трудностей согласования совместной деятельности, перцептивная - из-за неточности восприятия партнера по общению, понимания его эмоционального отношения к объекту или субъекту общения[33, 19].

Исследование роли и функций общения дошкольников с нарушениями зрения в их общем психическом развитии показывает, что оно является необходимым условием формирования системы компенсации слепоты и слабовидения на ранних стадиях развития.

Многими тифлопсихологами и тифлопедагогами отмечаются нарушения в сфере общения у слепых, слабовидящих и детей с нарушениями зрения (Л.В.Егорова, В.П.Ермаков, П.М.Залюбовский, А. Г.Литвак, Л.И.Плаксина, Л.И.Солнцева и др.).

Ученые и практики, работающие с данной категорией детей, указывают, что одна из причин отчуждения незрячего человека в обществе зрячих — это трудность в общении, особенно в смешанных коллективах (П.М.Залюбовский, А.Г.Литвак, и др.) Зрительный дефект вызывает затрудненность общения, заставляя ребенка чувствовать себя отверженным. А неадекватная самооценка и слабая социальная адаптация приводят к нарушениям процесса межличностного общения.



Л.С.Выготский указывал, что "недостаток глаза ... означает.... прежде всего выпадение серьезнейших социальных функций, перерождение общественных связей, смещение всех систем поведения".

Некоторые психологи считают, что общение слепого ребенка становится возможным только с появлением речевых звуков. А дальнейшее развитие общения у слепого протекает теми же темпами, что и у зрячего.

Отсутствие зрения, безусловно, влияет на сферу чувственного познания окружающего, ведет к сужению круга общения, замедлению формирования навыков и средств общения и трудностям в подражании действиям людей в различных ситуациях, но не изменяет саму структуру коммуникативной деятельности.

Развитие самого процесса общения у детей этой категории протекает так же, как и у их нормально видящих сверстников.

Генезис форм общения у детей с нарушениями зрения проходит те же этапы, но отсутствие зрительных впечатлений приводит к особенностям протекания всего процесса.

Активная роль взрослого в развитии общения детей с нарушениями зрения значительно большая, чем у нормально видящего. Это связано с тем, что плохо видящий "ребенок лишен возможности непосредственного зрительного подражания — одного из каналов самостоятельного приобретения знаний.

Значительное отставание в овладении неречевыми средствами общения у детей с нарушениями зрения констатировала в своем исследовании А.М.Виленская . Они не только не воспроизводили заданные им вербальные состояния, но не воспринимали и не понимали их правильно.

Отставания отмечаются и в предметно-действенных средствах общения. Это выражается в позах и жестах, не адекватных ситуации, не соответствующих эмоциональному состоянию человека. Для них

характерны также скованность движений, стереотипия в выражении эмоциональных состояний, вербальность знаний о правильных жестах, действиях при общении с детьми и взрослыми.

Г. В. Григорьева указывала на трудности формирования неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения, которые коренятся в нечетком образе восприятия человека, который не позволяет им на основе экспрессивно-мимического выражения судить о состоянии человека, его отношении к собеседнику и обсуждаемой теме[12,46].

Первоначально в дошкольном и младшем школьном возрасте межличностные отношения между слепыми и слабовидящими в группах и коллективах складываются своеобразно и оказываются зависимыми от состояния зрения. Социометрические исследования показывают, что в наиболее неблагоприятном статусном положении оказываются тотально слепые. Это объясняется их меньшей мобильностью и активностью, меньшей коммуникабельностью и проявляется в том, что они получают наименьшее количество выборов, оказываясь в положении “отвергаемых” или “изолированных”. Правда, их неблагоприятное положение в значительной мере смягчается тем, что мотивы выборов в младшем возрасте во многом зависят от мнения учителя, который, зная об этом, может управлять процессом становления коллектива, распределения в нем социальных ролей, создания благоприятного психологического климата.

Для детей с тяжелыми нарушениями зрения характерна большая неуверенность в правильности и качестве выполнения работы, что выражается в более частом обращении за помощью в оценке деятельности к взрослому, переводе оценки в вербальный коммуникативный план. Отмечаются также недостатки в речевых средствах межличностного общения (в культуре устной речи при общении «лицом к лицу», в плавности речи, связи между речевыми и неречевыми средствами общения, в понимании и воспроизведении в речи эмоционального состояния человека по описанию и т.д.

Поскольку дети с нарушенным и нормальным зрением живут в одном обществе и им необходимо общаться, то следует учитывать, что нормально видящие дети и взрослые пристально наблюдают за людьми с нарушениями зрения, их жестами и мимикой. И часто, поскольку они не знают о неадекватности выражения своих чувств слабовидящими, у них создается превратное, ложное представление о их внутреннем мире. У ребенка с нарушенным зрением отсутствует ответная реакция, которая дает возможность сравнить свою мимику и позу, жест с мимикой, позой, жестом окружающих людей, скорректировать их. Примером может служить прием в июле 2002 года в Кремле Президентом В. В. Путиным одаренных детей, где состоялся заинтересованный разговор, транслировавшийся по телевидению. Среди приглашенных был мальчик с тяжелым нарушением зрения. Дважды телевизионная камера показала этого мальчика: ребенок сидел сгорбившись, уткнувшись в свою тарелку с пирожными – в типичной «слепецкой» позе. Внешне мальчик выглядел абсолютно безразличным к происходящему, не проявлял ни малейшей заинтересованности, а вполне возможно, ему было что сказать Президенту и сверстникам, сидящим за столом. Но сработал стереотип, который годами формировался и закреплялся в семье и специальном образовательном учреждении: дети за столом, за партой сидят с низко наклоненной головой или даже часто «лежат на парте». Ни родителям, ни педагогам такая поза «не мешает», они не обращают на нее внимания. Наоборот, многие считают, что, находясь в таком положении, дети не обольют одежду во время еды, не испачкают стол и т.п. Никто из них не подозревает, как трудно будет взрослому человеку отучиться от этой позы или как будет трудно жить, зная, что ты за столом сидишь «не как все люди».

Правильная, адекватная той или иной ситуации поза может выработаться у ребенка с нарушениями зрения в том случае, если у него есть четкие, яркие представления о предметах и партнерах в этой

ситуации. В противном случае ребенок, не зная, как поступить, выбирает из знакомых ему неречевых средств те, которые он использовал ранее, не заботясь, соответствуют ли выбранные жесты, поза, мимика данному моменту, так как ребенок и не подозревает, что он что-то делает не так, как это принято [42, 23].

Сравнительно ограниченный контакты слепых с окружающими влекут за собой замкнутость, некоммуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир. Уже это краткое перечисление особенностей личности слепых показывает, что ее устойчивые свойства (направленность, способности, темперамент и характер) лишь косвенно связаны с дефектами зрения. В одних случаях эта связь обусловлена недостатками в области чувственного познания и неудачным опытом познавательной и ориентировочной деятельности (например, боязнь нового), в других неблагоприятными условиями воспитания, выпадением из коллектива, ограничением деятельности, отрицательными результатами попыток налаживания контактов со зрячими. Еще менее выраженной оказывается связь между формированием отдельных структурных компонентов личности и глубиной и временем возникновения первичного дефекта [24,80].

Таким образом, взаимоотношения у детей с глубокими нарушениями зрения формируются с определенными особенностями. У них часто наблюдаются трудности в установлении контактов с окружающими, поддержании процесса общения, что вызвано слабым владением средствами общения, для формирования которых необходимо участие всех анализаторов.

#### **1.4 Роль сюжетно–ролевой игры в коррекции межличностных отношений**

Вначале была игра, а не слово, если говорить о начале культуры всего человечества или начале вхождения в жизнь малыша.

Игра – это важнейший вид самостоятельной деятельности детей, способствующих их физическому и психическому развитию.

Игра – относительно самостоятельная деятельность детей, она удовлетворяет потребность в отдыхе, развлечении, познании, в развитии духовных и физических сил.

В настоящее время специалисты дошкольной педагогики единодушно признают, что игра как важнейшая специфическая деятельность ребенка должна выполнять широкие общевоспитательные социальные функции. Это наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении и взаимодействии [9, 65].

Игра в жизни ребенка имеет огромное значение. «Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет», - говорил А. С. Макаренко. В игре осуществляется первоначальное воспитание многих качеств, необходимых развитой личности [26, 19].

А. П. Усова справедливо отмечала, что умение устанавливать взаимоотношения со сверстниками в игре - первая школа общественного поведения [40, 76].

На основе взаимоотношений формируются общественные чувства, привычки; развивается умение действовать совместно и целенаправленно; приходит понимание общности интересов; формируются основы самооценки и взаимооценки.

Игра способствует тесному общению детей, установлению контактов между ними, в игре ребенок учится вступать в определенные отношения со сверстниками. В игре дети получают первый опыт коллективного мышления.

Старший дошкольный возраст – является наиболее благоприятным периодом для формирования детских взаимоотношений. У детей появляется устойчивый интерес к совместной деятельности; повышается активность и самостоятельность - важные предпосылки организованного поведения. Взаимоотношения дошкольников формируются в игровой деятельности, так как игра является основным видом деятельности в дошкольном возрасте.

В детстве ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Ему хочется включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему недоступно. Кроме того, он стремится к самостоятельности. Из этого противоречия и рождается сюжетно-ролевая игра.

Сюжетно–ролевая игра – это игра, в которой ребенок выполняет выбранную им роль и совершает определенные действия. Сюжеты для игр дети обычно выбирают из жизни. Постепенно, с изменением действительности, приобретением новых знаний и жизненного опыта, меняются содержание и сюжеты ролевых игр.

Структура развернутой формы ролевой игры.

1. Единица, центр игры. Это роль, которую выбирает ребенок. В детской игре присутствует много профессий, семейных ситуаций, жизненных моментов, которые произвели на ребенка большое впечатление.

2. Игровые действия. Это действия со значениями, они носят изобразительный характер. В процессе игры происходит перенос значений с одного предмета на другой (воображаемая ситуация). Однако данный перенос ограничен возможностями показа действия, так как подчиняется

определенному правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия.

Большое значение приобретает символика игры. Д.Б. Эльконин говорил, что абстрагирование от операционно-технической стороны предметных действий дает возможность смоделировать систему отношений между людьми.

Так как в игре начинает моделироваться система человеческих отношений, то возникает необходимость наличия товарища. Одному добиться этой цели нельзя, иначе игра потеряет смысл.

В игре рождаются смыслы человеческих действий, линия развития действий идет следующим образом: от операционной схемы действия к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке; от единичного действия к его смыслу.

3. Правила. Во время игры возникает новая форма удовольствия для ребенка – радость от того, что он действует так, как требуют правила. Играя в больницу, ребенок страдает как пациент и радуется как играющий, довольный исполнением своей роли.

Г. М. Лямина изучая игру рассматривала социокультурную ситуацию, отраженную в игре. Социокультурная ситуация создает благоприятные условия для формирования у детей дошкольного возраста элементарных социальных навыков определения общей цели, планирования последовательности действий, отбора необходимых средств и выбора способов достижения результата. Благодаря игровой ситуации, возникающей в игре, у ребенка постепенно в благоприятных условиях формируются навыки подчинения игровым установкам и правилам, он приучается понимать и принимать мнения и поступки других участников игры, проявлять к ним навыки доброжелательного и терпимого поведения. Дети постепенно начинают демонстрировать в игре элементы и модели социального поведения, совместно переживают различные эмоциональные

состояния, приучаются достигать общий результат, оценивать себя и других [25, 14].

Условия для развития сотрудничества между детьми создаются в разных видах детской деятельности, но приоритет игровой деятельности безусловен, ибо разнообразное содержание игр, интеграция разных видов деятельности в игре, яркое проявление детьми эмоций позволяют им успешно накапливать опыт сотрудничества. Характер игровой ситуации ставит ребенка в положение, которое требует высокого уровня сформированности у него социальных навыков по выбору способов взаимодействия и согласования целей [14, 63].

В сюжетно-ролевой игре заложены большие возможности для развития навыков общения, в первую очередь – развития рефлексии как человеческой способности осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания, соотнося их с действиями, потребностями и переживаниями других людей. В способности к рефлексии таится возможность понимать, чувствовать другого человека.

Известный психолог Л. С. Рубинштейн говорил, что в процессе игры ребенок не просто перевоплощается в чужую личность, но, входя в роль, расширяет, обогащает, углубляет собственную. Управляя игрой детей, можно влиять на их отношения и мировоззрение.

Сюжетно-ролевая игра — является важным средством формирования межличностных отношений у старших дошкольников. Так как она позволяет моделировать различные жизненные ситуации, развивать навыки вербального и невербального общения, эмоционально-волевую сферу, содействовать взаимопомощи между детьми и их объединению. Принимая на себя в игре различные роли, воссоздавая поступки людей, ребенок проникается их чувствами и целями, сопереживает им, начинает ориентироваться в отношениях между людьми.

Большое влияние игра оказывает и на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми: во-первых, воссоздавая в игре



взаимодействие взрослых, ребенок осваивает правила этого взаимодействия, во - вторых, в совместной игре со сверстниками он приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми.

Также в игре дети приобретают опыт общественного поведения в среде сверстников, практически овладевают нормами и правилами поведения, приобщаются к жизни окружающих взрослых, имеют возможность проявить большую, чем в какой-либо другой деятельности, самостоятельность [30,51].

В игре ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей.

Познавая систему человеческих отношений, он начинает осознавать свое место в ней.

Разыгрывая фрагменты реальной взрослой жизни, ребенок открывает новые грани окружающей его действительности. Игра способствует развитию произвольного поведения ребенка, формирует творческое воображение, способствует становлению произвольной памяти, вниманию и мышлению ребенка [36, 74].

Отношения со сверстниками оказывают существенное влияние на становление личности ребенка, способствуют развитию таких личностных качеств, как взаимопомощь, отзывчивость и т.п. Особое значение для развития личности ребенка, для усвоения им элементарных нравственных норм имеют отношения по поводу игры, так как именно здесь складываются и реально проявляются усвоенные нормы и правила поведения, которые составляют основу нравственного развития дошкольника, формируют умение общаться в коллективе сверстников [10, 263].

Одним из показателей полноценного и правильного развития дошкольника является умение взаимодействовать со сверстниками и старшими.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Межличностные отношения, это отношения между людьми, складывающиеся в процессе общения на основе личных пристрастий, интересов, склонностей в условиях определенной культуры.

Межличностные отношения детей со сверстниками, имеют ряд существенных особенностей, качественно отличающих их от взаимоотношений со взрослыми. Во взаимоотношениях со сверстниками дети более раскованы, используют большое разнообразие коммуникативных действий, контакты обладают чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенностью, порой дети используют самые неожиданные действия и движения.

У детей с тяжелыми нарушениями зрения возникают трудности в выстраивании взаимоотношений с другими людьми, в частности со сверстниками. Им трудно привлекать к себе внимание партнера, и они зачастую не знают, как нужно обратиться с просьбой к окружающим.

Л.С. Выготский отмечал, что дефекты зрения нарушают взаимодействие человека со средой, в результате при врожденной или рано возникшей слепоте затрудняется установление социальных связей и отношений. Основные и наиболее тяжелые последствия слепоты лишь косвенно связаны с органическим дефектом и являются в первую очередь следствием нарушений социальных отношений

Коррекцию межличностных отношений наиболее целесообразно проводить в процессе сюжетно-ролевой игры. Игра является ведущей деятельностью детей старшего дошкольного возраста. В сюжетно-ролевой игре легко и незаметно для ее участника у детей формируются способности общения с людьми и воздействия на окружающие объекты реальной действительности.

## **ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

### **2.1 Результаты изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения.**

Наиболее распространенным подходом к пониманию межличностных отношений дошкольников Е. О. Смирнова считает социометрический [36,8]. Этот же метод выделяет и Я. Л. Коломенский, указывая на то, что основная идея социометрии состоит в том, что испытуемые высказывают, в той или иной форме, свои предпочтения другим членам группы [18, 80].

Для исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения нами была выбрана социометрическая методика Т. Д. Марцинковской "Два домика".

Цель: определить круг значимого общения ребенка, особенности взаимоотношений в группе, выявление симпатий к членам. Диагностика межличностных отношений детей дошкольного возраста.

Оборудование: Два домика. Первый домик большой, яркий, украшенный цветами, второй – маленький и темный. Лист для регистрации ответов детей

Методика была адаптирована для детей с тяжелыми нарушениями зрения. Использовались яркие контрастные цвета. Домики вырезаны из плотного картона. Цветы на желтом большом домике были объемными.

Инструкция: Педагог предлагает ребенку представить, что большой желтый домик, украшенный цветами, принадлежит ему (ребенку), в нем много игрушек, и он может пригласить к себе всех, кого захочет. А в маленьком черном домике игрушек совсем нет. Ребенок должен сделать выбор, кого из детей группы, он бы пригласил в большой дом, а кого бы поселил в маленький черный дом.

Ход исследования: В процессе проведения исследователь индивидуально беседует с каждым из детей, а воспитатель решает вопросы дисциплины, то есть “присматривает” за ребятами, которые либо уже выполнили задания методики и освободились, либо ждут своей очереди.

Взрослый записывает, кто, где поселится, затем спрашивает, не хочет ли ребенок поменять кого-нибудь местами, не забыл ли кого-нибудь.

Обработка и интерпретация результатов: Ответы детей заносятся в специальную таблицу (матрицу), в которой фамилии ребят расположены по алфавиту. Таким образом, каждому воспитаннику присваивается порядковый номер, который должен быть одним и тем же при проведении других вариантов социометрического исследования

Условные обозначения для социоматрицы:

+ –положительный выбор (ответ на первый вопрос)

– отрицательный выбор (ответ на второй вопрос)

Определение социометрического статуса. Сумма отрицательных и положительных ответов, полученных каждым ребенком, позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). Чтобы определить статус ребенка в группе, изначально необходимо вычислить среднюю сумму положительных выборов (ССПВ), которая является своеобразным ориентиром распределения мест в иерархии коллектива:

$$\text{ССПВ} = \frac{\text{общая сумма положительных выборов}}{\text{количество детей в группе}}$$

Выделяют следующие типы социометрического статуса:

□ “Популярные” (“звезды”) – дети, получившие в 2 раза больше положительных выборов от средней суммы положительных выборов.

□ “Предпочитаемые” – дети, получившие среднее и выше среднего значения положительного выбора (до уровня показателя “звезды”).

□ “Принятые” дети, получившие меньше среднего значения положительного выбора.

□ “Изолированные” – дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (то есть остаются незамеченными своими сверстниками).

□ “Отвергаемые” – дети, получившие только отрицательные выборы.

Не всякая группа имеет четкую структуру межличностных отношений, в которой ярко выражены как “звезды”, так и “отверженные”. Иногда дети получают примерно равное количество положительных выборов, что свидетельствует о правильной стратегии воспитания и формирования межличностных отношений в детском коллективе. Нередко понятие социометрической “звезды” смешивается с понятием лидера. Это неверно, так как здесь не учитывается, что “звездность” – показатель эмоциональной притягательности человека, хорошего отношения к нему со стороны товарищей. Ребенок может стать социометрической “звездой”, потому что красивый или дает конфеты, а не в силу личностных качеств, которые ценятся в человеке (честный, добрый и т. д.).

Лидерство же – это процесс реального главенствования одного над другим, показатель действительного влияния того или иного члена группы на сверстников. Поэтому неудивительно, что лидером и “звездой” могут быть разные дети: ведь для завоевания положения “звезды” и положения лидера нужны различные качества личности. Например, лидер должен обладать организаторскими способностями, которые могут отсутствовать у “звезды”.

Опираясь на данные социометрии, можно определить уровень благополучия взаимоотношений группы:

□ Высокий уровень благополучия взаимоотношений фиксируется в том случае, если в группе больше детей с первой и второй статусной категорией.

□ Средний уровень фиксируется тогда, когда в двух первых и трех последних группах число лиц примерно одинаково.

□ Низкий уровень отмечается при преобладании в группе лиц с низким статусом (“пренебрегаемые”, “изолированные” и “отвергаемые”).

При анализе данных социометрии важным результатом является взаимность выборов детей, на основе которых высчитывается коэффициент сплоченности группы:

$S_{гр} = \text{общая сумма взаимных выборов} / \text{Общее число возможных выборов}$ .

Показатель хорошей групповой сплоченности лежит в диапазоне 0,6 – 0,7. Высокий коэффициент сплоченности может свидетельствовать о том, что в воспитательной группе детей связывают прочные взаимные отношения, которые ими хорошо осознаются.

Но эта величина ничего не говорит о том, на какой основе возникла взаимность. Коэффициент сплоченности, следовательно, может выражать различный характер отношений, существующих в коллективе. Он может быть показателем действительного единства коллектива на базе совместной деятельности, направленной на выполнение общественно полезных дел (уход за животными и растениями, уборка территории, помощь воспитателю в сервировке стола). Но с другой стороны, высокий коэффициент взаимности может свидетельствовать и о фактической разобщенности группы на отдельные пары, микрогруппы, об отсутствии в группе выработанного общественного мнения, о круговой поруке и т. д. Отсюда ясно, что за одинаковыми количественными показателями могут скрываться противоположные взаимоотношения. Поэтому важно уяснить, что собой представляет структура группы, из каких “союзов” она состоит.

На основе социоматрицы возможно построение социограммы, которая делает возможным наглядное представление социометрии в виде схемы-«мишени», что является существенным дополнением к табличному подходу.

Каждая окружность в социограмме имеет свое значение.

I Внутренний круг - это так называемая «зона звезд», в которую попадают лидеры, набравшие максимальное количество выборов.

II Второй круг-зона предпочитаемых, в которую входят лица, набравшие выборов в количестве ниже среднего показателя.

III Третий круг - зона пренебрегаемых, в которую вошли лица, набравшие выборов в количестве ниже среднего показателя.

IV Четвертый круг - зона изолированных - это те, которые не получили ни одного очка.

Социограмма наглядно представляет наличие группировок в коллективе и взаимоотношения между ними (симпатии, контакты). Группировки состояются из взаимосвязанных лиц, стремящихся выбирать друг друга. Наиболее часто в социометрических измерениях встречаются положительные группировки из 2-3 членов, реже из 4 и более членов [27, 23].

Метод социометрии был проведен на детях старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Количество выборов ограничено не было, так как целью применения этой методики было выяснить все многообразие отношений в детском коллективе.

База исследования: Исследование проводилось на базе МДОУ д/с № 138 (компенсирующего вида) для детей с нарушением зрения.

Дети старшего дошкольного возраста (5-6 лет)

В эксперименте приняли участие 12 детей с нарушениями зрения

Офтальмологические диагнозы детей группы представлены в таблице №1

## Офтальмологические диагнозы детей

№	ФИО Ребенка	Возраст ребенка	Острота зрения		Офтальмологический диагноз
			Без очков	С очковой коррекцией	
1.	Б. Александра	6 лет	OD 0,4 OS 0,4	0,7 0,1	Сходящееся содружественное альтернирующее, чаще OS косоглазие. Сложный гиперметропический астигматизм OU, гиперметропия средней степени OU
2.	Б. Ирина	6 лет	OD 0,7 OS 0,7		Простой миопический астигматизм OU
3.	Б. Максим	5 лет	OD OS		Сходящееся содружественное альтернирующее непостоянное косоглазие. Гиперметропия высокой степени OU
4.	З. Максим	5 лет	OD 0,9 OS 0,9		Простой миопический астигматизм OU. Миопия сложной степени OU
5.	К. Тимофей	6 лет	OD 0,5 OS 0,5	0,9 0,9	Смешанный астигматизм OU
6.	Р. Владислав	6 лет	Слепота		Анофтальм OU. Оперированная



					ретинобластома ODT2вNхМо и OST3 в ТхМо.Слепота OU
7.	П. Аня	6 лет	OD 1 OS 1	1 1	Сходящееся содружественное альтернирующее частично аккомодационное косоглазие. Гиперметропия сложной степени OU
8.	С. Арина	6 лет	OD 0,1 OS 0,8	0,5 0,9	Сходящееся содружественное частично аккомодационное косоглазие OD. Гиперметропия средней степени O анизометропическая. Рефракционная амблиопия OU. Слабовиденье OU.
9.	С. Искандер	6 лет	OD 0,3 OS 0,1	0,4 0,4	Косоглазие сходящееся содружественное альтернирующее, чаще OS.
10.	С. Прохор	6 лет	OD 0,1 OS 0,1	0,1 0,1	Врожденный горизонтальный нистагм, врожденная прогрессирующая миопия слабой степени

11.	С. Анфиса	5 лет	OD 0,6 OS 0,6		
12.	У. Мария	6 лет	OD 0,4 OS 0,6		Гиперметропия слабой степени OU. Непостоянное косоглазие OD.

В процессе исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения 10 из 12 человек с легкостью пошли на контакт с педагогом. Два ребенка вначале отказывались принимать участие в исследовании. Один из них после того, как большинство детей ответили на вопросы исследователя, тоже проявил желание поучаствовать в эксперименте. Другой ребенок отозвался на приглашение к участию, только после установления доверительного контакта с исследователем. Доверительное отношение было создано в процессе игры, в которую играл ребенок до прихода педагога, после того как игра была окончена ребенок с энтузиазмом отвечал на поставленные вопросы.

При предъявлении домиков и оглашении инструкции «Представь, что большой желтый домик, украшенный цветами, принадлежит тебе, в нем много игрушек, и ты можешь пригласить к себе из группы всех ребят, кого захочешь. А в маленьком черном домике игрушек совсем нет, хотел бы ты поместить кого-либо из ребят в этот домик?» Максим З. сказал, что желтый домик для девочек, так как он украшен цветами, и жить в таком доме, а также приглашать гостей ребенок отказался. Исследователь совместно с ребенком составил новую историю о домике, было представлено, что это дом с волшебными колесами, а не цветами. После этой истории ребенок согласился пригласить в дом гостей.

Ирина Б. отказывалась приглашать гостей, так как мама не разрешает ей приглашать в гости друзей. Но после того, как девочка поняла, что

можно пофантазировать и помечтать, назвала всех друзей кого хотела бы пригласить в гости и поиграть с ними.

Маша У. хотела позвать в гости только своих братьев и сестер. Аргументируя это тем, что с ними ей нравится играть гораздо больше, чем с детьми из ее группы.

Максим Б. уточнил, что в доме необходима еда, для того чтобы угостить гостей и принялся перечислять все блюда, чем он будет угощать гостей.

Влад Р. Имеющий диагноз – слепоту. С легкостью вступил в контакт с исследователем, понял задание и назвал двух детей, с кем хотел бы поиграть у себя дома, но сам не получил не одного положительного выбора.

В черный домик дети группы редко хотели кого-то поместить, но все же было несколько отрицательных выборов. Обычно в такой дом попадали дети, которые мешали играть другим, забирали игрушки или обзывали других детей.

Результаты проведенного исследования представлены в таблице №2

Таблица №2

Матрица социометрических положительных и отрицательных выборов

Ф.И. Ребенка	Порядковый номер ребенка											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Б. Александра					+		+	○				
2. Б. Ирина								+	○			+
3. Б. Максим												
4. З. Максим	+				+		+	+				
					○		○					

5. К. Тимофей			+	+			+	+			+	
6. Р. Владислав				+	+							
7. П. Аня	+			+	+						+	
8. С. Арина	+	+					+			+		-
9. С. Искандер	+				+			+				
10. С. Прохор			+	+	+			-	+			
11. С. Анфиса							+		+			
12. У. Мария			+	+	+						+	

Условные обозначения:

- + - выбор в большой и яркий дом
- - выбор в маленький темный дом
- взаимный выбор

Чтобы определить статус ребенка в группе, изначально необходимо вычислить среднюю сумму положительных выборов (ССПВ), которая является своеобразным ориентиром распределения мест в иерархии коллектива.

$$\text{ССПВ} = \frac{\text{сумма положительных выборов}}{\text{число детей}} = \frac{21}{7} = 3$$

Популярные (Звезды): К. Тимофей (7+).

Предпочитаемые: Б. Саша (4+), З. Максим (5+), Б. Максим (3+), П. Аня (5+), С. Арина (4+;1-), С. Анфиса (3+)

Принятые: Б. Ирина (1+), С. Искандер (2+), С. Прохор (1+), У. Мария(1+;1-)

Изолированные: Р. Владислав (0)

Отвергаемые: нет



На схеме-«мишени» используются следующие обозначения:

I Внутренний круг - «звезды»

II Второй круг - «предпочитаемые»

III Третий круг – «принятые»

IV Четвертый круг – «отвергаемые»

○ - Девочки

△ - Мальчики

1..12 – порядковые номера детей

Взаимные выборы, отображаются двухсторонними стрелками.

Социограмма наглядно представляет, то, что в коллективе нет определенных группировок и показывает все многообразие связей в детском коллективе.

Опираясь на данные социометрии, можно определить уровень благополучия взаимоотношений группы:

Коэффициент благоприятного климата в группе:

$$I + II = 1+6 = 7 \quad III + IV+V = 4 + 1 + 0 = 5$$

$$I + II (7) > III + IV + V (5)$$

$$K(\text{сплоченности}) = \frac{I + II}{I + II + III + IV + V} = \frac{7}{7 + 5} = \frac{7}{12}$$

Диагностируя межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения, мы определили круг значимого общения каждого ребенка и особенности взаимоотношений всех детей группы. Проанализировав полученные результаты, подсчитав коэффициенты благоприятного климата и сплоченности группы, мы пришли к следующим выводам:

1. Удельный вес социальной категории «звезды» составляет 8%, «предпочитаемых»-50%, «принятых» - 33%, «изолированных» - 8%,

«отвергаемых» в данной группе нет. Следует заметить, что ребенок с тяжелыми нарушениями зрения (слепота) оказался в категории «изолированных». Слабовидящие дети распределились по категориям «Предпочитаемые»- 2 человека и «Принятые» - 2 человека.

2. В группе высокий уровень благополучия взаимоотношений так как, в двух первых статусных категориях детей больше, чем в трех последних.

3. Группа детей является недостаточно сплоченной, так как показатель хорошей групповой сплоченности лежит в диапазоне 0,6 – 0,7, а по результатам нашего исследования видно, что коэффициент сплоченности равен 0,3.

Но коллектив в дошкольном возрасте только начинает формироваться, дети учатся сотрудничеству, взаимопомощи, гуманности.

## **2.2 Коррекционная работа по формированию межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры**

На основании полученных данных нами было определено содержание коррекционной работы по формированию межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в процессе сюжетно–ролевой игры.

Целью данной работы является повышение коэффициента сплоченности группы, перемещение ребенка с тяжелыми нарушениями зрения (слепота) из категории «изолированных» в категорию «принятых».

Нами были определены задачи коррекционной работы:

- Развитие внутренней активности детей
- Развитие коммуникативных навыков
- Обучение детей самостоятельному решению возникающих в ходе игры проблем

- Обучение правильному пониманию эмоций других детей и выражению собственных эмоций
- Обучение навыкам решения возникающих конфликтов адекватными способами
- Формирование адекватной самооценки
- Формирование терпимости, доброжелательности, отзывчивости и уважительного отношения к людям

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. Игра, является наиболее доступным и интересным для ребенка способом получения и переработки информации, выражения впечатлений и эмоций.[1,15].

В старшем дошкольном возрасте особое развитие получает сюжетно–ролевая игра. В сюжетно-ролевой игре ребята учатся жить в этом мире, отражают различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, учатся строить свои отношения с окружающими, развивают умение держать себя в обществе, уточняют свои знания об окружающем, развивают свои умственные способности и познавательные интересы.

Самостоятельное разыгрывание роли детьми способствует формированию опыта нравственного поведения, умения поступать в соответствии с нравственными нормами.

Сюжетно-ролевые игры старших дошкольников отличаются разнообразием тем, ролей, игровых действий, правил, игры становятся символическими. В этом возрасте во время игры некоторые дети начинают проявлять организаторские способности, становятся лидерами.

У дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения сюжетно-ролевая игра формируется по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, но отстает в своем развитии и имеет специфические особенности и сложности, обусловленные степенью зрительных нарушений и уровнем зрительного восприятия [31, 13].



Дошкольники с нарушениями зрения ограничены в возможностях практического развертывания сюжета и ролевых отношений вследствие его неверного понимания. Совместные ролевые и игровые действия слабовидящих детей являются, как правило, однообразными и неразвернутыми. Слабовидящие дети 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 [37, 111].

В отличие от нормально развивающихся сверстников, у которых 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 образов, у детей с тяжелыми 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 [31,85].

При осуществлении коррекционной работы по формированию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры мы опираемся на рекомендации И. Г. Корниловой, которая предлагает реализовать игровую деятельность следующим образом:

- Организовать игровое пространство;
- Распределить роли и выбрать атрибуты игры;
- Игра дошкольников должна быть самостоятельна;

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

– Завершать игры гуманным разрешением проблемы и эмоциональной разрядкой детей [20, 54].

Для успешной реализации сюжетно-ролевой игры как средства коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения мы учитываем ряд условий и принципов, предложенных С.В. Проняевой и Л.Б. Осиповой.

С.В. Проняева с соавторами выделяет следующие условия организации игры, способствующие накоплению социального опыта и развитию межличностного общения:

1. Воспроизведение и опора на жизненные ситуации, детские впечатления повседневной жизни;

2. Вызов личной заинтересованности каждого ребёнка и понимание им социальной значимости сюжетно-ролевой игры;

3. Стимулирование активных действий детей, связанных с планированием и обсуждением различных вариантов участия, с ответственностью, самоконтролем и оценкой;

4. Предложение взаимопомощи, вызывание потребности в сотрудничестве [32,10].

При организации сюжетно-ролевых игр с целью коррекции межличностных отношений Л.Б. Осипова предлагает учитывать принцип эмпатического принятия ребенка взрослым и установление доверительных отношений. Это обеспечивает создание контакта между ребенком и взрослым, который призван помочь ребенку увидеть во взрослом не «диктатора» или «контролера» его поведение, а партнера готового к диалогу.

Такой способ общения имеет значительные преимущества: дистанция между детьми и взрослым ранее непреодолимая, уменьшается

благодаря созданию атмосферы эмоциональной устойчивости, вербализации ребенком своих чувств, недирективности взрослого в управлении коррекционным процессом.

Также, по мнению, Л.Б. Осиповой следует создавать специальные условия для преодоления у детей с нарушениями зрения отрицательных эмоций и устранения таких черт характера, как стеснительность, неуверенность, застенчивость. Ставить перед детьми игровые задачи, которые способствуют развитию умения понимать и выражать различные эмоции.

Кроме того, важно осуществлять обмен ролями между детьми, так как это развивает их представление друг о друге, совершенствует способность понимать эмоциональное состояние сверстника [6, 44].

Участие педагога в игре позволяет наиболее эффективно осуществлять руководство группой детей. Через выполняемую им роль, игровые действия он воздействует на развитие содержания игры, помогает включению в неё всех детей, особенно робких, застенчивых, пробуждает у них уверенность в своих силах, вызывает чувство симпатии к ним со стороны других детей.

Педагог должен лишь направлять игру, не разрушая её, способствовать сохранению творческого характера игровой деятельности детей, непосредственность переживаний, веру в правду игры.

Нами был составлен комплекс сюжетно-ролевых игр для коррекции межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения.

За основу мы взяли сюжетно-ролевые игры, предложенные А. И. Ефимовой, Н. В. Краснощековой, Т. Н. Кокориной, Е. Р. Шайхудиновой и внесли в представленные игры коррекционную работу.

Данный комплекс состоит из двух блоков: I блок содержит сюжетно-ролевые игры, основанные на бытовых сюжетах, II блок, это игры

касающиеся производственных и общественных тем, отражающие труд людей.

Мы считаем, что начинать коррекционную работу следует с сюжетно-ролевых игр, основанных на бытовых сюжетах, так как для детей с тяжелыми нарушениями зрения такие сюжеты являются наиболее знакомыми и детям понятны ролевые отношения и обязанности.

Затем будет совершён переход на игры, касающиеся производственных и общественных тем, отражающие труд людей. Но для игр с более сложными сюжетами требуется проведение пропедевтической работы, для того чтобы замысел игры стал более понятен всем детям и дошкольники могли понять свою роль в игре. Для этих игр темы берутся из окружающей жизни.

Сроки реализации данной коррекционной работы – 5 недель. На каждую неделю запланировано проведение пропедевтической работы перед игрой и самой сюжетно-ролевой игры.

#### І блок

##### Сюжетно-ролевые игры, основанные на бытовых сюжетах

##### 1. Конспект сюжетно-ролевой игры «Семья»;

##### Сюжет «В гости к бабушке»

Цель: Развитие у детей интереса к сюжетно-ролевой игре, развитие внутренней активности детей, уважительного отношения к людям, терпимости, способствовать формированию умения самостоятельно развивать сюжет игры, расширять словарный запас, развивать диалогическую речь детей, способствовать установлению дружеских взаимоотношений между играющими.

Игровые роли: мама, папа, 2 сына, 2 дочери, водитель, кондуктор, продавец, дети-соседи.

Ребенку, имеющему тяжелое нарушение зрения (слепота) в данной игре предлагается роль сына. И дети в течении игры оказывают помощь данному ребенку, педагог создает для него ситуацию успеха в игре. Также

учитываются и особые образовательные потребности к игровому материалу: игрушки яркие, рисунок на муляжах продуктов контрастный, игрушки рассчитаны на осязательное восприятие.

Игровой материал:

Семья: атрибуты для оборудования комнаты; посуда; мебель; сумка; кошелек; деньги.

Дом бабушки: посуда; самовар; деньги; предметы заместители.

Магазин: одежда продавца; касса; овощи, фрукты, сладости и т.д.

Водитель: руль; билеты.

Ход игры:

Дети сидят на стульчиках, педагог обходит по кругу и говорит:

Педагог: Ребята, мне что – так грустно и одиноко, хочется отправиться куда –нибудь в гости. Но куда бы мне отправиться, может вы мне подскажете или предложите, и мы все вместе отправимся.

Ответы детей: предлагают отправиться к бабушке в гости.

Педагог: Что нам нужно сделать, чтобы начать игру.

(Рассуждения детей)

Педагог: Правильно! Нам нужно распределить роли, выбрать детей для игры. Для нашей игры нам нужны: мама, папа, две дочки, два сына, бабушка, дедушка.

(Дети выбирают маму, папу, детей, бабушку, дедушку и обосновывают свой выбор)

Педагог: Молодцы, роли распределили. А теперь, нам нужно решить, как и на чем мы будем добираться к бабушке?

Дети предлагают отправиться на автобусе.

Педагог: Хорошо, едем на автобусе. Но тогда нам нужен еще водитель и кондуктор.

Дети выбирают водителя и кондуктора.

Мама перед выходом из дома, напоминает детям правила поведения. Напоминает им, что они будут выходить из автобуса на остановке: «

Бабушкино». И они отправляются в гости, а точнее, сначала идут на остановку.

Подъезжает импровизированный автобус.

Мама: Аккуратно садимся в автобус.

Кондуктор: Здравствуйте. Оплатите, пожалуйста, проезд

Водитель: Осторожно, двери закрываются, следующая станция: «Детский сад». Автобус объезжает круг и останавливается.

Водитель: Осторожно, двери открываются, остановка «Бабушкино».

Мама: Выходим из автобуса аккуратно, не толкаясь, помогаем друг другу. Вышли из импровизированного автобуса.

Папа предлагает зайти в магазин и купить гостинцы бабушке.

Мама: Дети, возьмитесь за руки, идем в магазин, но впереди проезжая часть. Что нам нужно сделать, для того, чтобы перейти дорогу.

Дети: Сначала, нужно посмотреть в одну сторону, нет ли машин, затем в другую и только после этого переходим дорогу.

Мама: молодцы, правильно.

Заходим в магазин. Дети поздоровались с продавцом.

- Здравствуйте. Нам нужны гостинцы для бабушки.

Продавец: Здравствуйте, пожалуйста, выбирайте.

Дети и родители выбирают коробочку «Чоко пай», пачку чая и коробочку «Раффаэло». Подходят к кассе.

Мама обращается к продавцу: Посчитайте ,пожалуйста сколько ,мы вам должны.

Продавец: Спасибо за покупку, с вас 236 рублей.

Мама рассчитывается с продавцом, и они выходят из магазина.

Отправляются к бабушке. Подходят к дому. Звонят в дверь.

Дверь открывает дедушка.

Дедушка: Здравствуйте, мои дорогие, проходите.

Дедушка с папой, пожимают друг другу руку.

Все заходят в дом, их встречает бабушка. Обнимается с внучатами, с мамой.

Бабушка: Проходите, проходите. Вы наверное, устали с дороги. Присаживайтесь. Я сейчас поставлю самовар (бабушка, выходит, якобы, поставить самовар). Возвращается. Ну, рассказывайте, как у вас дела, как успехи в школе, в садике?

Внуки: Бабушка, возьми, пожалуйста, мы тебе принесли, гостинцы к чаю.

Бабушка: Спасибо, большое.

Пока закипает самовар, они беседуют. Затем они все дружно пьют чай с сушками, пирожными.

Внуки: бабушка, как у тебя здоровье?

Бабушка: все хорошо, вроде пока ничего не болит.

Внуки: бабушка, может, тебе нужно помочь?

Бабушка: да нет, пейте чай и можете идти поиграть с соседскими детишками, а мы с мамой пока приготовим обед. А дедушка с папой пойдут в магазин за продуктами, я им сейчас напишу список.

Дедушка: Я не могу, так как мне уже пора на работу. Прощается со всеми и уходит. Если, успею, может быть встретимся за обедом.

Бабушка: Тогда в магазин ходит папа.

Папа: Хорошо, схожу. Пишите список.

Мама: Детки, а что вы хотите на обед?

Дети: я хочу пирожки; а я хочу сосиску.

Мама: Хорошо, если вы попили чай, тогда идите играть.

Дети выходят из-за стола, приглашают поиграть всех остальных детей.

А мама с бабушкой приступают к приготовлению обеда.

Дети самостоятельно придумывают дальнейший разворот событий

В конце игры, семья отправляется обратно домой [15].

## 2. Конспект сюжетно-ролевой игры «Гости»

Цель: Воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми в группе, умение договариваться, спокойно разрешать конфликты, умение считаться с интересами и мнением сверстников по игре, способствовать закреплению культурных навыков, формирование адекватной самооценки, терпимости, доброжелательности по отношению к другим людям.

Игровые роли: хозяева и гости

Ребенку, имеющему тяжелое нарушение зрения (слепота) предлагается роль гостя, но в следующий раз можно предложить роль хозяина, при проведении перед игрой пропедевтической работы, для того, чтобы ребенок мог ориентироваться в данной игре. Ребенок должен знать, где находятся игрушечные угощения, кукольная посуда, место расположения гостей, но перед тем, как начать играть с детьми, ребенок проигрывает ситуацию с педагогом. Если в ходе игры со сверстниками у ребенка с тяжелыми нарушениями зрения возникают затруднения, то педагог оказывает необходимую помощь, для преодоления неуверенности.

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

Подготовка к игре: этическая беседа: «Ждем гостей»

Ход игры: Ребята играют в своей группе в воображаемой ситуации.

Подготовку к игре педагог начинает с беседы, в которой сообщает, что правила игры требуют, чтобы хозяева были вежливы по отношению к гостям, предупредительны, употребляли вежливые слова: «будьте добры», «пожалуйста», «спасибо», «кушайте на здоровье» и, т. д.

После этого все игровые действия разворачиваются вокруг подготовки к приему гостей и заботы о них. Педагог сообщает ребятам, что перед приходом гостей хозяева должны убрать квартиру, украсить ее цветами, накрыть на стол, правильно расставить приборы. Затем взрослый предлагает ребятам договориться, как они встретят гостей, чем их займут.



Также педагог может разучить с детьми куплет известной песенки с хлопками:

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

Затем педагог предлагает детям самостоятельно составить план игры, что, как и зачем будет происходить в ней. Он может подать некоторые идеи более интересного развития сюжета, но основное содержание должны придумать сами дети.

Один из вариантов игры может быть следующим. Когда «гости» пришли, «хозяева» правильно рассаживают их, предлагают самые удобные места. Во время чаепития гостей занимают интересной беседой, их приветливо угощают: «Кушайте, пожалуйста», «Попробуйте этот пирог», «Не хотите ли еще чаю или сока?».

После чаепития «хозяева» с помощью педагога развлекают гостей коллективными песнями, загадками, подвижными или словесными играми. Все это «хозяева» заранее обсуждают и готовят, распределяя, кто какие развлечения будет проводить.

После игр гости благодарят хозяев, прощаются и уходят [21, 113].

### 3. Конспект сюжетно-ролевой игры «День Рождение»

Цель: Обучение детей самостоятельному решению возникающих в ходе игры проблем, развитие внутренней активности детей, закрепление умения соблюдать ролевые взаимоотношения, закрепление культурных навыков, воспитание чуткости, внимания, развитие коммуникативных навыков.

Игровые роли: мама, папа, именинник, сестры, братья, учитель, ученики – товарищи именинника.

Именинником предлагается сделать слабовидящего застенчивого ребенка, для того чтобы он мог ощутить себя в центре внимания, ощутить доброжелательное отношение сверстников, научиться выражать собственные эмоции, понимать эмоции товарищей. Ребенку с тяжелым нарушением зрения – слепотой, предлагается выполнять роль младшего брата, который помогает по дому в ожидании гостей, благодаря этой роли ребенок чувствует себя нужным понимая важность данных ему обязанностей.

Игровой материал: игрушечная посуда, пластилин, кусочки материи, нитки, цветная бумага, природный материал.

Подготовка к игре: беседа об организации дня рождения. Разучивание стихов, придумывание игр.

Ход игры: педагог предлагает ребятам самостоятельно составить план игры. Выслушав предложения ребят, педагог может привести детей на мысль объединить сразу три игры: в семью, школу и в день рождения. Распределяются роли, дети делятся на группы.

Например, дети, играющие в семью, могут разыграть эпизод утра: все встают, умываются, делают зарядку, завтракают, затем дети – ученики уходят в школу, а младшие остаются дома. Они помогают старшим членам семьи готовиться ко дню рождения.

Школьники и гости (товарищи именинника) где-то рядом в группе могут играть в школу. Кого-то выбирают на роль учителя, остальные — ученики. Таким образом, пока дома готовятся ко дню рождения, старшие братья и сестры, именинник и его товарищи учатся в школе.

Содержание игры в день рождения может проводиться аналогично содержанию игры в гости: уборка квартиры, приготовление угощений, подарков.

Когда дома все готово, зовут именинника и гостей. Все остальные игры свертываются, ребята начинают играть в день рождения: именинника тепло поздравляют родственники и друзья, дарят ему подарки, окружают вниманием, угощают, предлагая все самое лучшее. Члены семьи и сам именинник заботятся о том, чтобы гостям было весело и хорошо. Они заранее договариваются, кто и как будет развлекать гостей, придумывают игры, читают стихи, загадывают загадки и т. д.

Когда день рождения заканчивается, гостей вежливо провожают, помогают им одеться. Члены семьи ложатся спать [21, 115].

## II блок

### Сюжетно-ролевые игры, касающиеся производственных и общественных тем, отражающие труд людей

#### 1. Конспект сюжетно-ролевой игры «Поликлиника»

Цель: раскрытие смысла деятельности врача, медицинской сестры, регистратора, привитие правил личной гигиены, обучение правильному пониманию эмоций других детей и выражению собственных эмоций, развитие умения считаться с мнением других, уважать права и интересы другого, способствовать воспитанию вежливости, доброжелательности, отзывчивости и уважительного отношения к людям способствовать расширению словарного запаса, умению вести диалог, задавать вопросы и отвечать на них,

Игровые роли: регистратор, 3 врача, 3 медицинские сестры, 1 медицинская сестра из процедурного кабинета, таксист, мама с ребёнком, пациенты.

Слепому ребенку в данной игре предлагается роль медицинской сестры или пациента, на его выбор. Исполняя одну из этих ролей, ребенок будет продолжать учиться вести диалоги с другими детьми, выполнять определенные манипуляции. Также игра будет способствовать преодолению застенчивости и стеснительности.

Весь игровой материал и материал для пропедевтической работы, соответствует зрительным возможностям детей и их потребностям: наглядные пособия, таблички, полис, направления, карточки пациентов выполнены на картоне, без отблесков, с высоким цветовым контрастом, величина используемого материала не менее 5 см.

Игровой материал:

- регистратура: карточки пациентов, телефон, табличка «Регистратура»;
- кабинеты врачей «Педиатр»: шпатели, градусники, стетоскоп, молоточек, направления к лору, стоматологу, на прививку; карточки-памятки с полезными продуктами
- «Лор»: необходимые инструменты из набора «Доктор»;
- «Стоматолог» инструменты врача из детского набора, карточки-памятки «Как правильно чистить зубы»;
- процедурный кабинет: шприцы, лотки, ватные диски.
- для пациентов: полюса, бумажные платочки.

Пропедевтическая работа:

- беседы: «Профессия врач», «Инструменты лора», «Инструменты стоматолога», «Для чего нужны врачи?», «Как я с мамой ходил к стоматологу», «На приёме у лора»;
- рассматривание иллюстраций, наглядных пособий, для детей с тяжелыми нарушениями зрения предусмотрено исследование инструментов врачей с помощью ощупывания.
- проведение игровых ситуаций, показов-инсценировок, мини-диалогов между врачом и пациентом, регистратором и пациентом, между пациентами в очереди.

Ход игры:

Утро. На работу приходят регистратор, врачи и начинают готовить каждый своё рабочее место.

Пациенты заходят в поликлинику и идут к регистратуре.

Ситуация 1. В регистратуре.

Пациент – Здравствуйте!

Регистратор – Здравствуйте! Вы к кому?

Пациент – я к лору (стоматологу, педиатру).

Регистратор – ваш полюс

Пациент протягивает полюс, регистратор ищет карточку.

Регистратор – пожалуйста, ваша карта и полюс. Проходите в кабинет.

Ситуация 2. На приёме у педиатра мама с ребёнком.

Пациент-Мама – Здравствуйте!

Педиатр – Здравствуйте! Что вас беспокоит?

Пациент-Мама – Сегодня Маше должны сделать прививку, мы пришли на осмотр.

Педиатр даёт градусник, осматривает горло, слушает.

Педиатр – у вас всё хорошо, вот вам направление на прививку.

Пациент-Мама – спасибо.

Мама с дочкой идут в процедурный кабинет.

Мама-пациент – здравствуйте, вот направление, мы на прививку.

Медицинская сестра – здравствуйте, присаживайтесь, готовьте руку.

Мама успокаивает ребёнка, мед сестра ставит укол.

Медсестра – Ну вот и всё, молодец.

Мама и ребёнок уходят.

Педиатр обязательно даёт градусник для измерения температуры, проверяет шпателем горло и слушает. Затем отмечает в карточке напротив каждого изображения "+", если всё хорошо и "-" если не в порядке.

Если пациент жалуется педиатру на боль в горле, педиатр даёт направление к лору.

Если педиатр замечает проблемы с зубами, то даёт направление к стоматологу.

В конце осмотра педиатр дарит пациенту карточку-напоминание «Полезные продукты».

Ситуация 3. На приёме у стоматолога.

Пациент – здравствуйте.

Стоматолог – здравствуйте, садитесь, что вас беспокоит?

Пациент – очень сильно болит верхний зуб.

Стоматолог – сейчас посмотрим.

Стоматолог осматривает.

Стоматолог – Да, вижу дырочку. Сейчас поставим пломбу. Теперь посветим лампой. Попробуйте удобно вам?

Или если зуб уже не вылечить стоматолог решает его вырвать.

Пациент – всё хорошо, спасибо.

Стоматолог – пожалуйста. Вот вам напоминание «Правильная чистка зубов», не забывайте чистить зубы утром и вечером и зубы будут здоровыми.

Пациент – Спасибо, до свидания.

Стоматолог – до свидания.

Ситуация 4. На приёме у лора.

Вариант 1.

Пациент –Здравствуйте.Я по направлению от педиатра.

Лор – Здравствуйте.

Лор осматривает карточку.

Лор - Что вас беспокоит?

Пациент – горло болит, кашель и нос заложен.

Лор – давайте посмотрим.

Лор осматривает нос, горло.

Лор – горло красное, нос забит. Сейчас напишу вам лечение. Спрей в нос – 2 раза в день, горло поласкать ромашкой, спрей в горло. Возьмите рецепт.

Пациент – Спасибо, до свидания.

Вариант 2.

Лор – Что вас беспокоит?

Пациент – С утра ухо стреляет.

Лор – поверните голову, посмотрим.

Лор осматривает ухо.

Лор – нужно промыть вам ухо. Берёт ванночку, шприц и «промывает» ухо.

Лор – готово. Сейчас выпишу вам рецепт. Капли в ухо. Выздоровливайте, через неделю приходите.

Пациент – спасибо, до свидания.

Ситуация 5. Процедурный кабинет.

Пациент - Здравствуйте, я к вам по направлению от педиатра.

Медсестра – Проходите, присаживайтесь. Давайте руку. Не волнуйтесь, сейчас быстро поставим укольчик и вы будете здоровы.

Ну вот и всё.

Пациент – Спасибо, до свидания.

Мед сестра – До свидания.

Так, в зависимости от своего желания дети идут к разным врачам, либо от терапевта к специалистам, либо сразу к лору, окулисту или стоматологу.

Конечно, можно внести такси, чтобы пациенты могли доехать до поликлиники.

Если детей немного можно обойтись без медсестёр.

Игра заканчивается тем, что врачи вылечили всех пациентов. Играя в данную игру, в следующий раз, дети меняются ролями, врачи становятся пациентами, пациенты врачами [17].

## 2. Конспект сюжетно-ролевой игры «Цирк»

Цель: Развитие коммуникативных навыков, обучение правильному пониманию эмоций других детей и выражению собственных эмоций, Воспитывать дружеские взаимоотношения, желание играть в коллективе

сверстников, культуру общения, умение слушать, воспитывать желание доставлять радость, положительные эмоции друг другу

Закреплять у детей представления о цирке; о цирковых профессиях артистов различных жанров: конферансье, дрессировщик, клоун силач, гимнастка; о профессиях людей, работающих в цирке: кассир, контролер, буфетчица.

Игровые роли: клоун, силач, гимнастка, дрессировщик, собачка, зрители, буфетчица, кассир, контролер, конферансье, водитель

Ребенку с тяжелыми нарушениями зрения – слепотой, предлагается в данной игре роль силача, он чувствует заинтересованность других детей его выступлением, слышит аплодисменты, это способствует формированию адекватной самооценки у ребенка. Перед организацией игры, педагог уточняет знания ребенка о цирке, о разных артистах и о его роли в выступлении, несколько раз проигрывают номер выступления.

Атрибуты.

Афиша, письмо, билеты, деньги бумажные, надувные шары, штанга, гири, ленты, обручи, карточки, чемоданчик, костюмы для цирковых артистов, кухонная посуда, игрушечные продукты питания.

Атрибуты для цирковых артистов:

- Клоун: парик, нос, костюм, чемоданчик.
- Дрессировщица: обручи, карточки с картинками, костюм.
- Силач: костюм, гири, штанга.
- Гимнастка: костюм, ленты.
- Конферансье: костюм.
- Водитель: кепка, руль, жилетка.

Пропедевтическая работа:

- Беседы на темы: «Цирк», «Цирковые профессии»
- Обыгрывание игровых ситуаций: «Цирк», «Цирковое представление», «Буфет», «Кафе», «Столовая».



– Игровые упражнения «Покупка билетов в кассе», «Цирковые артисты». С детьми заранее проигрываются роли артистов и других героев, чтобы при организации игры не возникало затруднительных ситуаций и дети знали, что можно показать, какие их ролевые обязанности.

– Рассматривание, ощупывание атрибутов для каждой роли: носа для клоуна, хулахупов, париков и т.д.

Организационный момент:

Дети заходят в группу. Встают полукругом.

Педагог: - Ребята к нам пришло письмо. Давайте его прочитаем.

«Дорогие ребята. Помогите, пожалуйста! Наш цирк попал в беду. Злая и противная Госпожа Белодонна распугала цирковых артистов, и теперь без них, не состоится цирковое представление. Девочки и мальчики, помогите, пожалуйста! Спасибо. Фунтик».

Педагог: - Ребята, мы сможем помочь цирковым артистам? А как мы сможем спасти представление?

Дети: - Мы можем сами стать цирковыми артистами и покажем представление.

Педагог: - В конверте еще что-то есть. Что это? (достаёт афишу).

Дети: - Афиша.

Педагог: - Каких цирковых артистов вы знаете?

Дети: - Клоун, дрессировщик, гимнасты, силачи.

Педагог: - Чем они занимаются? Как выглядят? (ответы детей).

Педагог: - Люди, каких профессий еще работают в цирке?

Дети: - Кассир, буфетчица, контролер, конферансье, гример.

Педагог: - Посмотрите на афишу. Что мы можем узнать, посмотрев на афишу?

Дети: - Какие артисты будут выступать.

Педагог: - Кто должен выступать в этом представлении?

Дети: - Дрессировщица со своей собачкой, клоун, силач, гимнастка.

Педагог: - Давайте мы сейчас с вами выберем, кто же будет цирковыми артистами. (Выбор артистов по желанию детей).

Педагог вносит свое предложение: - Я предлагаю на роль клоуна ....., потому, что с ним мы заранее договорились, и он вам приготовил сюрприз.

Педагог: - Ребята скажите артисты выходят на арену показать свой номер, когда захотят?

Дети: - Нет, их номер объявляют.

Педагог: - Кто ведет цирковое представление?

Дети: - Конферансье.

Педагог: - Я думаю вы будете не против, если конферансье буду я? (соглашаются).

Педагог: - Что нужно чтобы попасть в цирк?

Дети: - Купить билеты в кассе.

Педагог: - А кто продает билеты?

Дети: - Кассир.

Педагог: - А кто у нас будет кассиром? (предложения детей).

Педагог: - Вот мы с вами купили билеты, а кто их будет проверять и говорить какое место в каком ряду?

Дети: - Контролер.

Педагог: - Кто желает быть контролером? (по желанию детей).

Педагог: - Из скольких частей состоит цирковое представление и как их называют?

Дети: - Из двух отделений.

Педагог: - Что есть между отделениями?

Дети: - Антракт.

Педагог: - Что можно делать во время антракта?

Дети: - Зрители могут сходить по своим делам, в буфет покушать.

Педагог: - Теперь давайте выберем работника буфета, буфетчицу (предложения детей).

Педагог: - А кем будут оставшиеся дети?

Дети: - Зрителями.

Педагог: - Вот и все роли распределены и мы готовы к игре. Артистов я приглашаю за кулисы, готовиться к своим цирковым номерам. Работники цирка тоже займите свои места и приготовьте всё, что вам нужно для работы.

Ход игры.

Пока «артисты» готовятся к представлению, сотрудники цирка расставляют всё на своих местах, Педагог договаривается со «зрителями»:

- Ребята, а как мы с вами доберемся до цирка?

Дети:- На машине.

Педагог: - Кто будет водителем? (дети предлагают)

Водитель приглашает детей в машину и везет их к цирку. Дети выходят.

Дети покупают билеты, контролер проверяет билеты и рассаживает зрителей по местам.

Звонит звонок.

Выходит конферансье на середину арены: - Добрый день! Уважаемые зрители! Начинаем выступление! Цирковое представление! В цирке очень хорошо. Всюду празднично, светло! Здесь звенит веселый смех! Приглашает в гости всех.

Конферансье: - Первым номером нашей программы, на арене цирка всемирно-известная дрессировщица ..... (имя ребенка) и её дрессированная собачка Ляпа вас порадуют сейчас! (Выступление дрессировщика и собачки, выход под музыку «Собачий вальс».)

Примерное содержание номера: Дрессировщица: - Ляпа! Ко мне!

- Ляпа! Поздоровайся со зрителями! (гав-гав!)

- Помаши лапками зрителям! Молодец!

Дрессировщица: - У меня собачка очень умная, они могут выполнять любые команды!

- Ляпа, сидеть! Ап! Ляпа, танцуй! Ап! Ляпа, дай лапу! Ап!

- Любимое занятие моей собачки это игра с обручами! Ляпа прыжок! Ап! (прыжки через обручи).

- А сейчас увидите как Ляпа умеет считать. Проведем для нее урок математики. Я вам раздам карточки, на которых изображены предметы, вы будете показывать, а собачка отвечать. (какая цифра, сколько косточек)

- Молодец, Ляпа! Аплодисменты дрессированной собачке! (поклон)

- «Ляпа, домой!» - дрессировщица собачка убегают.

Конферансье: - Рыжий клоун, добрый клоун! Наш знакомый с детства друг! На арене ты! И снова стало радостней вокруг! Встречайте, клоун МУЛЬТИК!

Клоун Мультик выбегает под музыку «Веселые гномики» и встает в центре.

Мультик:- А вот и я!

Конферансье: - Это хорошо, что ты, это ты! Вот только ты, Мультик что-то забыл сделать.

Мультик: - Где, когда, что я забыл сделать? Я проснулся, умылся, зубы почистил, оделся, позавтракал и к вам в гости пришел. Ничего не забыл!

Конферансье: - Вот когда ты пришел, что ты забыл сделать?

Мультик: - Что, дверь не закрыл? Обувь не сменил?

Конферансье: - Ай- яй- яй! Мультик! А давай мы у детей спросим, что ты забыл сделать?

Дети: - Поздороваться.

Мультик:- Аааа, поздороваться. Так я сейчас!( бежит и здоровается с каждым зрителем) Конферансье: Мультик! Так ты будешь долго здороваться. Давай мы тебя научим. Скажем все хором – Здравствуй, Мультик!

Мультик: - Здравствуйте, ребяташки – девчонки и мальчишки! Конферансье хвалит клоуна.

Мультик: - Я хочу немного с вами поиграть. Игра называется «Большой пузырь» (игра с мыльными пузырями)- приглашает 2-3 детей.

( Звучит музыка клоун убегает).

Конферансье: - А сейчас у нас антракт. В цирке закончилось первое отделение. Объявляется антракт, или перерыв, когда зрители могут сходить по своим делам, в буфет: купить мороженое, соки, сладкую вату, попкорн.

Дети идут в буфет, где покупают себе игрушечные угощения.

Звенит звонок.

Конферансье: - Продолжается программа.

Этот номер трудный самый!

На арене – силачи,

Лучшие в мире циркачи!

Подбрасывают гири,

Словно детские мячи!

Цирковой номер «Силач» под музыку «Богатырская сила»

Примерное содержание номера:

1. Поднимание гирь.

2. Подъем штанги

Конферансье:- А сейчас ребятки, выступление гимнастки. ( Выходит гимнастка, показывает свой номер, уходит).

Клоун Мультик: - Ой, ребятки, я кое - что забыл вам сказать, я же немного умею фокусничать! Посмотрите, я принес для всех вот этот чемодан. Что у меня тут в чемодане? Вот не догадались, ничего нет.... Вы сейчас кладите в мой чемодан свои билетки. Внимание, чемоданчик закрываю и заклинанье прочитаю! Крибле –крабле-бум! Что у меня тут в чемодане? (билетки) Вот не догадались – шоколадки оказались! (всех угощает).

Конферансье: - Какой ты молодец Мультик! Аплодисменты!

Конферансье: - Наше представление заканчивается, всех артистов прошу выйти на арену (звучит музыка). Расставаний приходит пора,

Но не будем грустить на прощанье,

Новой встрече мы рады всегда.

Цирк чудес говорит «до свиданья».

На сцену под музыку выходят все артисты, кланяются и уходят. Дети зрители выходят из цирка, садятся в автобус и едут обратно в детский сад [45].

Ожидаемые результаты – достижение поставленной цели, повышение коэффициента сплоченности группы, перемещение ребенка с тяжелыми нарушениями зрения (слепота) из категории «изолированных» в категорию «принятых».

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Наиболее распространенный подход к пониманию межличностных отношений дошкольников - социометрический. Основная идея социометрии состоит в том, что испытуемые высказывают, в той или иной форме, свои предпочтения другим членам группы.

Для исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения нами была выбрана социометрическая методика "Два домика". Методика была адаптирована для детей с тяжелыми нарушениями зрения.

Определяя уровень развития межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения, мы выявили, что в группе высокий уровень благополучия взаимоотношений, но коллектив детей является недостаточно сплоченным. Также было выявлено, что ребенок с тяжелыми нарушениями зрения (слепота) оказался в категории «изолированных». Слабовидящие дети распределились по категориям «Предпочитаемые» и «Принятые».

На основании полученных данных нами была составлена коррекционная работа по формированию межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в процессе сюжетно–ролевой игры.

Средством осуществления коррекционной работы является игра, так как в дошкольном возрасте этот вид деятельности – ведущий. Но нами была выбрана именно сюжетно-ролевая игра, так как в старшем дошкольном возрасте она получает особое развитие. В сюжетно-ролевой игре дети более эффективно учатся строить свои отношения с

окружающими, развивают умение держать себя в обществе, уточняют свои знания об окружающем, развивают свои умственные способности и познавательные интересы. .

Целью данной работы является повышение коэффициента сплоченности группы, перемещение ребенка с тяжелыми нарушениями зрения (слепота) из категории «изолированных» в категорию «принятых».

Нами был составлен комплекс сюжетно-ролевых игр для формирования межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения.

Данный комплекс состоит из двух блоков:

I блок - содержит сюжетно-ролевые игры, основанные на бытовых сюжетах;

II блок - содержит игры касающиеся производственных и общественных тем, отражающие труд людей.

Сроки реализации данной коррекционной работы – 5 недель. На каждую неделю запланировано проведение пропедевтической работы перед игрой и самой сюжетно-ролевой игры.

Ожидаемые результаты – достижение поставленной цели, повышение коэффициента сплоченности группы, перемещение ребенка с тяжелыми нарушениями зрения (слепота) из категории «изолированных» в категорию «принятых».



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью проводимого исследования теоретически изучить и практически обосновать возможность коррекции межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры.

При решении первой задачи исследования нами была проанализирована психолого-педагогическая литература по данной проблеме. Межличностные отношения – это субъективно переживаемое, личностно значимое, эмоционально – когнитивное отражение людьми друг друга в процессе межличностного взаимодействия.

Было выявлено, что в общении со сверстниками обращение старших дошкольников становится эмоциональнее, чем в контактах со взрослыми. Именно сверстник выступает в качестве равного партнера, в процессе общения, с которым ребенок может апробировать знания и социальные нормы, данные взрослым.

Взаимоотношения детей с тяжелыми нарушениями зрения имеют свои особенности. Дети этой категории не имеют возможности пользоваться выразительными средствами, сам процесс общения становится возможным только с появлением речевых звуков. У них часто наблюдаются трудности в установлении контактов с окружающими, поддержании процесса общения, что вызвано слабым владением средствами общения, для формирования которых необходимо участие всех анализаторов. Невозможность дистантного восприятия мимических и пантомимических проявлений собеседника приводит к неадекватному восприятию его реальных характеристик и состояний.

При решении второй задачи нами было проведено исследование состояния межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения. Для исследования мы использовали социометрическую методику "Два домика" Марцинковской Т.Д..

Определяя уровень развития межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения, мы выявили, что в группе высокий уровень благополучия взаимоотношений, но коллектив детей является недостаточно сплоченным. Также было выявлено, что ребенок с тяжелыми нарушениями зрения (слепота) оказался в категории «изолированных». Слабовидящие дети распределились по категориям «Предпочитаемые» и «Принятые».

При решении третьей задачи мы определили содержание работы для коррекции межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в процессе сюжетно–ролевой игры.

Нами был составлен комплекс сюжетно-ролевых игр для формирования межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения.

Данный комплекс состоит из двух блоков:

I блок - содержит сюжетно-ролевые игры, основанные на бытовых сюжетах;

II блок - содержит игры касающиеся производственных и общественных тем, отражающие труд людей.

Таким образом, цель данной работы достигнута, а задачи решены.

## Список литературы

1. Акулова, О. А. Театрализованная игра [Текст] / О. А. Акулова. // Дошкольное воспитание. – 2005. - №4 – С. 15-17.
2. Баландина, Л. Л. Межличностные отношения и личность детей дошкольного возраста с нарушением и нормальным [Текст] / Л. Л. Баландина. // Фундаментальные исследования. - 2014. - № 5-2.
3. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
4. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А. А. Бодалев. - М. : МГУ, 1982. – 200 с.
5. Бойченко, Н. А. Сюжетно-ролевые игры дошкольников [Текст] / Н. А. Бойченко. – Киев : Радянская школа, 1982. – 112 с.
6. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения: практическое пособие для педагогов [Текст] / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. – Челябинск.: Цицеро, 2013. – 55 с.
7. Волкова, И. П. Индивидуально-типологические особенности лиц с нарушениями зрения [Текст] / И. П. Волкова. // Дефектология. – 2005. – № 3. – С. 39–47.
8. Волкова, Л. С. Результаты экспериментального изучения нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения [Текст] / Л. С. Григорьева. // Дефектология. - 1982. - №3. - С. 14-17.

9. Выготский, Л. С. Возрастные особенности психического развития детей [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной. - М. : 2002. - 78 с.
10. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.5. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
11. Григорьева, Г. В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Г. В. Григорьева. // Дефектология. – 1996. - №4.
12. Григорьева, Г. В. Развитие ведущей формы общения у дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Г. В. Григорьева. // Дефектология. – 2001 - №2.
13. Денискина, В. З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения [Текст] / В. З. Денискина. – Уфа. : Изд-во Филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. — 62 с.
14. Доронова, Т. Н. Игра в дошкольном возрасте [Текст] / Т. Н. Доронова, О. А. Карабанова. М. : Просвещение, 2002. – 112 с.
15. Ефимова, А. И Конспект сюжетно–ролевой игры в старшей группе [Электронный ресурс] // <http://ped-kopilka.ru/blogs/ala-ivanovna-efimova/konspekt-syuzhetno-rolevoi-igry-semja-syuzhet-v-gosti-k-babushke.html>.
16. Келле, В. Ж. Теория и история (Проблемы теории исторического процесса) [Текст] / В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзон. - М.: Политиздат, 1981. - 290 с.
17. Кокорина, Т. Н. Конспект сюжетно–ролевой игры в старшей группе [Электронный ресурс] // <http://ped-kopilka.ru/blogs/tatjana-nikolaevna-kokorina/-poliklinika-syuzhetno-rolevaja-igra-dlja-detei-5-7-let.html>.

18. Коломинский, Я. Л. Психология педагогического взаимодействия [Текст] / Я. Л. Коломинский, Н. М. Плескачева, И. И. Заяц. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
19. Кон, И. С. Дружба: этико-психологический очерк [Текст] / И. С. Кон – М.: Политиздат, 1987. – 255 с.
20. Корнилова, И. Г. Игра и творчество в психокоррекции [Текст] / И. Г. Корнилова. — Москва : Научная книга, 2000. — 168 с.
21. Краснощекова, Н. В. Сюжетно–ролевые игры для детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Краснощекова. – 3-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 251 с.
22. Куницына, В. Н. Межличностное общение [Текст] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, Н. В. Погольша – СПб: Питер, 2002 – 367 с.
23. Литвак, А. Г. Практикум по тифлопсихологии [Текст] / В. М. Сорокин, Т. П. Головина. - М. : Просвещение, 1989. — 110 с.
24. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. Пособие [Текст] / А. Г. Литвак. – СПб. : РГПУ, 1998. - 271 с.
25. Лямина, Г. М. Воспитание детей в старшей группе детского сада [Текст] / Г. М. Лямина. – М. : Просвещение, 1984. – 74 с.
26. Макаренко, А. С. Лекции о воспитании детей. Избр. Пед. соч. / А. С. Макаренко. - М.: Педагогика, 2007. – 400 с.
27. Марциновская, Т. Д. Детская практическая психология [Текст] / Т. Д. Марцинковская. — М. : Гардарики, 2000. — 255 с.
28. Мясищев, В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды [Текст] / В. Н. Мясищев; под редакцией А. А. Бодалева. М. : Просвещение, 1995. - 356 с.
29. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский – М. : Инфра, 1998. – 292 с.
30. Плаксина, Л. И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения).

Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / Л. И. Плаксина. – М. : Экзамен, 2003. – 173 с.

31. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. - М.: РАОИКП, 1999. - 396 с.

32. Проняева, С. В. Игра как интегратор образовательного процесса в ДОУ [Текст] / С. В. Проняева // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 10. – С.10–14.

33. Смирнова, Е. О. Проблемные формы межличностных отношений дошкольников [Текст] / Е. О. Смирнова // Вестник практической психологии образования. – 2014. - №3. – 22-27 с.

34. Смирнова, Е. О. Детская психология [Текст] / Е. О. Смирнова. - М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

35. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений [Текст] - М. : Академия, 2000. - 160 с.

36. Смирнова, О. Е., Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова. - М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

37. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л. И. Солнцева. - М. : Полиграф-сервис, 2000. - 250 с.

38. Соснин, В. А. Социальная психология [Текст] / В. А. Соснин – М. : ИНФА-М, 2004. – 336 с.

39. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений - 5-е изд. [Текст] - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

40. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. - М.: Педагогика, 2010. - 180 с.

41. Ухтомский, А. Л. Полный сборник сочинений. Т. IV [Текст] / А. Л. Ухтомский. – Л. : ЛГУ, 1945. – 220 с.

42. Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих [Текст] / В. А. Феоктистова; под ред. Л. И. Шипициной. – СПб. : Речь, 2005. - 128с.
43. Хватцев, М. Е. Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их [Текст] / М. Е. Хватцев. – М. : Учпедгиз, 1939 – 122 с.
44. Челдышова, Н. Б. Шпаргалка по социальной психологии [Текст] / Н. Б. Челдышова. - М.: Издательство Экзамен, 2007. - 48 с.
45. Шайхудинова, Е.Р.Конспект сюжетно–ролевой игры в старшей группе [Электронный ресурс] // <https://infourok.ru/konspekt-syuzhetno-rolevoy-igri-cirk-676792.html>.