



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

Развитие общения у детей старшего дошкольного возраста с 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 ЗФ-406/102-4-2
Булатникова Светлана Васильевна

Проверка на объем заимствований:
52,58 % авторского текста

Работа рецензия к защите
рекомендована/не рекомендована

« 8 » 02 2017 г.
зав. кафедрой СПППМ
к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

Дружинина Л.А.

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПППМ
Лысова Анна Анатольевна

Челябинск
2017

главление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования общения.....	6
1.1. Общение как психолого-педагогическая категория.....	6
1.2. Закономерности развития общения на этапе дошкольного возраста.....	10
1.3. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования общения.....	22
Выводы по первой главе.....	31
Глава 2. Своеобразие формирования общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	33
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения.....	33
2.2. Особенности развития общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	42
Выводы по второй главе.....	49
Глава 3. Экспериментальное изучение состояния общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	50
3.1. Исследование состояния общения у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.....	50
3.2. Содержание коррекционной работы по формированию общения у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в процессе сюжетно-ролевой игры.....	62
Выводы по третьей главе.....	78
Заключение.....	80
Список литературы.....	82
Приложение.....	87

Введение

Умение общаться – основное условие развития ребёнка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремлённый на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

По словам С. Л. Рубинштейна, основное из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. Сердце человека все соткано из его отношений к другим людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Отношение к другому является центром духовно-нравственного становления личности и во многом определяет нравственную ценность человека.

Концептуальные основы разработки проблемы общения связаны с трудами В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, М. И. Лисиной, Г.М. Андреевой, А.Кимпински, У. Хартапа, Б. Коутса, Ж. Пиаже и других отечественных и зарубежных психологов, которые рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности.

В дошкольном возрасте закладываются основные черты личности и характера, формы поведения в различных социальных ситуациях, способность соотносить собственные желания и потребности с желаниями и потребностями других людей.

Для детей с нарушением зрения общение приобретает дополнительное значение, так как оно является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного дефекта. По мнению многих ученых, отсутствие чётких представлений о социальных законах бытия, человеческого общения,

недостаточное развитие эмоционально-выразительных средств общения осложняют овладение детьми с нарушениями зрения навыками коммуникативной деятельности (А.Г.Литвак, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.А. Феокистова и др.).

Общеизвестно, что сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью в период старшего дошкольного возраста. В процессе создания и реализации игрового замысла находят своё отражение и представления детей об окружающем мире, и их отношение к той или иной проблемной ситуации, закладывается умение дисциплинировать себя, организовывать как личную, так и групповую деятельность, понимание ценности сотрудничества, общения и отношений в совместной деятельности (Т. Н. Доронова, А.Н. Леонтьев, С.А. Шацкий, Д.Б. Эльконин).

В этой связи исследование развития общения у детей с нарушением зрения является актуальным, что и обусловило выбор темы квалификационного исследования: «Развитие общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры»

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать содержание коррекционной работы по формированию общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевых игр.

Объект исследования – формирование общения у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – содержание коррекционной работы по формированию общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры.

Задачи исследования:

- теоретически изучить состояние данной проблемы в психолого-педагогической литературе;

- осуществить подбор диагностических методик для изучения навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения;
- разработать содержание коррекционной работы по формированию общения у детей с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры.

Методы исследования: анализ научной и методической литературы, констатирующий и формирующий эксперимент, анализ медицинской документации и полученных результатов исследования.

База исследования – муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 53 города Копейска.

Структура работы: данная исследовательская работа состоит из введения, 3 глав, выводов по главам, заключения и приложений.

Глава 1. Теоретические основы формирования общения

1.1. Общение как психолого-педагогическая категория

Общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов и как информационный процесс, как отношение людей друг к другу и как процесс их взаимовлияния друг на друга, как процесс сопереживания и взаимного понимания. Субъектами общения являются живые существа, люди. В принципе общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным вербальными и невербальными актами. Для общения характерно также то, что здесь каждый участник выступает как личность, а не как физический предмет, тело. Обследование врачом пациента, находящегося в бессознательном состоянии, не общение. Общаясь, люди настроены на то, что партнер им ответит, и рассчитывают на его отзыв. На эту особенность общения обращают внимание А. А. Бодалев, Е. О. Смирнова и др. На этом основании Б. Ф. Ломов утверждает, что общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты, и чуть дальше: для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает именно как субъект. Общение - взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Понятие общения близко соотносится с понятием коммуникации. Акт общения оценивается и анализируется по следующим компонентам: адресат - субъект общения, адресант - кому направлено сообщение; сообщение - передаваемое содержание; код - средства передачи сообщения, канал связи и результат - что достигнуто в итоге общения.

Данный подход представлен в работах Ч. Осгуда, Дж. Миллера, Г.М. Андреевой, Ю.А. Шерковина и др. .

Другой распространенный подход к общению рассматривает его как деятельность. С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев подчеркивают то обстоятельство, что общение присутствует в любом виде деятельности.

Выделяют следующие стороны общения: коммуникативную, интерактивную, перцептивную. Эти стороны общения проявляются одновременно. Коммуникативная сторона проявляется в обмене информацией, интерактивная - в реализации взаимодействия партнеров общения с использованием вербальных и невербальных систем общения, перцептивная - в восприятии и продуцировании эмоций в общении. Наиболее универсальное средство человеческого общения - язык и речь [47].

Язык – это основная система, при помощи которой мы кодируем информацию, и является основным инструментом коммуникации. С помощью языка осуществляется познание мира, в языке объективируется самопознание личности. Язык существует и реализуется через речь. В речевом общении имеют значение такие особенности, как значение, смысл слов, фраз. Играть важную роль точность употребления слов, его выразительность, доступность, правильность произношения звуков, гибкость и выразительность интонации. Речевые звуковые явления: темп речи, модуляция голоса, тональность, ритм, тембр, интонация, дикция.

К неречевому воздействию относятся мимика, пантомимика, жесты, также расстояние, на котором общаются собеседники. Монологическое общение предусматривает межличностное общение неравноправных, не обладающих равной активностью партнеров. Диалог, напротив, предполагает сопрягаемость и одновременность действий; сменяемость

позиций воздействующего и отражающего, взаимную интеллектуально-волевою активность; обменный характер действий [7].

Ролевое общение предполагает ту или иную форму регламентации содержания, средств общения; общение осуществляется с позиций соответствующих социальных ролей. Личностное общение возможно при знании личности партнера, умении предвидеть его реакции, интересы, убеждения, отношение.

Ритуальное общение - чаще всего пролог к построению отношений, однако оно может выполнять и самостоятельные функции в жизни современного человека: укрепление психологической связи с группой, повышение самооценки, демонстрация своих установок и ценностей, то есть в ритуальном общении человек подтверждает свое существование в качестве члена общества той или иной важной группы. По своей сути оно ролевое. Отличительная особенность ритуальных отношений состоит в их безличности.

Диалогическое общение – это равноправное субъект субъектное взаимодействие, имеющее целью взаимное познание, самопознание и саморазвитие партнеров по общению [47].

Отношения, на которые социальные нормы и правила оказывают не выраженное, косвенное влияние можно охарактеризовать как непосредственное, контактные, а тип общения их создающего - межличностным типом общения.

Общение – один из важнейших инструментов социализации человека, способ его существования, удовлетворения и регулирования основных потребностей, главный канал взаимодействия людей. В повседневной жизни человек учится общению с детства и овладевает разными его видами в зависимости от окружающей его среды, от людей с которыми взаимодействует. Это происходит стихийно, в житейском опыте. Для профессиональной деятельности, особенно связанной с людьми и

передачей информации, знаний, данного опыта недостаточно, необходимо овладеть теоретическими знаниями.

Понятие «общение», как любое другое понятие, разрабатывалось многими исследователями и имеет разнообразные трактовки. Сам термин "общение" не имеет точного аналога в традиционной (западной) социальной психологии, и, как отмечает Г. М. Андреева, "содержание его может быть рассмотрено лишь в понятийном словаре особой психологической теории, а именно теории деятельности" (Андреева, Г.М. Социальная психология, 1998). В отечественной психологии сложилась устойчивая традиция связывать понятия "общение" и "деятельность", например "деятельность общения", "коммуникативная деятельность". Иногда общение определяют не только как деятельность, а как условие деятельности [3].

Общение является необходимым условием любой совместной деятельности и представляет собой процесс установления и развития контакта между людьми, обмена информацией, восприятия участниками общения друг друга и их взаимодействия. Подобный подход к пониманию общения и его структуры был впервые сформулирован отечественным психологом Б. Д. Парыгиным в начале 70-х гг. XX в. Им были выделены несколько основных параметров процесса общения:

- психологический контакт, возникающий между людьми и реализующийся в процессе их взаимного восприятия друг друга;
- обмен информацией в процессе вербального или невербального общения;
- взаимодействия и взаимовлияния друг на друга [34].

В соответствии с этим подходом в отечественной социальной психологии выделено основное содержание общения (Г. М. Андреева, 1976), а именно: передача информации (коммуникация), взаимодействие (интеракция), познание людьми друг друга (перцепция) [3].

Таким образом, осуществив анализ точек зрения ученых, мы пришли к выводу, что общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга. В соответствии с этим большинство ученых выделяют следующие компоненты общения: перцептивный, коммуникативный и интерактивный.

1.2. Закономерности развития общения на этапе дошкольного возраста

Рассматривая вопрос развития общения у детей, следует остановиться на особенностях взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками в разные возрастные периоды.

М.И. Лисина рассматривала общение ребёнка со взрослым как смену своеобразных форм. Формой общения называется деятельность общения на определённом этапе её развития, взятая в целостной совокупности её свойств. Форма общения характеризуется следующими параметрами:

- 1) время её возникновения в онтогенезе;
- 2) её место в системе общей жизнедеятельности;
- 3) основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми в данной форме общения;
- 4) ведущие мотивы, побуждающие ребёнка к общению;
- 5) основные средства общения [25].

На протяжении детства появляются и развиваются четыре различные формы общения ребёнка со взрослым, по которым с полной очевидностью можно судить о характере происходящего психического развития ребёнка:

ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная формы общения.

Первая в жизни детей форма общения со взрослыми – *ситуативно-личностная*, или *непосредственно-эмоциональная*, возникает примерно к двум месяцам жизни. В первый месяц жизни взрослый организует атмосферу общения, налаживает с малышом сигнальную связь, постоянно переделывает его поведение, выделяя и усиливая в нём одни действия, приглушая и оттормаживая другие. К 2 – 2,5 месяцам у ребёнка под влиянием воздействий взрослого и при его помощи складывается коммуникативная потребность со всеми её признаками: интересом к взрослому, эмоциональным отношением к нему, с инициативностью в налаживании контактов со взрослым и чувствительностью к его оценкам. Возникает первая форма общения ребёнка со взрослым, проявляющаяся в виде ”комплекса оживления”. В ходе общения ребёнок и взрослый обмениваются положительными эмоциями; их контакты не обслуживают какое-либо другое сотрудничество. Это общение непосредственно, оно личностное (обмен выражением нежности и ласки). Оно ситуативное, т. к. приурочено к сиюминутным событиям взаимодействия [25].

В контактах со взрослым или благодаря им малыш начинает интересоваться окружающими предметами. В конце первого полугодия жизни ребёнок начинает манипулировать ими. Характер контактов с окружающими людьми преобразуется. Возникает *ситуативно-деловая* форма общения ребёнка со взрослым. Ситуативность взаимодействия сохраняется: ребёнок обращается к взрослому по поводу сиюминутных происшествий и отвечает главным образом на то, что взрослый делает и говорит ему в данный момент. Общение теперь включается в практическую деятельность малыша и как бы обслуживает его ”деловые интересы”. Малыш хочет, чтобы старшие вместе с ним включились в занятия с предметами, он требует от них участия в своих делах.

Коммуникативной потребностью этой формы общения становится потребность ребёнка в сотрудничестве со взрослым. Главное место в жизни ребёнка теперь занимают действия с предметами. Действие по образцу и деловое отношение к оценке взрослого способствуют тому, что ребёнок овладевает специфическими действиями с предметами. Ребёнок становится инициативным, самостоятельным и сосредоточенным наблюдателем: он внимательно слушает наставления старших, пытается подчинить своё поведение разумным целям и советам. В рамках ситуативно-деловой формы общения со взрослым, действуя по его образцу, в условиях делового сотрудничества дети овладевают и речью.

Овладение специфическими, условными действиями с предметами, основанными на выработанных обществом правилах, следование образцу взрослого, общение с ним обеспечивают формирование у детей начала умения действовать в уме, становление основ внутреннего плана действия, способствуют углублению любознательности [11].

Таким образом, в рамках ситуативно-деловой формы общения в психическом развитии малыша совершаются очень важные события. Задержка на предшествующем (непосредственно-эмоциональном) этапе общения со взрослым чревата задержками в развитии ребёнка, трудностями в адаптации к новым условиям жизни и т.п.

В первой половине дошкольного детства (3 – 5 лет) у ребёнка можно наблюдать следующую форму общения со взрослым – *внеситуативно-познавательную*. Как и вторая, она опосредованная, но вплетена не в практическое сотрудничество со взрослым, а в совместную с ним познавательную деятельность. М.И. Лисина называла это “теоретическим” сотрудничеством. Развитие любознательности заставляет малыша ставить перед собой всё более сложные вопросы: о происхождении и устройстве мира, о взаимосвязи явлений в природе и т.п. Эрудиция и ум старших – основное побуждение, заставляющее детей

обращаться к ним. Первые вопросы дети задают так, словно не ждут на них ответа, а просто вслух формулируют свои недоумения (’’Почему кошка мяукает? Что, есть хочет или боится чего?’’). Позднее общение на познавательные темы приобретает характер настойчивого поиска истины, полного внимания и серьёзности от старших. Малыш может один и тот же вопрос повторять многократно, развивать, уточнять, добиваться ясности и уверенности в серьёзности выданной ему информации [25].

Дети, достигшие внеситуативно-познавательного общения, испытывающие потребность в уважении взрослого, при выполнении задания стараются справиться со всем и после каждого указанного действия украдкой, а то и в открытую поворачиваются к взрослому в поисках одобрения. Настойчивость, порождаемую требовательностью к себе и стремлением заслужить уважение взрослого, эти дети проявляют постоянно.

Формирование внеситуативно-познавательного общения имеет важнейшее значение в психическом развитии дошкольника. Здесь он впервые вступает в теоретическое, умственное сотрудничество со взрослым. Мысль ребёнка устремляется в глубь вещей, а фантазия уносит его в прошлое и будущее; силой воображения дошкольник пытается постичь даже невозможное или то, что только могло быть [6].

В конце дошкольного детства (5 – 7 лет) у детей появляется четвёртая и высшая форма общения со взрослыми – *внеситуативно-личностная*. Она связана с овладением ими системой отношений людей. Перед старшими дошкольниками встают новые задачи – освоить правила поведения в мире людей, постичь законы и взаимосвязи в этой сфере деятельности, ясно осознать свои основные права и обязанности в кругу близких и далёких людей, научиться контролировать свои поступки и действия. Взрослый в глазах ребёнка – воплощение образца того, как надо себя вести; теперь он для ребёнка эталон в сложной сфере его психической

жизни – в области нравственности, построений с окружающими. Старшие дошкольники беседуют со взрослыми главным образом о том, что происходит между людьми, и настойчиво пытаются выяснить, как следует поступать правильно; они раздумывают как над своими действиями, так и над действиями других людей. Беседы эти носят теоретический, внеситуативный характер: вопросы, обсуждения, споры. Вплетены они в познавательную деятельность, но сосредоточены на социальном окружении ребёнка, на ”мире людей”, а не на сфере предметов, как это было при внеситуативно-познавательном общении. Дети говорят о себе самом, рассказывают о друзьях по группе, о родных и близких. Это общение является личностным. Беседы на личностные темы для ребёнка – основной источник сведений о нормах нравственности и оценках реальных поступков его собственных и других людей. Ориентация на пример взрослого становится основой восприимчивости к воспитательным воздействиям взрослого и благоприятствует быстрому и прочному усвоению его наставлений [25].

Дошкольники с внеситуативно-личностной формой общения гораздо более трезво оценивают недостаточность своего умения разбираться в сложных проблемах жизни. Именно разумный взгляд на ограниченность своего опыта и знаний заставляет их настойчиво выяснять: а как считают старшие? Настроенность на волну взрослого позволяет без труда понять, что в любой обстановке, особенно в ситуации учения, он выступает в особой функции – как педагог. И следовательно, надлежит вести себя с ним, как положено ученику: внимательно смотреть и слушать, запоминать, стараться всё делать как можно лучше, исправлять допущенные промахи. Внеситуативно-личностное общение сочетается с наиболее адекватными для целей учения общими действиями в поведении ребёнка. Сформированность внеситуативно-личностной формы общения обеспечивает коммуникативную готовность к школе.

О сформированности внеситуативно-личностного общения говорят такие признаки в поведении: ребёнок активно ищет бесед на личностные темы; он с интересом поддерживает такие беседы, начатые взрослыми; его споры нацелены на уточнение, проверку, выяснение того, правильно ли он понимает, как следует поступить; несогласие педагога его огорчает, но не вызывает отказа от деятельности, а влечёт её усовершенствование; ребёнок приобретает способность и склонность обсуждать отвлечённые темы, связанные со взаимоотношениями людей.

Таким образом, от рождения ребёнка и до поступления ребёнка в школу, последовательно сменяются четыре формы общения со взрослым. Смена форм общения связана в основном с изменением содержания коммуникативной потребности у детей в их контактах со взрослыми: от потребности во внимании и доброжелательности взрослого в первом полугодии жизни ребёнка к потребности в деловом сотрудничестве с ним у детей раннего возраста, к потребности в уважении взрослого у детей среднего дошкольного возраста и потребности во взаимопонимании и сопереживании у детей старшего дошкольного возраста. Появление новых содержаний коммуникативной потребности не отменяет предшествующих, оно к ним добавляется, образуя вместе с предшествующим содержанием более сложное соединение. Новое содержание коммуникативной потребности в течении какого-то времени доминирует, определяя в это время ряд психологических особенностей ребёнка.

Контакты детей с окружающими людьми не ограничиваются только их взаимодействиями со взрослыми. Наступает момент, когда ребёнок устремляется к другим детям. Исследование общения детей со сверстниками показало: собственно коммуникативная деятельность с ровесниками возникает в конце 2-го, начале 3-го года жизни. До этого ребёнок относился к другому ребёнку, как к игрушке, как к интересному,

но неодушевлённому предмету, не видя в нём такого же, как он сам, человека [30].

Общение дошкольников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослыми.

Первая и наиболее важная отличительная черта состоит в большом *разнообразии коммуникативных действий* и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстниками можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Ребёнок спорит со сверстником, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет 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 детских контактов определяется большим разнообразием коммуникативных задач, которые решаются в этом общении: здесь и управление действиями партнёра, и контроль за их выполнением, и оценка конкретных поведенческих актов, и совместная игра, и навязывание собственных образов, и постоянное сравнение с собой. Всё это требует освоение широкого спектра соответствующих действий [24].

Вторая черта общения сверстников заключается в его чрезвычайно *яркой эмоциональной насыщенности*. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослыми. Сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников связана с тем, что, начиная с четырёхлетнего возраста, сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнёром по общению. Значимость общения, которая выражает степень напряжённости потребности в общении и меру устремлённости к партнёру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем со взрослым.

Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их *нестандартности и нерегламентированности*. Действиям и движениям, которые дошкольники используют при взаимодействии со сверстником, 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. Если взрослый несёт для ребёнка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создаёт условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений. Естественно, что с возрастом контакты детей всё более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако нерегламентированность и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остаются отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста.

Ещё одна отличительная 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 партнёра. Для ребёнка 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 партнёра существенно меньше в сфере общения с другими детьми, чем со взрослыми. Такая несогласованность коммуникативных действий часто порождает конфликты, протесты, обиды среди детей [35].

Перечисленные особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста. Однако содержание общения существенно изменяется от 3-х к 6-7 годам.

Общение детей со сверстниками возникает в своеобразной форме и в рамках дошкольного детства проходит, как и общение со взрослыми, ряд этапов. Общение детей со сверстниками возникает на третьем году жизни. Оно осуществляется на первых этапах в *форме эмоционально-практического общения* (2 – 4 г. жизни ребёнка). Содержание потребности в общении со сверстниками выступает в виде стремления к соучастию в общих забавах. Ребёнку необходимо и достаточно, чтобы товарищ присоединился к его шалостям и, действуя с ним заодно (вместе или попеременно), поддержал и усилил общее веселье. Детей радуют сам процесс действий с игрушками. Процесс включает в себе и главную цель их практической деятельности, к совместному участию в процессе, к *соучастию*, а результат легко трансформируется по ходу дела и часто вообще исчезает из виду [45].

В общении данной формы выделяется ещё одна особенность: каждый участник взаимодействия, прежде всего, озабочен тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить оценку своим действиям. Это приводит к тому, что дети мало слушают друг друга и демонстрируют себя друг другу. Поэтому их взаимодействия нуждаются в постоянной и тщательной коррекции взрослого.

Особенности этой формы общения со сверстниками способствуют развёртыванию инициативы детей, так как в контактах они чувствуют себя свободными и действуют на равных; благоприятствуют резкому расширению диапазона эмоций – и положительных, и отрицательных за счёт включения самых ярких, крайних экспрессий. Общение этого рода серьёзно помогает становлению самосознания и формированию основ личности – позволяет ребёнку увидеть свои возможности.

Наиболее типична для дошкольников 4 – 5 лет *ситуативно-деловая форма общения*. В этом возрасте сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и становится предпочитаемым партнёром.

Роль общения со сверстниками у детей старше 4-х лет заметно возрастает среди всех других видов активности ребёнка. Это связано с преобразованием ведущей деятельности дошкольников – сюжетно-ролевой игры. Сюжет приобретает чёткость, в нём выделяются законченные эпизоды, тесно связанные между собой, определяются роли и т.д. Но самое главное: с четырёх лет сюжетно-ролевая игра становится по-настоящему коллективной. Одному ребёнку теперь не справиться с драматизацией замысла. Требуется участие двух, трёх, а иногда и более детей, и нужно, чтобы каждый разыгрывал свою партию проникновенно и полнокровно[8].

В ходе контактов со сверстниками в рамках ситуативно-деловой формы общения дошкольники стремятся установить между собой *деловое сотрудничество*. Это стремление и составляет основное содержание их коммуникативной потребности. Дети заняты общим делом, они тесно кооперированы, и, хотя часть дела выполняется индивидуально, всё же они стараются согласовать свои действия, достичь единой цели. Переход от соучастия (при эмоционально-практическом общении, когда дети просто действуют рядом) к сотрудничеству – заметный прогресс. Конечно, в общении со сверстниками сотрудничество отличается от сотрудничества со взрослыми: там участие взрослого придавало целенаправленный характер совместной деятельности, тут основное значение сдвигается с результата на процесс. Но всё же сюжетно-ролевая игра теряет бесцельность процессуальных манипуляций и потому наполняет контакты детей зримым содержанием. При ситуативно-деловой форме общения все основные поводы для обращения друг к другу возникают в процессе занятий (дела): игры, выполнении бытовых работ, овладения зачатками учебной деятельности. Это деловое общение. Деловые качества ребёнка и его товарищей, служащие причиной их обращений друг к другу, отличаются чрезвычайной ситуативностью. ”Сейчас”, ”здесь” – вот что принимается в расчёт [37].

Во время ситуативно-делового общения максимальную яркость приобретают стремление привлечь внимание сверстника к себе и чувствительность к его отношению к себе, они выступают в форме специфического феномена, названного М.И. Лисиной феноменом "невидимого зеркала". В сверстнике в это время дошкольник видит в основном себя (его отношение к себе) и видит пристрастно: только положительное; позже он начинает видеть и сверстника, но только его недостатки. "Невидимость" сверстника в дошкольном возрасте совершенно особая – она сочетается с ревнивым интересом ко всему, что тот делает. После четырёх лет дети постоянно спрашивают, каковы были успехи их товарищей; просят скрыть от друзей свои промахи и неудачи. Корень такой манеры поведения, видимо, заключается в естественном желании ребёнка познать самого себя в своих лучших качествах и утвердиться в них. Это связано с потребностью детей в *признании и уважении ровесника* [11].

Отставание в развитии общения с товарищами в рамках ситуативно-делового общения оказывает уже заметное неблагоприятное воздействие на психическое развитие ребёнка. Дети тяжело переживают свою отверженность, что связано с невозможностью осуществить игру (ведущую деятельность этого возраста). Это порождает пассивность, замкнутость, а порой и недоброжелательность. Вторая форма общения с ровесниками у дошкольников требует заботы взрослых для её становления, особенно в случаях её задержки.

В самом конце дошкольного возраста у некоторых детей складывается новая форма общения – *внеситуативно-деловая* (6 – 7 лет). Но тенденция к её развитию намечается довольно ясно, и элементы её формирующегося контура вырисовываются у всех старших дошкольников.

Основное стремление, побуждающее детей к наиболее сложным контактам этого периода детства – *жажда сотрудничества*. Как и на

предыдущем этапе, сотрудничество носит практический, деловой характер – развёртывается на фоне совместной игровой деятельности. Но игра заметно изменяется. На смену играм с сюжетом и ролями, окрашенными фантазией, приходят игры с правилами. Для старших дошкольников это как бы упражнения в отношениях с другими людьми: они помогают им осознавать свои обязанности, выступающие тут в виде всеобщих правил [59].

При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту становятся более значимыми игры с достижением известного результата (например, спортивные и интеллектуальные). Новые формы игровой деятельности способствуют пониманию сущности вещей и их назначения. С помощью игры ребенок приближает к себе смысл их существования. В младшем школьном возрасте игра помогает овладевать нравственными мотивами поведения.

Для полноценного общения детей, для становления гуманных отношений между ними недостаточно просто наличия других детей и игрушек. Для возникновения таких важнейших способностей, как сопереживание, взаимопомощь, самостоятельной организации содержательного общения, необходима правильная, целенаправленная организация детского общения, которую может осуществить педагог.

Таким образом, на этапе дошкольного возраста происходит постепенный переход от одной формы общения со взрослыми и сверстниками к другой. Это обеспечивает не только процесс становления общения и формирование коммуникативных умений, но и возникновение таких важнейших способностей, как сопереживание, взаимопомощь, организация содержательного общения.

1.3. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования общения

Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах культуры и науки. В игре воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности [12].

Изучение развития детей показывает, что в игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психологические процессы. Д.Б. Эльконин отмечает, что обусловленные игрой изменения в психике ребёнка настолько существенны, что в психологии утвердился взгляд на игру как на ведущую деятельность детей в период дошкольного детства. Д.Б.Эльконин даёт такое определение игры: «Человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [57].

Игровая деятельность способствует реализации определённых педагогических задач. Прежде всего, игровая деятельность выступает средством установления контакта с ребёнком. Говоря о таком способе установления контакта, педагоги называют его контактом содружества, сотворчества, лучшим способом вступить в доверительские, дружеские отношения с ребёнком [49].

Игры подразделяются на творческие и игры с правилами. Творческие игры, в свою очередь включают: театральные, сюжетно-ролевые и строительные игры. Игры с правилами – это дидактические, подвижные, музыкальные игры и игры–забавы [18].

На протяжении всего дошкольного детства наиболее эффективным средством формирования общения остается *сюжетно-ролевая игра*.

Сюжетно-ролевая игра – это деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в игровой ситуации воссоздают действия взрослых и их взаимоотношения. Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке [42].

Самостоятельность детей в сюжетно-ролевой игре – одна из ее характерных черт. Дети сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли, где развернут игру, и т. п. Объединяясь в сюжетно-ролевой игре, дети по своей воле выбирают партнеров, сами устанавливают игровые правила, следят за их выполнением, т.е. сюжетная игра выступает средством регуляции взаимоотношений и общения между детьми [19].

В структурные компоненты сюжетно-ролевой игры входят сюжет, содержание, роль, ролевые действия, а также формы общения между играющими.

В сюжетно-ролевых играх отчетливо выступает оптимистический, жизнеутверждающий характер, самые трудные дела в них всегда заканчиваются успешно и благополучно: капитаны проводят корабли сквозь штормы и бури, пограничники задерживают нарушителей, доктор излечивает больных.

Большое место в развитии игры принадлежит сюжетно-образным игрушкам, которые являются как бы вспомогательными и вместе с тем необходимыми средствами изображения. Дети полнее отображают те или иные явления, входят в роль, если предоставляется возможность использовать реальные предметы: зонты, сумки, одежду посуду, условные знаки и т.п., а так же картины, фотографии, иллюстрации, усиливающие ситуацию игры. Например, отделы магазина обозначаются

соответствующими изображениями, которые являются как бы вывесками (фрукты, овощи, игрушки, одежда и др.).

Используя сюжетно-ролевую игру как средство формирования правильного общения, педагог оказывает воспитывающее воздействие через роли, выполняемые детьми. Например, он спрашивает ребенка, выполняющего роль заведующего в игре в магазин, где касса, кто кассир, почему нет тех или иных предметов, удобно ли покупателю выбрать то, что он хочет купить, кто будет завёртывать покупки, подсказывает формы обращения и действий (покупатели благодарят продавца, а продавец вежливо приглашает приходить в магазин за покупками).

Наиболее эффективным способом руководства является участие самого воспитателя в игре. 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.

По мере развития ребенка расширяется осознаваемый им мир, возникает внутренняя потребность участвовать в такой деятельности взрослых, которая в реальной жизни ему недоступна. В игре ребенок берет на себя роль, стремясь подражать тем взрослым, образы которых сохранились в его опыте. Играя, ребенок действует самостоятельно, свободно выражая свои желания, представления, чувства. В отличие от повседневной жизни, где его постоянно учат, оберегают (не бегай, не упади, мой руки, не выдумывай), в игре ребенок может все: плыть на корабле, лететь в космосе, учить учеников в школе и т.п.

Т. Н. Доронова пишет, что очень велики возможности игры в удовлетворении присущей ребенку потребности в общении. В условиях дошкольного учреждения обычно складываются игровые группы, объединяющие детей по общим интересам, взаимным симпатиям. В силу особой привлекательности игры дошкольники оказываются в ней

способными к большей сговорчивости, уступчивости, терпимости, чем в действительной жизни. Играя, дети вступают в отношения взаимного контроля и помощи, подчинения, требовательности. Наличие таких отношений говорит о том, что играющая группа становится «играющим коллективом» [12].

Таким образом, на этапе дошкольного возраста дети посредством сюжетно-ролевой игры отражают предметную деятельность взрослых, затем в центр их внимания попадают отношения между взрослыми и, наконец, правила, по которым строятся эти отношения.

Развитие содержания сюжетно-ролевой игры идёт от развёрнутых игровых действий через их сокращение к развёрнутым ролевым отношениям, а от них к правилу, что и даёт возрастную картину развития игры, что отражено в таблице 1.

Развитие сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте (Краснощёкова Н.В.)

Компоненты игры	2 – 3 года	3 – 4 года	4 – 5 лет	5 – 7 лет
Замысел игры, постановка игровых целей и задач	Дети обычно начинают играть, не задумываясь. Выбор игры определяется попавшей на глаза игрушкой, подражанием другим детям. Цель возникает в процессе игры (приготовить кукле обед, поехать на машине). Дети начинают ставить цель сначала в строительных играх, а затем в играх с игрушками. В конце 3-го года жизни дети начинают готовить условия для игр, обозначать замысел игры. Игровые замыслы начинают адресовываться группе детей.	Дети самостоятельно ставят игровые задачи для тех, с кем хотят играть, но не всегда могут понять друг друга, поэтому взрослый часто помогает словесно обозначить игровую задачу	Воплощение замысла в игре происходит путем решения нескольких игровых задач. Усложняется способ их решения. Как правило, дети сами договариваются перед началом игры	Замыслы игр более устойчивые, но не статичные, а развивающиеся. Дети совместно обсуждают замысел игры, учатся видеть точку зрения партнера, достигают общего решения. Появляется длительная перспектива игры, что говорит о высоком уровне развития игрового творчества. Перед игрой дети намечают общий план, а во время игры включают в нее новые идеи и образы, т.е. плановость, согласованность игры сочетается с импровизацией
Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	В конце 3-го года жизни некоторые дети начинают обозначать роль словом. С подходом к обобщенным игровым действиям появляется основание для содержательного ролевого общения. Дети часто разговаривают с игрушками как с партнерами по игре. Постепенно роль партнеров переносится на	Ребенок берет на себя роль, но пока еще редко называет себя соответственно этой роли. Дети с интересом воспроизводят ролевые действия, эмоционально передают ролевоповедение. С начала игра сопровождается отдельными ролевыми репликами,	Закрепляются новые формы общения через роли, обозначенные словом, ролеводействие, ролевой диалог, который становится более длительным и содержательным. Дети передают характерные особенности персонажа игры с помощью средств	Ролевое взаимодействие содержательно, разнообразны используемые детьми средства выразительности. Речь занимает все большее место в реализации роли. Она не только обозначается словом, но через речь раскрывается сущность ролевых

	<p>сверстников, которые понимают смысл воображаемых действий, значение предметов-заместителей. Дети переходят к играм вдвоем, а затем к групповым играм.</p>	<p>постепенно развивается ролевой диалог, в том числе и с воображаемым собеседником. Дети тяготеют к совместным играм со сверстниками. Они активно включаются в игры других детей. Сначала их объединения носят кратковременный характер, затем они становятся более длительными.</p>	<p>выразительности (движения, мимика, жесты, интонация). Они вступают в ролевое взаимодействие на длительное время. Большинство детей предпочитают играть вместе, так как им легко удается взаимодействие в игре (самостоятельное распределение ролей, реализация замысла и т.д.)</p>	<p>отношений. У детей насчитывается 7—10 ролей в играх, из них 2—3 любимые.</p>
<p>Игровые действия, игровые предметы</p>	<p>К концу 3-го года жизни дети принимают от взрослого и выполняют действия с предметами-заместителями, сообщают другим предполагаемое содержание своих действий с ними. Они воспринимают воображаемую ситуацию, играют с воображаемыми предметами, переходят к активной замене хорошо освоенных действий словом («Куклы уже поели»). Им становится доступна условность игры («Эта парашютистка»). Дети переходят к общенным действиям. В совместных играх они сначала выполняют одинаковые действия, функции играющих разделяются (один причёсывает другого), к 3-</p>	<p>Дети используют разные предметные способы воспроизведения действительности: хорошо владеют действиями с сюжетно-образными игрушками, начинают свободно применять в игре предметы-заместители, адаптируются к воображаемым предметным ситуациям, переходят на обозначение и замену предметов и действий словом. Во второй половине 4-го года жизни дети придумывают разнообразные замещения, изменяют первоначальное игровое назначение предмета. Они избирательно относятся к</p>	<p>Дети самостоятельно выбирают предметы-заместители. Совершенствуются способы действия с предметами. Хорошо освоены предметно-игровые действия, свободно играют с игрушками, предметами-заместителями, воображаемыми предметами, легко дают им словесные обозначения.</p>	<p>Игровое действие часто заменяется словом. Дети осуществляют игровое действие с предметами-заместителями, природным материалом, игрушками, собственными поделками. Широко используют в игре подручный материал. По ходу игры они подбирают или заменяют необходимые предметы.</p>

	му году появляются подлинно коллективные игры.	предметам-заместителям, часто предлагают свой вариант сверстникам. Дети заменяют недостающие игрушки другими предметами.		
Правила игры	Детей привлекает само действие. Правила игры не выполняют функцию её регулятора.	Правила регулируют последовательность действий.	Правила регулируют ролевые взаимоотношения. Дети выполняют правила в соотв. со взятой на себя ролью, следят за соблюдением правил игры др. детьми.	Дети осознают, что соблюдение правил является условием реализации роли.

Д.Б. Менджерицкая подчёркивает, что, являясь ведущей деятельностью у детей дошкольного возраста, игра в наибольшей степени способствует формированию новообразований ребенка, его психических процессов, в том числе воображения и творчества [33]. Воспитательная ценность образов воображения заключается в том, что ребенок искренне верит в них, поэтому, играя, испытывает сильные неподдельные чувства (К.Д.Ушинский). На другое важное свойство воображения, которое развивается в игре, но без которого не может состояться и учебная деятельность, указал В.В.Давыдов. Это способность переносить функции одного предмета другой, не обладающий этими функциями (кубик становится мылом, утюгом, хлебом, машинкой, которая едет по столу-дороге и гудит). Благодаря этой способности дети используют в игре предметы-заместители, символические действия («помыл руки» из воображаемого крана). Широкое использование предметов-заместителей в игре в дальнейшем позволит ребенку овладеть другими типами замещения, например моделями, схемами, символами и знаками, что потребуется в учении [29].

Таким образом, в игре воображение и творчество ребёнка проявляется и развивается при определении замысла, развертывании сюжета разыгрывании роли, замещении предметов. Воображение помогает ребенку принять условность игры, действовать в мнимой ситуации. Но ребенок видит грань между воображаемым в игре и реальностью, поэтому прибегает к словам «понарошку», «как будто», «по правде так не бывает».

Е.Е. Кравцова рассматривает предысторию сюжетно-ролевой игры и ее связь с воображением. До того, как возникнет сюжетно-ролевая игра, ребенок овладевает режиссерской игрой, когда он придумывает сюжет и один разыгрывает все роли, и образно-ролевой игрой, когда он пробует перевоплощаться, например подражать машине, льву, крокодилу. Автор выделяет пять ступеней развития сюжетно-ролевой игры. На первой дети знакомятся с действительностью, которая потом будет отображаться в игре.

На второй ступеньке они вместе со взрослым играют в сюжетно-образительную игру, когда обыгрываются сцены из мультфильмов, сказки и реальные отношения ребенка. На третьей разворачивается игдраматизация. На четвертой дети разыгрывают роли и развивают сюжет. Наконец, на пятой ступеньке дети играют с воображаемыми партнерами или игрушками, разыгрывая роли за них. Эти игры напоминают режиссерские. Только пройдя эти пять этапов, по мнению автора, ребенок по настоящему будет готов к коллективной игре, отражающей взаимоотношения детей [22].

Таким образом, в возрасте от трёх до семи лет сюжетная игра детей развивается как разнообразная, активная, творческая деятельность, в которой осваиваются впечатления жизни и формируются все стороны личности ребёнка. Игра удовлетворяет многие потребности ребёнка, и в том числе, потребность в общении со взрослыми и сверстниками.

Сюжетно-ролевая игра выступает средством формирования общения: у детей формируется мотивация общения со взрослыми и сверстниками, происходит искоренение негативных поведенческих качеств, развитие любознательности и воображения. В процессе соблюдения игровых цепочек и правил сюжетно-ролевой игры развивается навык правильного оценивания своих поступков и закрепляются навыки правильного поведения при взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Выводы по 1 главе

В научной литературе общение рассматривается как сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Общение – это взаимодействие 2-х и более людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижение общего результата (Б. Ф. Ломов).

На этапе дошкольного возраста происходит постепенный переход от одной формы общения со взрослыми и сверстниками к другой. Это обеспечивает не только процесс становления общения и формирование коммуникативных умений, но и возникновение таких важнейших способностей, как сопереживание, взаимопомощь, организация содержательного общения.

Наиболее характерным видом деятельности старших дошкольников является сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевая игра – это деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в игровой ситуации воссоздают действия взрослых и их взаимоотношения, т.е. происходит формирование общения. На этапе дошкольного возраста дети в своей игре отражают предметную деятельность взрослых, затем в центр их внимания попадают отношения между взрослыми и, наконец, правила, по которым строятся эти отношения. Развитие содержания сюжетно-ролевой игры идёт от развёрнутых игровых действий через их сокращение к развёрнутым ролевым отношениям, а от них к правилу, что и даёт возрастную картину развития игры.

Сюжетно-ролевая игра выступает средством формирования общения: у детей формируется мотивация общения со взрослыми и сверстниками, происходит искоренение негативных поведенческих качеств, развивается навык правильного оценивания своих поступков и закрепляются навыки правильного поведения при взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Глава 2. Своеобразие формирования общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития.

В зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу, при использовании очков, и соответственно от возможности использования зрительного анализатора Л.И. Плаксина к детям с нарушением зрения относит:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором его острота равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией [42].

Как показывает практика, самую многочисленную категорию детей с нарушениями зрения составляют дети с косоглазием и амблиопией.

Участниками нашего эксперимента являются дети с косоглазием и амблиопией, в связи с чем более подробно следует остановиться на характеристике особенностей именно этой категории.

Изолированное или комбинированное поражение каждого из указанных звеньев может привести к возникновению содружественного косоглазия. Патология глазодвигательного аппарата, видимым проявлением которой обычно является косоглазие, встречается у 1,5 - 2,5 % детей [15].

Косоглазие – отклонение зрительной линии одного из глаз от совместной точки фиксации.

Содружественное косоглазие – косоглазие, обусловленное нарушением функции бинокулярного зрения и характеризующееся сохранением подвижности глаза.

В зависимости от отклонения выделяют сходящееся косоглазие, расходящееся косоглазие (дивергирующее).

Также выделяют паралитическое косоглазие – косоглазие, обусловленное нарушением функций одной или нескольких глазодвигательных мышц и характеризующееся ограниченной подвижностью одного из глаз [26].

Косоглазие проявляется в нарушении бинокулярного видения, в основе которого лежит поражение различных отделов зрительного анализатора и его сенсорно-двигательных связей. Косоглазие не только приводит к расстройству бинокулярного видения, но и препятствует его формированию.

Косоглазие возникает вследствие понижения остроты зрения одного или обоих глаз из-за нарушения рефракции (преломляющей способности глаза), расстройства взаимодействия аккомодации (приспособление глаза к рассматриванию предметов на близком расстоянии).

Причинами косоглазия также могут быть наследственность, поражение ЦНС, психическая травма, испуг, острые инфекционные заболевания, чрезмерная зрительная нагрузка. У детей наблюдается периферическое зрение, снижение остроты зрения косящего глаза, значительно снижена или нарушена способность воспринимать предметы двумя глазами и способность сливать их в единый зрительный образ.

При содружественном косоглазии в 30% случаев отмечается амблиопия, которая является следствием косоглазия. Вместе с тем, она сама может быть причиной косоглазия. Это происходит в тех случаях, когда один глаз имеет значительное снижение остроты зрения (до 0,3 – 0,4 и ниже), при

котором невозможно слияние изображения. Однако амблиопия может выступать как самостоятельное заболевание.

Амблиопия – понижение остроты зрения, выражающиеся в снижении остроты центрального зрения без видимых причин. Часто возникают вследствие вынужденного бездействия глаза (при косоглазии, катаракте, нарушении бинокулярного зрения, разным размере глазных яблок, астигматизме) [48].

Амблиопия – заболевание, при котором один из двух глаз почти (или вообще) не задействован в процессе зрения. Глаза видят слишком разные картинки, и мозг не может совместить их в одну объемную. В результате он просто подавляет работу одного глаза. А если какой-либо орган не работает, он начинает атрофироваться.

Такая модель зрения может стать настолько привычной, что нормальное бинокулярное зрение так и не сможет сформироваться или, если оно уже было сформировано, оно может оказаться подавленным. Даже при устранении причины данной проблемы мозг оказывается неспособным самостоятельно восстановить бинокулярность зрения.

Бинокулярное зрение – способность видеть двумя глазами одновременно, при этом рассматриваемый объект воспринимается как единое целое.

Бинокулярность зрения – способность пространственного восприятия при участии в акте зрения обоих глаз. При нарушениях бинокулярного зрения проявляется монокулярный характер зрения – процесс видения одним глазом. Дает представление лишь о ширине и высоте предмета, о форме, но не позволяет точно оценивать взаимоположение предмета в пространстве, по высоте.

В зависимости от степени понижения остроты зрения различают амблиопию слабой (острота зрения 0,8-0,4), средней (острота зрения 0,3-0,2),

высокой (острота зрения 0,1-0,05) и очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже степени) [48].

Если амблиопия – нарушение врожденное, ребенок не знает, что можно видеть как-то по-другому и воспринимает все как норму.

Любые нарушения зрения, обуславливающиеся снижением базовых зрительных функций, неизбежно оказывают отрицательное влияние на зрительный акт, снижают количество и качество воспринимаемой информации, а это неизбежно влечет за собой возникновение зрительной депривации. Понимая депривацию как состояние недостаточности удовлетворения определенной потребности, зрительную депривацию современная наука определяет как состояние недостаточного удовлетворения потребности зрительной. Современными исследованиями доказано отрицательное влияние депривации, в том числе и зрительной, на состояние корковых отделов головного мозга. Таким образом, любое нарушение зрения, приводящее к возникновению депривации, следует рассматривать как нарушение не периферического, а центрального (коркового) порядка [51].

Отличие результата зрительного восприятия при нарушениях зрения от результата зрительного восприятия в условиях нормального функционирования зрительной системы состоит в следующем. Снижение функций зрения, неизбежно приводящее к снижению скорости и точности восприятия, обуславливает фрагментарность, искаженность восприятия единичных предметов и групповых композиций, затрудняет установление причинно-следственных связей между предметами и явлениями, замедленность и нечеткость их опознания, нарушает одновременность, дистантность восприятия. Кроме того, у детей, испытывающих зрительную депривацию, наблюдается ослабление некоторых свойств восприятия. Так, избирательность восприятия выражается в сужении круга интересов, снижении активности отражательной деятельности, что в свою очередь приводит к снижению количества и качества представлений о явлениях и

предметах окружающего мира. Для детей с нарушениями зрения характерным также является более слабый, по сравнению с нормально видящими детьми, уровень эмоционального восприятия объектов внешнего мира и т. д.

Глубина и характер поражений зрительного анализатора сказываются на развитии всей сенсорной системы, определяют ведущий путь познания окружающего мира, точность и полноту восприятия образов внешнего мира.

Дети с нарушением бинокулярным зрением по показателям зрительной работоспособности достигают уровня своих сверстников с нормальным зрением примерно на 8 месяцев позднее (исследования Т.А.Подугольниковой, Г.И.Рожковой) [51].

Слепота и глубокие нарушения зрения вызывают отклонения во всех видах познавательной деятельности. Негативное влияние нарушения зрения проявляется даже там, где, казалось бы, этот дефект не должен нанести ущерб развитию ребенка. Снижается количество получаемой ребенком информации и изменяется ее качество. В области чувственного познания сокращение зрительных ощущений ограничивает возможности формирования образов памяти и воображения.

С точки зрения качественных особенностей развития детей с нарушением зрения следует в первую очередь указать на специфичность формирования психологических систем, их структур и связей внутри системы. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного мышления, ориентировке в пространстве и т. д. Значительные изменения происходят в физическом развитии: нарушается точность движений, снижается их интенсивность. Следовательно, у ребёнка формируется своя, очень своеобразная психологическая система,

качественно и структурно не схожая с системой нормально развивающегося ребёнка [26].

Характерными особенностями детей при разных формах аномального развития являются вторичные отклонения в психическом и физическом развитии, в формировании двигательных функций. Природа первичных нарушений и вторичных отклонений в развитии весьма разнообразна и зависит от клинических форм и этиологии, структуры и состава нарушенных функций, от патогенеза, а также от потенциальных возможностей компенсаторного развития сохранных у ребенка функций.

Очень важно учитывать возраст, в котором утрачено зрение. Зрение играет ведущую роль в формировании образов и манипуляции предметами, в их расположении в зрительном поле. Образование зрительных системных связей оказывает положительное влияние на формирование всех психических процессов: зрительного внимания, зрительной памяти и других функций [51]. С учетом зрения в процессе воспитания образуются сложные зрительно-слуховые, зрительно-тактильные, зрительно-двигательные и другие системные связи. Нарушение зрительной системы, имеющее столь важное значение для развития ребенка и его жизнедеятельности, наносит ущерб формированию психических процессов, двигательной сферы, физическому развитию ребенка. У детей с нарушениями зрения различают внутрисистемные вторичные отклонения, обусловленные нарушением функций в самой зрительной системе, и межсистемные отклонения, которые затрагивают деятельность многих функций [50]. Внутрисистемные и межсистемные отклонения в развитии наиболее выражены при сложной структуре дефекта. Зрение тесно связано с работой сенсорных систем, с жизнедеятельностью всего организма, со всеми психическими процессами эмоционально-волевой сферы, ориентацией человека в пространстве в широком смысле слова.

Нарушения зрения у детей дошкольного возраста, когда сформировались еще не все функции зрительной системы, отрицательно сказываются, прежде всего, на остроте центрального зрения. Недоразвитие или нарушение остроты зрения нередко затрудняет формирование других функций зрительной системы: периферического зрения, бинокулярного зрения; обуславливает недоразвитие или нарушение глазодвигательных функций, особенно при косоглазии и других клинических формах зрительных дефектов; затрудняет фиксацию взора [31].

Среди детей с глубокими нарушениями зрения отмечаются аномалии развития цветовосприятия. Снижение остроты центрального зрения, как правило, более выражено на одном глазу. Это затрудняет формирование бинокулярного зрения, глазомерной оценки, установление пространственных связей между предметами, что в свою очередь затрудняет фиксацию взора. Развитие прослеживающих функций зрения нередко связано с сужением поля зрения, поля взора. Последнее в свою очередь затрудняет развитие целостного зрительного восприятия, иногда обуславливает его фрагментарность. Недоразвитие остроты зрения и бинокулярного зрения замедляет восприятие предметов, процессов и явлений, отрицательно сказывается на развитии макро- и микроориентировки в пространстве.

Внутрисистемные нарушения могут быть весьма разнообразны. Они зависят от клинических форм, этиологии, течения заболевания, от содержания зрительных нагрузок, от условий зрительного восприятия, прежде всего от освещенности помещений.

При своевременном медицинском вмешательстве можно предупредить возникновение внутрисистемных нарушений. Однако этого можно достигнуть только при совместной медицинской и педагогической работе.

При нарушении зрения, как было сказано выше, бывают не только внутрисистемные нарушения зрительного восприятия, но и межсистемные отклонения в развитии функций, близко связанных со зрением. Следует,

прежде всего, отметить вторичные отклонения в двигательной сфере. Нарушение зрения обуславливает отклонения в развитии чувства ритма, основанного на зрительном, слуховом, тактильном, кинестезическом восприятии. Отмечены отклонения при всех видах формирования ритмической деятельности у детей дошкольного и школьного возраста с нарушением зрения.

Вместе с тем при нарушении зрения сохраняются общие закономерности развития, свойственные нормально видящим детям. Как в норме, так и при патологии развития имеет место поэтапное формирование психических функций. Однако при зрительной неполноценности этапы формирования психических процессов могут быть растянуты во времени в связи с замедленностью развертывания анализирующего восприятия и ориентации в пространстве. Этим обусловлено также своеобразие развития процессов интериоризации, т.е. перехода внешних действий во внутренний план и, наоборот, из внутреннего мыслительного плана во внешний план действий.

Характерной особенностью детей при зрительной недостаточности является снижение двигательной активности. Последняя находится в прямой зависимости от степени нарушения остроты центрального зрения у детей. Двигательные функции при глубоком нарушении зрения успешно развиваются на полисенсорной основе, когда в самоконтроле и саморегуляции движений участвуют наряду со зрением слуховой, тактильный, мышечный, вибрационный и другие виды чувствительности [48].

При формировании психической деятельности ведущую роль играют не столько элементарные сенсорные функции, сколько развивающиеся на их основе высшие психические процессы: анализирующее восприятие, мышление, речь, логическая память, произвольное, внимание. При обучении

и воспитании должно уделяться особое внимание развитию образного мышления и речи детей.

Особенно важное значение приобретает умственное воспитание детей с нарушением зрения, которое подчиняется общим принципам формирования, умственных действий, правильных представлений о предметах и явлениях природы, общественной жизни людей.

Учитывая своеобразие структуры дефекта, характер первичных и вторичных отклонений развития, учебно-воспитательное воздействие направлено на развитие восприятия, наблюдательности, речи, внимания, воображения, образного мышления. На специально подобранном материале у детей формируют умственные умения и навыки, воспитывают способы и приемы наблюдательности при помощи остаточного зрения, слуха, осязательного восприятия. Воспитатель учит детей зрительно наблюдать предметы, процессы и явления действительности, сравнивать их между собой по строению, форме, величине, цвету, определять части и целое, взаимоположение предметов и их частей по отношению друг к другу. В связи с этим в воспитательной работе особенно важное значение имеет установление ребенком под руководством воспитателя причинно-следственных связей и взаимозависимостей [42].

Итак, на данном этапе работы мы определили, что зрительный дефект обуславливает весь ход психического развития ребенка и поэтому очень важно понимание структуры зрительного дефекта, так как это позволяет правильно осуществлять психолого-педагогическую коррекционную работу.

2.2. Особенности развития общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Генезис форм общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения проходит те же этапы, что и у нормально развивающихся сверстников, но имеет специфические особенности. [26].

Многие тифлопедагоги отмечают, что развитие общения и социальных отношений у слабовидящих, особенно у детей дошкольного возраста, является большой проблемой, которая решается довольно тяжело. Дети даже если и играют со сверстниками, то их взаимодействие можно обозначить как игру или деятельность рядом. Трудности удержания цепочки совместных действий в ходе игровой деятельности и попытки совместных игровых действий чаще вызывают конфликты. Трудности совместной деятельности и предметного общения остаются у детей с нарушением зрения и в старшем дошкольном возрасте. Р.Л. Курбанов показал необходимость помощи в установлении общения детей этого возраста, в осуществлении их совместной деятельности, требующей согласованных действий ее участников. В процессе общения по поводу выбора роли в игре, решения совместных задач возникают конфликты, требующие своего разрешения. В силу недостаточно правильного оценивания собственных поступков и возможностей, появляется также и необходимость в объективном контроле за результатами деятельности каждого из участников общения. В результате от взаимных претензий, требований поменять роли дети переходят к взаимному контролю за выполнением разделенной совместной деятельности. Наблюдение за общением детей с патологией зрения выявило его особенности. Для слабовидящих характерна большая неуверенность в правильности выполнения работы и ее качестве, что выражается в более частом обращении к взрослому с вопросом об оценке деятельности, с желанием услышать оценку, т. е. иметь вербальный вариант [51].

М.Заорска, В.А. Феоктистова и др. подчеркивают, что наиболее заметной особенностью общения детей с нарушениями зрения является трудность формирования неречевых средств общения, коренящаяся в нечетком образе восприятия человека. Это обстоятельство не позволяет детям с нарушением зрения судить о состоянии человека, о его отношении к собеседнику и обсуждаемой теме. Анализ развития средств общения на уровне воспроизведения у старших дошкольников с нарушением зрения показал, что они значительно отстают по уровню овладения неречевыми проявлениями от зрячих дошкольников. Дети не только не воспроизводят заданные им невербальные состояния, но и не воспринимают и не понимают их [51].

Наибольшее отставание отмечается в предметно-действенных средствах общения, что выражается в использовании позы и жестов, неадекватных ситуации, не соответствующих эмоциональному состоянию человека. Характерна скованность движений, стереотипия в выражении эмоциональных состояний, вербальность знаний о правильных жестах и возможных действиях при общении с детьми и взрослыми. Отмечаются также недостатки в культуре устной речи при общении «лицом к лицу», в отсутствии плавности речи. Наибольшие трудности заключаются в переносе средств общения из привычных в другие виды деятельности.

Для детей с нарушениями зрения характерны и определённые изменения в развитии общения. Для ситуативно-деловой формы общения, как отмечалось выше, основными являются предметно-практические средства ее осуществления, но у детей со зрительной патологией отмечается более медленный темп формирования, чем у нормально видящих сверстников. Для окончательного оформления данной стадии, по мнению Г.В. Никулиной, необходимо два условия [51]. Первое состоит в удовлетворении ранней, более примитивной потребности детей во внимании и доброжелательности в рамках ситуативно-личностного общения. Дефицит

такого общения, испытанный в раннем возрасте, приводит к тому, что ребенок стремится к ласке взрослого и не принимает предлагаемое ему сотрудничество. Второе условие формирования мотивации общения и потребности в сотрудничестве состоит в организации взрослым реальной практики общения с ребенком, опосредованного использованием предмета или игровым действием. Следовательно, вторая форма общения складывается при опережающей предметно-практическое и речевое развитие детей инициативе взрослого. Этот момент часто не учитывается родителями, в семье, в которой растет ребенок с неполноценным зрением, поэтому дети долго не могут перейти ко второй форме общения.

Из-за особых нужд детей данной категории внеситуативно-познавательная форма общения, так же как и предыдущие имеет свои особенности: она начинает развиваться не с момента возникновения речи, а на основе образования системы связи речевой деятельности и предметно-практических действий. Этим обусловлено изменение предмета коммуникативной деятельности. Познавательная деятельность не выходит за рамки познания предметов, явлений и взаимоотношений в предметном мире. Становление этой формы общения сопряжено также с трудностями развития познавательных процессов детей данной категории, поэтому занимает более длительный период формирования, возрастные границы которого в дефектологической литературе не указаны. Тем не менее, внеситуативно-познавательная форма общения детей со зрительной патологией, основанная на познавательной мотивации совместной деятельности со взрослыми, имея в своей структуре предметно-практические и речевые действия как основные средства ее осуществления, расширяет компенсаторные возможности детей и является базой для организации обучения в специализированных детских садах [36].

У детей с нарушениями зрения к концу дошкольного детства возникают предпосылки перехода на более высокий уровень организации

процесса коммуникации, но они не могут осуществлять его в рамках внеситуативно-личностной формы общения, так как нет познавательной и личностной готовности.

Многие авторы отмечают даже в более старшем возрасте отставания в развитии многих структурных компонентов процесса общения (В.П. Гудонис, В.З. Денискина, М. Заорска, И.Г. Корнилова, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина и др.)

Таким образом, закономерности формирования общения у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения те же, что и у нормально развивающихся детей, но имеет свои специфические особенности.

Как известно, одним из важнейших побудителей к общению выступают перцептивные потребности, проявляющиеся в неодолимом стремлении к восприятию окружающего мира. У детей, имеющих нарушение зрения, при спонтанном развитии формирование этих потребностей затормаживается, а на первое место выступают органические потребности как наиболее легко удовлетворяемые. Недоразвитие перцептивной потребности и познавательных интересов обусловлено также ограниченными возможностями других анализаторных систем. Поступающая от них информация, имеющая сигнальное значение, (звуковая, термальная, механическая и др.), не может возместить ущерба, наносимого полным или частичным выключением зрительных функций, так как тактильно-кинестезическая система значительно уступает зрительной.

В числе других причин снижения познавательной активности у слабовидящих можно назвать: недоразвитие навыков осязательного и визуального обследования; отрицательные эмоциональные состояния (депрессивные настроения, стрессы, фрустрации), неадекватная самооценка и установки по отношению к своему дефекту, к зрячим людям и к различным видам деятельности. Многие перечисленные причины, не позволяющие детям с нарушением зрения активно вступать в социальные контакты,

порождены затяжными депрессивными состояниями, возникающим в результате осознания своего дефекта и его последствий, и появляющимся «комплексом неполноценности».

Выделяют четыре типа поведения, возникающего непосредственно после утраты или резкого снижения зрения в соответствии с которыми различают следующие категории детей:

- 1) безлично-вялые, длительно пребывающие в депрессивном состоянии, не принимающие никаких усилий для восстановления своего положения в обществе;
- 2) рассудительно-волевые, направляющие усилия на преодоление дефекта;
- 3) контрастные, для которых характерна глубокая депрессия, сменяющаяся мобилизацией сил на борьбу с дефектом;
- 4) неустойчивые, характеризующиеся регулярными сменами депрессивного и оптимистического настроения [27].

На пути установления ребенком, имеющим дефект зрения, нормальных навыков общения, стоит очень много внутренних и внешних препятствий, которые ему предстоит преодолеть в процессе своего развития совместно с взрослыми.

Таким образом, процесс общения у детей с нарушениями зрения складывается по тем же самым закономерностям, что и в норме возрастного развития, но происходит в более поздние сроки. В дошкольном возрасте общение детей с нарушением зрения складывается своеобразно и оказывается зависимым от состояния зрения. В наиболее неблагоприятном статусном положении оказываются тотально слепые. Это объясняется их меньшей мобильностью и активностью, меньшей коммуникативностью, в результате они оказываются в положении «отвергаемых» и «изолированных». Вместе с тем правильно организованная коррекционная работа поможет преодолеть недостатки общения данной категории детей.

На компенсаторное приспособление благотворно влияет включение в игровую деятельность дошкольников с косоглазием и амблиопией. А. Г. Литвак пишет, что участие в игровой деятельности повышает их активность, развивает мотивационную сферу (стремление к общению), сенсibiliзирует чувствительность сохранных и нарушенных анализаторных систем, положительно сказывается на развитии высших психических функций и навыков общения у детей с патологией зрения [27].

Главенствующее значение следует отвести обучению детей данной категории сюжетно-ролевым играм, так как именно это вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности и выступает средством формирования общения у детей данной категории. При этом следует помнить, что формирование сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями зрения имеет свои специфические особенности.

Выводы по второй главе

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по условиям социального развития.

Зрительный дефект обуславливает весь ход психического развития ребенка. Изучение процессов общения при нарушениях зрения показало его особенности, появляющиеся в результате прямого и косвенного влияния нарушений зрения. У детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечаются трудности совместной деятельности и предметного общения. В процессе общения в ходе игр часто возникают конфликты. Детям с нарушением зрения характерно проявление агрессивности, ссоры, плаксивость, несамостоятельность. Особенностью общения детей с нарушениями зрения является трудность формирования неречевых средств общения, коренящаяся в нечетком образе восприятия человека и трудностях воспроизведения своих эмоций. Наибольшее отставание отмечается в предметно-действенных средствах общения, что выражается в использовании позы и жестов, неадекватных ситуации, не соответствующих эмоциональному состоянию человека.

Учитывая ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста, - игру, эффективным является использование именно игровой деятельности как средства развития общения детей с нарушением зрения. Участие детей данной категории в игровой деятельности повышает их активность, стремление к правильному общению как со взрослыми, так и со сверстниками. Следовательно, сюжетно-ролевая игра обладает большим потенциалом в развитии навыков правильного общения детей со взрослыми и сверстниками.

Глава 3. Экспериментальное изучение состояния общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

3.1. Исследование состояния общения у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией

Экспериментальное исследование проводилось с детьми подготовительной к школе группы муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 53 г. Копейска в течение учебного года. В МДОУ детский сад № 53 г. Копейска проводится воспитание и обучение детей с нарушением зрения по программе IV вида (под ред. Л. И. Плаксиной). В эксперименте участвовало 16 детей с косоглазием и амблиопией. Интеллектуальное развитие всех дошкольников в пределах возрастной нормы.

Таблица № 2

Участники эксперимента

№ п/п	Ф.и. ребенка	Медицинский диагноз	Острота зрения
1.	Алёна Р.	содружественное сходящееся косоглазие	V OD=0,9 1,0 в/о V OS=0,9 1,0
2.	Антон К.	амблиопия, гиперметропический астигматизм	V OD=0,3 0,3 в/о V OS=0,6 0,6
3.	Аня В.	гиперметропия	V OD=0,6 0,8 в/о V OS=0,6 0,9
4.	Витя К.	сходящееся косоглазие OD	V OD=0,3 0,3 в/о V OS=0,3 0,3
5.	Даша О.	смешанный астигматизм, амблиопия	V OD=0,9 1,0 в/о V OS=0,6 0,6
6.	Даша К.	амблиопия, гиперметропический астигматизм	V OD=0,3 0,3 в/о

			V OS=0, 2 0,3
7.	Миша К.	амблиопия, гипер-метропия	V OD=0, 6 0,8 в/о V OS=0, 8 0,8
8.	Миша Р.	амблиопия, гиперметропия	V OD=0, 6 0,8 в/о V OS=0, 8 0,8
9.	Оля В.	смешанный астигматизм, амблиопия	V OD=0, 3 0,3 в/о V OS=0, 2 0,3
10.	Поля В.	расходя-щееся косоглазие	V OD=0, 9 1,0 в/о V OS=0, 9 1,0
11.	Саша М.	амблиопия, гиперметропический астигматизм	V OD=0, 9 0,9 в/о V OS=0, 8 0,8
12.	Юра З.	амблиопия, гипер-метропия	V OD=0, 6 0,6 в/о V OS=0, 3 0,6
13.	Инга Э.	содружественное сходящееся косоглазие	V OD=0, 9 1,0 в/о V OS=0, 9 1,0
14.	Олеся К.	амблиопия, гиперметропический астигматизм	V OD=0, 3 0,3 в/о V OS=0, 6 0,6
15.	Кристина Л.	гиперметропия	V OD=0, 6 0,8 в/о V OS=0,6 0,9
16.	Голя Г.	сходящееся косоглазие OD	V OD=0, 3 0,3 в/о V OS=0, 3 0,3

Данное исследование проводилось в октябре 2016 г. в течение двух недель.

Задача исследования: выявить особенности общения детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Для решения поставленных задач использовался комплекс диагностических методик. В качестве основных методов изучения общения у старших дошкольников с нарушением зрения применялись наблюдение, беседы с детьми и родителями, воспитателями, тестирование.

Методика 1. « Исследования развития общения со взрослыми и сверстниками»(Л.В. Чернецкая)

Цель: определение уровня сформированности общения в ситуациях взаимодействия со взрослыми и со сверстниками.

Наблюдение проводится в естественных условиях: режимных моментах; на занятиях, прогулке, игровой деятельности, свободной деятельности.

Методика разбита на следующие блоки:

- общение со взрослыми;
- общение со сверстниками.

Показатели общения:

- внимание и интерес к другому ребенку,
- эмоциональная окраска восприятия воздействий партнера,
- стремление вызвать интерес другого, обратить на себя внимание,
- чувствительность ребенка к тому отношению, которое проявляет к нему партнер.

С помощью данной методики определяются показатели коммуникативных навыков: содержание потребности, которая удовлетворяется детьми в ходе общения; мотивы, побуждающие ребенка к нему; средства, с помощью которых осуществляется коммуникация с другими людьми.

Полученные данные соотносятся с интегрированной характеристикой уровней сформированности общения детей старшего дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками.

Оценивание:

Высокий уровень сформированности общения предполагает умение детей вежливо обращаться к взрослым и сверстникам, спокойно выражать свое желание, просьбу. Ребенок всегда разговаривает спокойно, не перебивая говорящего. Внимательно относится к взрослому: проявляет заботу,

внимание, сочувствие. Дошкольник приветлив со сверстниками: здоровается и прощается, называет по имени. Внимателен, старается помочь другому, считается с мнением других детей. В конфликты вступает редко. В конфликтных ситуациях умеет уступать, не кричит. Ровные и доброжелательные отношения со сверстниками.

К среднему уровню относятся те дети, которые знают правила культуры общения, но не всегда ими пользуются. Дошкольник употребляет вежливые слова по напоминанию взрослого или другого ребенка. Умеет разговаривать с взрослыми спокойно, но иногда перебивает говорящего. Выполняет поручения взрослого самостоятельно, но не сознательно, по просьбе. Не всегда помнит о правилах культуры общения, когда взрослый заходит в группу. Приветлив со сверстниками, но привычка здороваться и прощаться, ежедневно не сформирована. Во время выполнения деятельности иногда отвлекается. В конфликты вступает периодически. В конфликтных ситуациях часто обращается за помощью взрослого. Взаимоотношения с детьми избирательные, ровные.

Низкий уровень сформированности общения дошкольников характеризуется отсутствием умения здороваться и прощаться со взрослыми, называть их по имени, отчеству. Ребенок вежливые слова практически не употребляет, перебивает говорящего. Не внимателен ко взрослому, не адекватно реагирует на просьбу помочь. Со сверстниками не приветлив, вежливые слова не употребляет, грубит. Во время выполнения совместной деятельности отвлекается, мешает другим. Провоцирует конфликты. В конфликтных ситуациях дерется, обидчив. Взаимоотношения со сверстниками часто негативные, избирательные [56].

По результатам обследования особенностей общения у детей исследуемой группы получены следующие данные (см. табл. № 3).

Показатели особенностей общения со взрослыми и сверстниками у детей с нарушением зрения подготовительной к школе группы (%)

Уровень развития общения	Количество детей из группы	%
Высокий	5	32
Средний	5	32
Низкий	6	38

Данные показатели можно отразить на гистограмме.



Гистограмма № 1

Особенности общения со взрослыми и сверстниками у детей с нарушением зрения подготовительной к школе группы

Таким образом, из приведённых данных видно, что 5 детей из группы проявляют признаки доброжелательного общения со взрослыми и сверстниками, они раскрепощены в ситуациях общения и стараются соблюдать правила вежливого общения (высокий уровень общения). Однако также 5 детей из группы знают правила культуры общения, но не всегда ими пользуются; также проявляют признаки избирательности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками (средний уровень общения). Имеются в группе также дети с признаками конфликтности, обидчивости в своём поведении; дети, которые недостаточно усвоили правила общения со взрослыми и сверстниками (низкий уровень общения). Проявление данных

качеств общения у детей с нарушением зрения требует коррекционного педагогического воздействия.

Методика 2. «Исследование развития навыков оценивания своих поступков в ситуациях общения» (по М. И. Лисиной)

Цель: определить сформированность навыков самоконтроля и самооценивания своих поступков в процессе общения.

Как показывает опыт работы с детьми, имеющими нарушение зрения, в ходе общения, в процессе игры в том числе, дети часто недостаточно верно оценивают свои возможности и контролируют свои поступки при взаимодействиях со сверстниками и взрослыми (часто обвиняют в неудаче другого, завышают или занижают свои возможности и т.п.). В связи с этим, использование данной методики целесообразно в рамках изучения особенностей общения детей данной категории.

Проведение обследования: Ребёнку предлагается по очереди рассмотреть четыре картинки, где изображены дети в различных ситуациях, описать эти ситуации и предложить свои варианты их разрешения. Наглядный материал был адаптирован для детей с нарушением зрения. Критерием оценивания служило наличие у ребенка способности к разностороннему анализу ситуаций (т. е. чёткое определение причин неудач и в герое, и в объекте)

По результатам исследования можно отметить, что у 5 детей данной группы навыки самооценки сформированы недостаточно, правильно контролировать свои действия они не могут. В своих объяснениях эти дети считают, что причины неудач не зависят от персонажей. У этих дошкольников диагностирован низкий уровень развития навыков оценивания своих поступков.

8 человек не исключают причину в самом герое (наряду с перечислением других причин) и предлагают потренироваться, подрасти, набраться сил, позвать на помощь. Это говорит о том, что у них в

определённой мере развиты навыки самоконтроля и самооценивания – средний уровень развития навыков оценивания своих поступков.

Способность к разностороннему анализу ситуаций (т. е. чёткое определение причин неудач и в герое, и в объекте) на момент данного обследования обнаружено у 3 детей – это высокий уровень развития навыков оценивания своих поступков.

Таблица № 4

Показатели уровня развития навыков оценивания своих поступков в ситуациях общения у детей с нарушением зрения подготовительной к школе группы (%)

Уровень развития общения	Количество детей из группы	%
Высокий	3	19
Средний	8	50
Низкий	5	31

Данные показатели можно отразить на гистограмме.



Гистограмма № 2

Уровень развития навыков оценивания своих поступков в ситуациях общения у участников эксперимента

Методика 3. «Исследование отношений ребёнка к себе и другим»

(по М. И. Лисиной)

Цель: определить особенности взаимоотношений ребёнка в семье.

При проведении исследования ребёнку предлагается нарисовать рисунок на тему «Моя семья».

Участниками эксперимента являются дети подготовительной к школе группы. Дети этой группы посещают коррекционную группу на протяжении 4-го года обучения. Весь период посещения дошкольники получали коррекционные мероприятия, направленные на формирование и развитие графомоторных навыков. Педагоги отмечают положительную динамику в этом направлении у всех детей группы, что позволяет применить эту методику в рамках изучения общения у дошкольников данной категории. Помимо этого, следует отметить, что применение данной методики в указанных целях не подразумевает качественную оценку детского рисунка (в плане исполнения деталей рисунка).

При обработке результатов обследования особенного внимания заслуживает искажение реального состава семьи – уменьшение или увеличение количественного состава (это можно расценивать как сигнал эмоционального конфликта, неблагополучных отношений). Расположение и размеры фигур указывают на особенности взаимоотношений в семье. Кто на рисунке выше ростом, тот для ребёнка главный человек в семье; кто ближе всех расположен к ребёнку, тот наиболее предпочитаем в общении. Если ребёнок нарисовал себя отдельно от всех, он ощущает свою изоляцию. Дети с заниженной самооценкой располагают рисунок лишь на небольшой части листа; тревожные, неуверенные в себе – по несколько раз перерисовывают рисунок, стирают отдельные его элементы, используют тёмные краски, что говорит о сниженном эмоциональном фоне. Это говорит о низком уровне сформированности навыков общения по данной методике. Такой результат был определен у трех детей из группы.

Средний уровень сформированности навыков общения по данной методике определяется при верном изображении количественного состава семьи, но при использовании одного или двух цветов, при схематичном изображении, без сюжета. Такой результат был определен у 6 детей из группы.

О положительном состоянии ребёнка говорят использование ребенком в рисунке ярких, жизнерадостных тонов (жёлтого, зелёного, голубого), изображение сюжетного рисунка, правильного соблюдения размеров и количественного состава семьи – это высокий уровень сформированности навыков общения по данной методике. Так выполнили задание 7 детей.

При проведении данного обследования педагогом учитывалось сиюминутное настроение ребёнка, его желание рисовать и способность педагога понять истинные причины происходящего с ребёнком.

Таблица № 5

Показатели особенностей взаимоотношений ребёнка в семье

Уровень развития общения	Количество детей из группы	%
Высокий	7	44
Средний	6	37
Низкий	3	19

Данные показатели можно отразить на гистограмме.



Гистограмма № 3

Особенности общения ребенка в кругу семьи

Методика 4. Методика изучения личностного поведения ребёнка

(по Т. В. Сенько)

Цель: оценка личностного поведения детей в различных видах деятельности совместно со сверстниками и выявление причин, влияющих на их поведение при взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

В основу данной методики положены следующие парные характеристики отношения человека к человеку: доминирование – подчинение и положительность – отрицательность. Характеристика ”доминирование – подчинение” фигурирует в двух вариантах:

а) сильное доминирование – сильное подчинение;

б) слабое доминирование – слабое подчинение.

Различные сочетания этих характеристик образуют отношения, проявляющиеся в действенном и вербальном поведении.

Эмпирическая интерпретация теоретически возможных форм отношения человека к человеку представлена в таблице № 6.

Таблица № 6

Формы личностного поведения

Основные формы и отношения	Формы личностного поведения			
	Положительное		Отрицательное	
	действенное	Вербальное	действенное	вербальное
Доминирование: сильное слабое	руководит помогает	наставляет хвалит	заставляет нападает	приказывает ругает
Подчинение: сильное слабое	уступает доверяется	соглашается воодушевляется	подчиняется терпит	слушается переживает

Основным результатом анализа проведённого обследования является установление ведущей формы отношения ребёнка к окружающим людям: доминирование (положительное и отрицательное) и подчинение (положительное и отрицательное).

Дети, для которых характерна такая форма поведения, как положительное доминирование, пользуются популярностью у сверстников. Они активны, любознательны, самокритичны, проявляя при этом доброжелательность и отзывчивость. Разнообразные знания, наличие умений и навыков выполнения различных видов деятельности притягивают к ним ребят. Оказывая помощь, они объективно оценивают успехи и неудачи других, умеют похвалить, подбодрить, подсказать выход из сложной ситуации, не ущемляя при этом достоинства сверстников. Их наставления принимаются детьми без обиды. Благодаря всем этим качествам, таких детей чаще выбирают на руководящие роли в игре, при выполнении трудовых заданий, решении познавательных задач. Эти дети наиболее предпочитаемы и любимы в коллективе.

По наблюдениям за детским общением в течение двух недель, а также в результате собеседований с педагогами группы о содержании детского общения по параметрам данной методики, на момент эксперимента в данной группе таких детей было выявлено 2 человека.

Дети, обладающие такой формой поведения, как отрицательное доминирование, всегда и везде стремятся быть первыми и самыми главными, часто не имея для этого достаточно оснований. Это стремление порождается такими причинами, как слишком высокий уровень притязаний на успех, не подкреплённый соответствующими знаниями и умениями; издержки воспитания в семье, где существует атмосфера вседозволенности и угодничества перед маленьким деспотом; постоянные похвалы взрослых по поводу даже самых незначительных успехов ребёнка без учёта его реальных

усилий (захваливание). Такие дети требуют выполнения своих желаний от сверстников в приказном порядке, заставляя их подчиняться своей воле, часто незаслуженно обижают их, дерутся. Другие дети, как правило, избегают общения с ними, т.к. порой испытывают на себе их нападки и недоброжелательное отношение, выслушивают ругань в свой адрес.

Также по наблюдениям за детским общением в течение двух недель, а также в результате собеседований с педагогами группы о содержании детского общения по параметрам данной методики, среди количества детей данной группы на момент обследования такое поведение отмечалось у одного ребёнка.

Ребёнок с положительным подчинением проявляет к окружающим доброжелательность. Он общителен, легко вступает в контакт, доверяется своим друзьям, ищет у них поддержки и признания. Успех сверстников и свой личный успех в выполнении практических заданий, решении познавательных задач воодушевляет таких детей, побуждая к активному взаимодействию. С детьми у них, как правило, складываются тёплые, эмоционально насыщенные отношения. Они избегают конфликтов, умеют согласиться с мнением товарища. При всех своих положительных качествах такие дети не стремятся быть лидерами, доминировать. Они – хорошие исполнители, которые слушаются сверстников и взрослых, подчиняясь им и требованиям коллектива. На момент обследования такая форма поведения отмечалась у 6 человек.

Дети с отрицательным подчинением малоактивны, застенчивы, необщительны. У них часто возникают трудности в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками. Такие дошкольники всегда подчиняются, боясь проявить смелость в поступках и суждениях. Чувствую постоянную неуверенность в себе, они предпочитают уступать во всём другим детям. Заниженная самооценка приводит к возникновению плаксивости, обидчивости. Они иногда испытывают гонения, отвергаются

большинством детей, что вызывает у них постоянное чувство дискомфорта, осознание своей "ненужности", "отчужденности". В ответ на такое отношение сверстников они либо уединяются, избегая контактов с товарищами, либо пытаются защититься, демонстрируя своё негативное поведение. Такая форма отношений ребёнка к окружающим на момент обследования была ведущей у 7 детей данной группы.

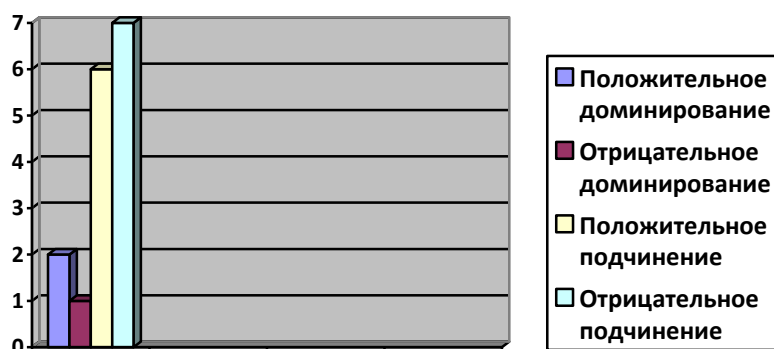
Оценивание личностного поведения детей в различных видах деятельности совместно со сверстниками и выявление причин, влияющих на их поведение при взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, позволяющее установить ведущую форму отношения ребёнка к окружающим людям, отражает общие особенности общения старших дошкольников с нарушением зрения.

Таблица № 7

Особенности личностного поведения ребенка с нарушением зрения (%)

Форма личностного поведения	Количество человек из группы	%
Доминирование положительное	2	12
Доминирование отрицательное	1	6
Подчинение положительное	6	38
Подчинение отрицательное	7	44

Данные показатели можно отразить на гистограмме.



Гистограмма № 4

Особенности личностного поведения ребенка

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные можно отразить на сводной таблице.

Таблица № 8

Особенности общения у детей подготовительной к школе группы с нарушением зрения

Ф.и. ребёнка	Уровень развития общения			Межличностное поведение
	Общение со взрослыми и сверстниками	Навык оценивания своих поступков в ситуациях общения	Взаимоотношения ребёнка в семье	
1.Алёна Р.	Средний	Высокий	Высокий	Положительное подчинение
2. Антон К.	Средний	Низкий	Средний	Отрицательное подчинение
3.Аня В.	Высокий	Высокий	Высокий	Положительное доминирование
4.Витя К.	Низкий	Низкий	Средний	Отрицательное подчинение
5.Даша О.	Низкий	Средний	Средний	Отрицательное подчинение
6.Даша К.	Высокий	Низкий	Средний	Отрицательное подчинение
7.Миша К.	Высокий	Средний	Средний	Положительное подчинение
8.Миша Р.	Средний	Средний	Высокий	Положительное подчинение
9.Оля В.	Средний	Средний	Высокий	Положительное подчинение
10.Поля В.	Высокий	Средний	Низкий	Отрицательное

				подчинение
11. Саша М.	Низкий	Средний	Высокий	Положительное подчинение
12. Юра З.	Низкий	Низкий	Низкий	Отрицательное доминирование
13. Инга Э.	Высокий	Высокий	Высокий	Положительное доминирование
14. Олеся К.	Низкий	Средний	Высокий	Положительное подчинение
15. Кристина Л.	Средний	Средний	Низкий	Отрицательное подчинение
16. Толя Г.	Низкий	Низкий	Средний	Отрицательное подчинение

Из приведённых данных в таблице видно, что у многих воспитанников исследуемой группы оказываются недостаточно сформированными изучаемые стороны общения.

Проведённый эксперимент позволяет сделать вывод:

- изучение особенностей общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения подтверждает наличие у детей исследуемой группы негативных качеств общения со взрослыми и сверстниками;

Таким образом, выявление данных особенностей говорит о необходимости коррекционного педагогического воздействия, направленного на формирование и развитие общения у детей подготовительной к школе группы со взрослыми и сверстниками.

3.2. Содержание коррекционной работы по формированию общения у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в процессе сюжетно-ролевой игры

По результатам, полученным в ходе констатирующего эксперимента, следует, что с дошкольниками исследуемой группы следует проводить целенаправленную коррекционную работу по развитию общения по следующим направлениям:

- развитие мотивации общения со взрослыми и сверстниками, искоренение негативных поведенческих качеств, развитие любознательности;

- формирование навыков правильного оценивания своих поступков;

- закрепление навыков правильного поведения при взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

В процессе работы по развитию общения в сюжетно-ролевых играх детей целесообразно учить:

- Выполнять игровые действия совместно со взрослыми, по подражанию, по образцу, а затем по словесной инструкции.
- Проявлять интерес и потребность в эмоциональном общении с педагогом и детьми по ходу игры, используя как речевые, так и неречевые средства общения.
- Создавать воображаемую игровую ситуацию, брать на себя роль и действовать в соответствии с нею при помощи со стороны взрослого.
- Ориентируясь на образец, который дает взрослый, выполнять простейшие игровые действия, отражая представления, полученные в результате экскурсий, наблюдений, знакомства с изобразительными и литературными произведениями.
- Уметь согласовывать свои действия с действиями партнёра.
- Правильно оценивать свои возможности и поступки при соблюдении цепочки игровых действий.

Нами разработано примерное содержание сюжетно-ролевых игр у старших дошкольников с нарушением зрения, которые помогут в преодолении выявленных трудностей общения у данной категории детей (таблица № 9)

Примерное содержание сюжетно-ролевых игр у старших дошкольников с нарушением зрения. Таблица № 9

№ п/п	Тема	Коррекционные задачи	Материал для проведения занятия
1	«Семья»	<ul style="list-style-type: none"> -Расширять представления детей о занятиях членов семей в домашней обстановке; - учить детей брать на себя роль члена семьи и действовать в соответствии с ней: мама(папа) готовит обед; дочь(сын) накрывает стол к обеду; мама(папа) моет посуду; папа(мама) укладывает спать младшую дочку-куклу; все члены семьи помогают друг другу; - воспитывать навык дружелюбного отношения к членам своей семьи, взаимопомощи. 	Игровой уголок с кухней, где стоят стол и стулья, шкаф с посудой, мойка; спальня с кроватью для куклы, постельное белье, кукольный стульчик или шкаф, куда можно сложить одежду куклы-дочки; бытовые приборы домашнего обихода
2	«Кукла Катя заболела»	<ul style="list-style-type: none"> - Расширить представления детей о профессии врача; познакомить с действиям врача: осмотреть больного, измерив температуру, посмотрев горло, послушав трубочкой; пользоваться в игре атрибутами по назначению, сопровождать свои действия речью, вести простые диалоги; - формировать навык совместных действий с партнёром в игре (двух детей брать на себя роли мамы и врача), действовать адекватно роли, доводить взятую роль до конца игры; - воспитывать чувство заботы о больном, отражать это в речи. 	Медицинская сумка, в которой находятся градусник, трубочка, шпатели, таблетки; детский белый халат, колпачок; кукла с завязанным горлом в кровати, два телефона; некоторые натуральные медицинские предметы (градусник, шпатели и др.).
3	«Папа вызывает врача»	<ul style="list-style-type: none"> - Продолжать учить действиям врача: осмотреть больного, измерив температуру, посмотрев горло, послушав трубочкой; пользоваться в игре атрибутами по назначению; сопровождать речью свои действия, вести простые диалоги. - Учить детей брать на себя роли папы, мамы и врача, осуществлять совместные действия с партнёром по игре, действовать адекватно роли, доводить взятую роль до конца игры. -Воспитывать у детей устойчивый интерес к игре, дружеские взаимоотношения. 	Медицинская сумка с инструментами, дополнительно включаются: пипетка, бутылочка с каплями, горчичники; детский белый халат, колпачок, кукла с завязанным горлом в кровати, два телефона, умывальник, мыло, полотенце (из кукольного уголка).

4	«Скорая помощь»	<ul style="list-style-type: none"> - Учить адекватно пользоваться атрибутами игры, закрепить их назначение и действия с ними. - Закрепить умение детей брать на себя роли врача, шофера, мамы, папы, больного, действовать соответственно взятой роли. - Воспитывать навык взаимопомощи. 	Машина «Скорая помощь» (игрушка, напольная машина с рулем), халат, шапочка, сумка с инструментами для врача, кровать-кушетка для больного.
5	«Скорая помощь увозит куклу Катю в больницу»	<ul style="list-style-type: none"> - Учить детей применению и осуществлению разнообразных игровых действий. - Продолжать учить детей брать на себя роли врача, шофера, папы, мамы, больного, действовать соответственно взятой роли, адекватно пользоваться атрибутами игры, закрепить их назначение. - Продолжать воспитывать вежливое отношение друг к другу, сочувствие к больному. 	Машина «Скорая помощь» (игрушка), халат, шапочка, сумка с инструментами для врача, игрушечные кровати для больных, две-три куклы.
6	«Кукла поправи-лась»	<ul style="list-style-type: none"> - Продолжать учить детей применению и осуществлению разнообразных игровых действий. - Закрепить игровое действие врача: измерить температуру, осмотреть горло, выслушать трубочкой т. п.; продолжать учить детей сопровождать речью свои действия, вести простые диалоги. - Воспитывать навык соблюдения положительного эмоционального настроя в игре. 	Белый халат, шапочка, инструменты для врача.
7	«Врач и медсестра»	<ul style="list-style-type: none"> - Познакомить детей с ролью медсестры, её обязанностями, трудовыми действиями: делает уколы, закапывает капли в глаза, уши, ставит горчичники, компрессы, смазывает ранки, забинтовывает. - Закрепить цепочку игровых действий врача, мамы, пришедшей на прием с ребенком, врача и медсестры, в которых врач дает распоряжения медсестре. Продолжать учить пользоваться атрибутами, ввести заменители. - воспитывать навык активного использования речи в процессе игры. 	Медицинские инструменты, вата, бинт, палочки для смазывания ранок, йод, инструменты для врача.
8	«Аптека»	<ul style="list-style-type: none"> - Познакомить детей с ролью аптекаря, кассира, посетителя аптеки. - Учить выполнять игровые действия, соблюдать их последовательность. - Воспитывать интерес к деятельности работников аптеки. 	Касса, «деньги», витрина аптеки с разными лекарствами и предметами ухода за больными, предметами личной гигиены; белый халат аптекаря,

			картинки с изображением лекарств, предметов ухода за больными.
9	«Животно-водческая ферма»	<ul style="list-style-type: none"> - Познакомить учеников с профессиями, связанными с уходом за животными; - Активизировать и расширить умение детей самостоятельно применять разные способы ухода за животными; - воспитывать интерес к труду животноводов, навык гуманного отношения к уходу за животным. 	Игрушки домашних животных и их среды обитания, предметные и сюжетные картинки.
10	«Магазин» (магазин продуктов)	<ul style="list-style-type: none"> -Познакомить детей с ролью продавца, кассира продуктового магазина. -Закрепить цепочку игровых действий продавца, покупателя, правилами поведения в магазине. - -Воспитывать навык правильного поведения в магазине как месте общественного пользования. 	Форменная одежда для продавца, игрушки, изображающие продукты, игрушечные деньги, мешки или корзины для покупок.
11	«Показ моделей»	<ul style="list-style-type: none"> - Формировать умение творчески развивать сюжет на основе жизненного опыта детей. - Продолжать учить распределять роли между собой, используя нормативные средства. - Воспитывать умение выслушивать друг друга, уступать, приходить к общему решению. 	Варианты обуви, одежды для демонстрации
12	«Цирк» (посещение театра, цирка)	<ul style="list-style-type: none"> - Познакомить с профессией билетера, гардеробщицы. - Закрепить умение проводить цепочку игровых действий; расширить активный словарь детей (сцена, спектакль, кулисы, актеры, антракт). - Закреплять знание правил поведения в общественных местах (в, частности, в общественном транспорте по дороге в театр или цирк: не шуметь, уступать места пожилым людям); вспомнить правила поведения на дороге. 	Билеты, гардероб, ряд стульев перед сценой (зрительный зал).
13	«Почта»	<ul style="list-style-type: none"> - Познакомить детей с ролью работника почты и почтальона (дифференцировать). - Усвоить цепочку действий при покупке конверта, открытки, познакомиться с правилами надписывания конверта. 	Конверты, открытки, газеты, ручки, карандаши, сумка для почтальона.

		-Воспитывать правила посещения в общественных местах.	
--	--	---	--

В осуществлении коррекционной работы можно использовать следующие методические приемы, отраженные в таблице № 10.

Таблица № 10

Приемы коррекционной работы по развитию общения у детей
подготовительной к школе группы с нарушением зрения

Направление коррекционной работы	Приёмы коррекционно-педагогической работы
Формирование знаний о правилах общения	Экскурсия и наблюдение Встречи с людьми разных профессий Чтение художественной литературы Тематические рассказы воспитателя Советы воспитателя детям Показ мультфильмов, диафильмов, мультимедийных материалов
Формирование умения общаться с помощью неречевых и речевых средств общения	Беседы с детьми, вовлечение в роль Изготовление поделок для игр с детьми Показ кукольного театра Сюжетно-дидактические игры Совместное конструирование на занятиях «Настольный» театр Рассматривание картин Игры воспитателя с детьми Пример сверстника
Формирование правильных отношений в ситуациях общения со взрослыми и сверстниками	Беседы с детьми после игры. Анализ поведения и общения Продумывание объединений детей с учётом их интересов и степени активности Рассказы детей по увлечениям Поощрение

Процесс развития общения с использованием сюжетно-ролевых игр у детей основан на комплексном подходе, который включает следующие условия:

1. *Организация предметно-игровой среды.*

Игровая среда обеспечивает возможность решения широкого круга коррекционно-развивающих, воспитательных и образовательных задач. Сюжетно-ролевые игры используются на занятиях по социально-бытовому ориентированию, ручному труду, по обучению самообслуживанию и гигиене, а также в свободной деятельности детей.

Необходимо в групповой комнате иметь также комплект игрушек, обеспечивающий возможность одновременного участия в игре всех детей и сюжетное разнообразие игр.

Существенное значение имеет и расположение игрушек. В помещении групповой комнаты необходимо оборудовать игровые уголки (зоны) – кукольные квартиры, парикмахерская, магазин, гараж для машин, домики для животных и т.п. При этом они должны создаваться при участии детей, которые вместе с педагогом не только распределяют игрушки в соответствии с их местом, но и называют и обыгрывают их.

2. *Обогащение жизненного опыта детей.*

Содержанием детских игр являются реальные явления и события, происходящие в жизни, деятельности и отношениях людей. Чтобы отражать их в игре, ребенок должен иметь необходимые знания об этом. То, что нормально видящий ребёнок может усвоить самостоятельно, ребёнку с нарушением зрения необходимо объяснить. Дети с нарушениями зрения не в состоянии овладеть этими знаниями без активной помощи взрослых, и, как следствие, у них недостаточно сформировано воображение и любознательность, что сказывается и на содержаниях сюжетно-ролевых игр. Поэтому в процессе развития игровой деятельности необходимо проводить целенаправленную работу по обогащению жизненного опыта детей, формировать у них практические умения, необходимые для использования в разных жизненных ситуациях. Специальные игровые занятия, организованные при активном участии детей, оставляют у них

разнообразные впечатления, которые обогащают их жизненный опыт и игру, позволяют понять смысл действий, совершаемых людьми в разных сферах жизни и деятельности.

3. *Организация обучающих игр.*

Важным элементом, без которого не может существовать игра, является игровое действие. Учитывая снижение мотивации к общению у детей с нарушением зрения, в процессе развития общения у данной категории детей с использованием сюжетно-ролевых игр на первых этапах работы широко используются такие приемы, как совместные действия ребенка и взрослого, выполнение ребенком действий по подражанию. На последующих этапах большое значение приобретает демонстрация образца выполнения действия. Важным моментом коррекционно-воспитательной работы остается формирование умений детей сопровождать игровые действия речью, мимикой, жестом, которые придают им выразительный изобразительный характер. Это процесс длительный, зависящий от интеллектуального и речевого развития детей. В старшем дошкольном возрасте дети способны дать словесный отчет о содержании игровой ситуации, если в этом плане с ними ведется систематическая работа.

Психология воспитания детей с нарушениями зрения тесно связана с обучением, поскольку развитие их невозможно без специального обучения практически всем элементам, которые характеризуют игровую деятельность и отражаются в проявлении общения. Это обогащение и развитие сюжетов игр, расширение их знаний и представлений о той теме, что разыгрывается детьми, это обучение игровым действиям, правильному взаимодействию партнёров по игре, способам общения при организации игры, включающее развитие речи, преодоление ее формализма, развитие фантазии и эмпатии.

У детей с нарушением зрения прослеживаются трудности соблюдения игровых правил и следование игровой цепочки, что обусловлено недостаточно правильным оцениванием своих поступков и возможностей,

сниженной самооценкой. Сюжетные игры подготавливают детей к пониманию ролевого поведения в элементарной игровой ситуации, к осознанию необходимости следовать определенному правилу, формируют ориентировку в пространстве, умение действовать сообща с другими детьми. Содержание игр обязательно соотносится с опытом детей. Поэтому для данной категории детей выбирают игры, которые соответствуют их представлениям об окружающей жизни, профессиях, средствах транспорта, явлениях природы, образе жизни и повадках животных и птиц и т.п. Выполняемые детьми игровые действия носят, в основном, имитационный характер.

4. *Организация общения взрослого с детьми в процессе игры и взаимодействия дошкольников друг с другом.*

Уже к старшему дошкольному возрасту дети с нарушениями зрения приобретают достаточный опыт общения со взрослыми, однако, как в быту, так и во всех видах деятельности остаются часто крайне несамостоятельными. В связи с этим в процессе обучения игре преобладают прямые или косвенные формы руководства их деятельностью. Используя приемы косвенного руководства, педагог в каждом конкретном случае должен учитывать индивидуальные особенности детей.

При обучении роли необходимо учить детей общаться со сверстниками. И важно в связи с тем, что у ребенка с нарушением зрения наблюдается снижение мотивации к общению, часто проявляется стремление к уединению и настороженности в общении, важно – найти ребенку партнера по игре.

Правильное отображение ребенком в игре взаимоотношений между персонажами возможно лишь в том случае, если этому предшествует целенаправленное обучение. Так, подводя ребенка к игре «в дом», или «в детский сад» педагог должен помочь ему создать соответствующую игровую ситуацию, как бы ввести в роль. Обращаясь к ребенку, педагог говорит: «Вот

эта кукла будет твоей дочкой. А ты ее мамой. Как тебя зовут? Мама Оля. А как мы назовем твою дочку? Света. Посмотри, какая у тебя хорошая дочка. Какие у нее синие глазки, мягкие волосы. Погладь ее по головке. Во так, хорошо. Света хорошая дочка, она будет тебя слушаться и любить. Ты будешь ее одевать, ходить с ней гулять, кормить ее. А сейчас свари для Светочки кашку».

Важной задачей обучения детей правильному поведению в процессе общения является формирование способности передавать в играх взаимоотношения между персонажами и отображать разнообразные стороны действительности. Целесообразно проводить наблюдение и анализ различных ситуаций, событий, действий из повседневной жизни.

Наблюдая за играми своих воспитанников, педагог отмечает, каких результатов дети достигли в своем развитии и что еще надо предпринять для большей эффективности коррекционно-воспитательного процесса. Во многие игры дети играют на протяжении всех этапов обучения. Педагогу необходимо заботиться об усложнении и видоизменении сюжетов и содержания игр, так, чтобы они развивались в сторону обогащения сферы общения, как практического, так и нравственного опыта.

Задачи развития общения решаются на игровых занятиях. Игровое занятие состоит из трех частей: вводной, основной и заключительной.

В вводную часть игрового занятия включается ритуал приветствия. Это объясняется тем, что ритуал приветствия способствует развитию мотивации к общению и установлению эмоционально-позитивного контакта с педагогом, формированию у ребенка, что является наиболее актуальным и значимым в работе с ребенком, имеющим нарушение зрения. Важно использовать индивидуальные, лично-ориентированные приветствия. Можно поприветствовать каждого ребенка по имени громко, тихо, шепотом, ласково, как люди, животные, растения. В ритуал приветствия можно включать групповое пение, проговаривание словосочетаний, четверостиший,

приветствие глазами, руками, щечками, спинкой. Практика показывает, что детям это очень нравится, и со временем они уже с удовольствием придумывают свои приветствия.

Каждое занятие всегда включает в себя разминку и организационный момент. Основная цель разминки – повысить эмоциональный тонус детей с патологией зрения, создать готовность заниматься определенным видом деятельности. Задача организационного момента – вызвать желание детей к общению и интерес к совместной деятельности. На этом этапе могут быть использованы различные игры, потешки, загадки, упражнения на развитие внимания, памяти, движений. Необходимо всегда детям объяснять назначение каждого упражнения.

Например, предлагается детям поиграть в игру «Паровозики». Воспитатель объясняет, что в жизни часто людям нужно что-то делать сообща, но только вместе можно достичь цели. Поэтому вагоны паровозика сцеплены крепко, держатся друг за друга, он быстро едет и развозит всех пассажиров до дома. Так в игре ребенок познает нравственное правило, необходимое ему в жизни.

Содержание игр, игровых упражнений должно быть всегда связано с задачами основной части занятия и обогащать игровой опыт детей.

Основная часть занятия предполагает обучение сюжетно-ролевой игре.

Начинать обучение ребенка ролевому поведению следует с наиболее близких ролей им по содержанию. Необходимо помнить, что каждой роли присущи определенные игровые действия. Эти действия в роли педагог должен показать ребенку. На начальных этапах обучения игровой деятельности ребенку легче усвоить ролевые действия, связанные в две роли - «мама и дочка», «пассажир и водитель автобуса». Как показывает практика, научить ребенка роли можно, только играя с ним. При этом важно, чтобы ребенок в ходе обучения не только понял, что именно он должен делать в

соответствии с принятой ролью, но и верно отразил отношения, существующие в жизни.

Обогащение и расширение знаний ребенка, игровых действий с сюжетными игрушками постоянно приводят к появлению совместных игр, объединению в начале двух-трех, а затем большего количества детей. Однако сначала объединения детей с нарушениями зрения кратковременны и они быстро распадаются. В свободное время от игровых занятий необходимо проводить беседы с детьми о том, как играли сегодня, кто с кем был, что нужно было для игры, каких игрушек не было, что нужно сделать, чтобы играть было интересно друг с другом.

Предлагается следующая последовательность обучения ребенка роли:

1. Педагог сначала проводит знакомство с деятельностью повара (доктора, няни, воспитателя, шофера и т.д.). Это планируется на занятиях по ознакомлению с окружающим или в свободное время от занятий. Например, после наблюдения за деятельностью повара проводится беседа по вопросам: «Что делал повар? Как готовил еду? В чем готовил суп, компот, котлеты? Для кого готовит пищу повар? И т.д. В данном случае идет обсуждение деятельности взрослого, раскрываются его трудовые действия. Это является наиболее важным моментом, т.к. у детей с нарушением зрения недостаточно развиты любознательность и воображение. Подготовительная беседа в последующем позволит ребенку с нарушением зрения передать в игре содержание роли (повара, воспитателя, няни, врача и т.п.) на основе полученных впечатлений в процессе наблюдений и целенаправленной беседы.

2. Взрослый берет на себя центральную роль. Например, «Я буду поваром, а вы - дети. Я буду вам готовить обед». Взрослый разворачивает цепочку игровых действий, характерную для деятельности повара. Необходимо использовать предметы-заместители (мелкий пластмассовый конструктор - овощи или макароны и т.п.). После того, как воспитатель

проиграет роль, проводится беседа о том, кто кем был, что делал повар, что «ели» дети. Педагог показывает правильное поведение в ситуациях общения.

3. На следующих игровых занятиях одна ведущая роль повара (доктора, воспитателя, няни) дается ребенку. Доктор - ребенок, педагог - больной ребенок (зверушка, кукла). Учитывая, что детям с нарушением зрения свойственна скованность в своих движениях, взрослый обращает на это внимание и стимулирует активность ребенка в ситуациях игрового общения.

4. Затем игра (например, в повара) проводится в самостоятельной деятельности детей, где воспитатель продолжает обучение выполнению роли других детей, прослеживая правильное взаимодействие дошкольников с нарушением зрения и снижение таких негативных черт общения, как агрессивность, изолированность, настороженность в общении (при проявлениях таковых).

Заключительная часть занятия. На практике традиционно проводится итог занятия, где педагог дает оценку деятельности детей с акцентом на проявление правильного общения с учетом их индивидуальных особенностей. Однако желательно подводить итоги своеобразно, используя игры и этюды, релаксационные упражнения. Может использоваться спокойная музыка (запись природных звуков: пение птиц, шум моря, водопад, дождя), под которую педагог рассказывает детям о том, как играли, кто кем был, что было удачным, кто был самым добрым, находчивым и заканчивает словами благодарности ко всем детям. Особенно актуально в работе со старшими дошкольниками с нарушениями зрения проведение упражнений на напряжения и расслабления, но после их проведения необходимо обсудить, что почувствовали дети, какие ощущения они испытывали. Упражнения на аутотренинг являются лучшими в коррекции личностных нарушений детей с нарушениями зрения.

В заключительную часть занятия следует включать ритуал прощания. Основная цель этого элемента – формирование позитивных отношений доверия и взаимопонимания в системе отношений «ребенок-взрослый» и «ребенок-сверстник». Дети могут прощаться пожеланиями друг другу, педагогу доброго здоровья, удачи на других занятиях, послушания и уважения родителей, других взрослых и т.д. Примерные конспекты игровых занятий представлены в Приложении № 3.

Опыт проведенной работы позволяет разработать рекомендации для родителей и педагогов по развитию игровой деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения. Данные рекомендации представлены в Приложении № 4.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию общения посредством сюжетно-ролевых игр у старших дошкольников с нарушением зрения предполагает взаимодействие с родителями по данному направлению. Так, для родителей предлагается практикум «Игра - дело серьезное» (Приложение № 5).

Опыт практической работы показывает, что все предложенные игровые моменты и занятия по исследуемому направлению дошкольники с нарушением зрения принимают с интересом и желанием. И, как результат, постепенно изменяется их содержание, умения и навыки детей в данной области увеличиваются и улучшаются. При организованной работе по исследуемому направлению содержанием игр детей становятся разнообразные взаимоотношения людей, поэтому сюжеты игр становятся более развернуты, разнообразны, устойчивы и динамичны. Появляются новые формы общения через роли. Ролевое взаимодействие, ролевой диалог становится более длительным и выразительным (ребенок использует движения, мимику, жесты, интонацию). Ролевые взаимоотношения регулируются правилами. Дети смело и разнообразно их комбинируют, используя наблюдения, содержание кинофильмов, сказок, рассказов

взрослых. Это говорит об эффективности коррекционной работы по развитию общения у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией с использованием сюжетно-ролевой игры.

Выводы по третьей главе

В МДОУ ЦРР детский сад-школа № 53 г. Копейска в подготовительной к школе группе для детей с нарушением зрения проводился эксперимент, цель которого состояла в исследовании состояния общения у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией и разработке содержания коррекционной работы по коррекции недостатков общения с использованием сюжетно-ролевых игр.

Качественный анализ проведённого исследования подтверждает недостаточный уровень развития общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Особенности общения детей исследуемой группы являются наличие таких негативных качеств, как: изолированность в среде сверстников, настороженность в общении с педагогами, уединение в домашней обстановке; имеют место такие качества, как агрессивность, конфликтность, обидчивость и плаксивость; у детей оказывается недостаточно сформированными навыки правильного оценивания своих поступков; у определённой части воспитанников отмечается эмоциональный конфликт; недостаточно развиты навыки правильного поведения при взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Полученные данные говорят о необходимости проведения коррекционной работы по развитию общения у детей старшего дошкольного возраста. Учитывая ведущий вид деятельности в дошкольный период – игру, является целесообразным развивать навыки общения детей в процессе сюжетно-ролевой игры.

Нами выявлены основные направления коррекционной работы, подобраны сюжетно-ролевые игры для их реализации, раскрыты условия организации данной работы и представлены рекомендации воспитателям по организации данной работы.

Практический опыт работы подтверждает положительную динамику в проявлении особенностей общения в процессе сюжетно-ролевой игры, что говорит об эффективности проводимых педагогических мероприятий.

Заключение

Общение – информационное, эмоциональное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуется, проявляются и формируются взаимоотношения людей.

На этапе дошкольного возраста происходит постепенный переход от одной формы общения со взрослыми и сверстниками к другой. Это обеспечивает не только процесс становления общения и формирование коммуникативных умений, но и возникновение таких важнейших способностей, как сопереживание, взаимопомощь, организация содержательного общения.

Изучение общения при нарушениях зрения показало его особенности, появляющиеся в результате прямого и косвенного влияния нарушений зрения. Ослабление зрительных возможностей человека, обуславливающееся нарушениями зрительного анализатора, оказывает, прежде всего, негативное влияние на реализацию перцептивной стороны коммуникативной деятельности, на уровень отражения партнера, что негативно сказывается на взаимоотношениях, на отношении людей друг к другу, т.е на процессе общения.

На протяжении всего дошкольного детства наиболее характерным видом его деятельности остается сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевая игра – это деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в игровой ситуации воссоздают действия взрослых и их взаимоотношения и общение.

Экспериментальное изучение особенностей общения у детей с косоглазием и амблиопией позволяют прийти к выводу о необходимости организации и проведении коррекционно-педагогической работы по развитию общения у воспитуемых. Качественный анализ проведенного исследования подтверждает недостаточный уровень развития общения старших дошкольников с косоглазием и амблиопией. Особенности

общения детей исследуемой группы являются наличие таких негативных качеств: изолированность в среде сверстников, настороженность в общении с педагогами, уединение в домашней обстановке; имеют место такие качества, как агрессивность, конфликтность, обидчивость и плаксивость; у детей оказывается недостаточно сформированными навыки правильного оценивания своих поступков; у определённой части воспитанников отмечается эмоциональный конфликт; недостаточно развиты навыки правильного поведения при взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

По результатам, полученным в ходе констатирующего эксперимента, мы выявили направления коррекционной работы:

- развитие мотивации общения со взрослыми и сверстниками, искоренение негативных поведенческих качеств, развитие любознательности;

- формирование навыков правильного оценивания своих поступков;

- закрепление навыков правильного поведения при взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

В соответствии с ними нами были подобраны сюжетно-ролевые игры для их реализации, раскрыты условия организации данной работы и представлены рекомендации воспитателям по организации данной работы.

Практический опыт работы подтверждает положительную динамику в проявлении особенностей общения в процессе сюжетно-ролевой игры, что говорит об эффективности проводимых педагогических мероприятий.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены.

Список литературы

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л.И. Акатов. – М. : Владос, 2004. – 368 с.
2. Алябьева, Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста [Текст] /Е.А. Алябьева. – М. : Сфера, 2005. – 94 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М. : МГУ, 1998. – 438 с.
4. Андреева, Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности [Текст] / Г.М. Андреева. - М : МГУ, 1987. – 75 с.
5. Бодалев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Бодалев. – М. : 1978. – 218 с.
6. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / И.Л. Божович. – М., 1968. – 132 с.
7. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1956. – 224 с.
8. Галагузова, Л.Н. Ступени общения [Текст] / Л.Н. Галагузова, Е.О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1996. – 142 с.
9. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А.Д. Гонеев. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 364 с.
10. Давайте поиграем, игры для детей 5-6 лет [Текст] / под ред. А.Н. Столяра. – М. : 1991. – 234 с.
11. Деятельность и взаимопонимания дошкольников [Текст] / под ред. Г.А. Рениной – М. : Педагогика, 1987. - 84 с.
12. Доронова, Т.Н. Игра в дошкольном возрасте [Текст] / Т.Н. Доронова, О.А. Карабанова. – М. : Владос, 2002. – 215 с.
13. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.А. Дружинина. – М. : Экзамен, 2006. – 159 с.

14. Ермаков, В.П. Развитие, воспитание и обучение детей с нарушениями зрения [Текст] / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М. :Просвещение, 1990. - 223 с.
15. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики [Текст] / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М. : Владос, 2000. – 238 с.
16. Запорожец, А.В. Психология [Текст] / А.В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1965. – 324 с.
17. Зворыгина, Е. Н. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры [Текст] / Е.Н. Зворыгина, Н.П. Комарова // Дошкольное воспитание. – 1989. - № 5. – 40 с.
18. Играют взрослые и дети. Из опыта работы дошкольных образовательных учреждений [Текст] / сост. Т.Н. Доронова. – М. : 2006. –98с.
19. Игровая деятельность в дошкольном учреждении [Текст] / под ред. А.П. Бочкарёвой. – Ульяновск, : 1989. – 128 с.
20. Игры: обучение, тренинг, досуг [Текст] / под ред. В.В. Петрушинского. – М. : 1994. – 346 с.
21. Ключева, Н.В. Программа коррекции личностно-эмоциональных проблем детей младшего школьного возраста [Текст] / Н.В. Ключева, И.В. Устеленцева. – Ярославль, : 1992. – 86 с.
22. Кравцова, Е.Е. Разбуди в ребёнке волшебника [Текст] / Е.Е. Кравцова. – М. : 1996. – 274 с.
23. Краснощёкова, Н.В. Организация сюжетно-ролевой игры в детском саду [Текст] / Н.В. Краснощёкова. – М. : Владос, 2000. – 156 с.
24. Леонтьев, А.Н. Психическое развитие в дошкольном возрасте // Избр. психологич. труды в 2 томах [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : 1975.
25. Лисина, М.И. Как и почему маленькие дети общаются с взрослыми [Текст] / М.И. Лисина. // Дошкольное воспитание – 1977г. № 6.
26. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А.Г. Литвак. Санкт-Петербург, : Каро, 2006. – 336 с.

27. Литвак, А.Г. Практикум по тифлопсихологии [Текст] / А.Г. Литвак, В.М. Сорокин, Т.П. Головина. – М. : Просвещение, 1989. – 156 с.
28. Межличностное восприятие и понимание. Современная психология: Справочное Руководство [Текст] / под ред. В.Н. Дружинина. - М.: Инфра-М, 1999. – 508 с.
29. Менджерицкая, Д.Б. Воспитателю о детской игре [Текст] / Д.Б. Менджерицкая. – М.: 1982. – 118 с.
30. Мухина, В.С. Психология дошкольника [Текст] / В.С. Мухина. – М. : 1975. – 312 с.
31. Наша любовь и забота о детях, имеющих проблемы со зрением [Текст] / под ред. Л.И. Плаксиной. – М. : 1998. – 130 с.
32. Недоспасова, В.А. Растём, играя [Текст] / В.А. Недоспасова. – М. : Просвещение, 2004. – 88 с.
33. Немов, Р.С. Психология, книга 1 [Текст] / Р.С. Немов. – Москва, : Владос, 2000. – 688 с.
34. Общая психология [Текст] / под ред. А.В. Петровского. – Москва, : Просвещение, 1970. – 562 с.
35. Общение детей в детском саду и в семье [Текст] / под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стерхиной. - М. : Педагогика, 1990. - 148 с.
36. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением [Текст] / под ред. Г.Н. Петровой. – Санкт-Петербург, : Образование, 1995. – 214 с.
37. Отношения между сверстниками [Текст] / под ред. Т.Н. Рениной. – М. : Педагогика, 1978. – 175 с.
38. Основы специальной психологии [Текст] / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2005. – 480 с.
39. Петерина, С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста [Текст] / С.В. Петерина. – М. : 1986. – 142 с.

40. Петровская, Л.А. Компетентность в общении [Текст] /Л.А. Петровская.- М.: Город, 1990. – 86 с.
41. Петровский, А.В. Введение в психологию [Текст] / А.В. Петровский. – Москва, : Академия, 1995. – 362 с.
42. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. - М. : Город, 1998. – 262 с.
43. Развивающие игры для детей [Текст] / сост. Н.П. Ехевич. – М. : 1990. – 245 с.
44. Развивающие игры (описание игр и методическое руководство к их применению) [Текст] / под ред. Н.И. Курочкина. – Ярославль, : 1991. – 96 с.
45. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / под ред. А.Г. Рузской. – М. : Педагогика, 1989. – 26 с.
46. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста [Текст] / под ред. А.В. Зинченко, Я.З. Неверович. – М. : 1986. – 68 с.
47. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии, Том 2 [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : 1989. – 524 с.
48. Рудакова, Л.В. Основные направления работы специализированного детского сада для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.В. Рудакова. – Санкт-Петербург, : 2000. – 276 с.
49. Руководство играми в дошкольных учреждениях [Текст] / под ред. М.А. Васильевой. – М. : 1986. – 212 с.
50. Солнцева, Л.И. Воспитание слепых детей раннего возраста [Текст] / Л.И. Солнцева, С. М. Хорош. – М. : 2004. – 146 с.
51. Специальная психология [Текст] / под ред. В.И. Лубовского. – М. : Академия, 2005. – 464 с.
52. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н.М. Назаровой. – М. : Академия, 2005. – 400 с.

53. Спиваковская, А.С. Игра – это серьезно [Текст] / А.С. Спиваковская – м. : 1981. – 86 с.
54. Сухомлинский, А.В. О воспитании [Текст] / А.В. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1985. – 236 с.
55. Сухарева, А.Л. Учим, играя [Текст] / А.Л. Сухарева. – Ярославль, : 1992. – 94 с.
56. Чернецкая, Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов ДООУ [Текст] / Л. В. Чернецкая. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 256 с.
57. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 216 с.
58. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : 1960. – 462 с.
59. Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] / под ред. А.Д. Кошелева. – М. : Просвещение, 1985. – 70 с.
60. Эриксон, Э.Д. Детство и общество [Текст] / Э.Д. Эриксон. – Санкт-Петербург, : Ленато АСТ, 1996. – 116 с.
61. Яковлева, Г.В. Игра в дошкольном детстве: современные технологии и инструментальное обеспечение оценивания игровых компетенций ребёнка [Текст] / Г.В. Яковлева. – Челябинск, : Цицеро, 2009. – 72 с.

Приложение № 1

Формы общения ребёнка со взрослым

Формы общения	Время проявления	С кем и где общается ребёнок	Вид потребности	Ведущий мотив общения	Средство общения	Продукты общения
Ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная)	2 мес. (от 2 до 6 мес.)	Мать, родные, которые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворяют его первичные потребности	Потребность в доброжелательном внимании взрослого	Личностный взрослый – это ласковый, доброжелательный человек	Экспрессивно-мимические реакции: улыбка, взгляд, мимика	Неспецифическая общая активность. Подготовка к акту хватания
Ситуативно-деловая (предметно-действенная)	6 мес. (от 6 мес. до 3 лет)	Совместная деятельность со взрослым в ходе предметной деятельности	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве	Деловой: взрослый – образец для подражания, эксперт, помощник	Предметно-действенные операции	Развитие предметной деятельности. Подготовка к овладению речью.
Внеситуативно-познавательная	3 – 4 года (с 3 до 5 лет)	Совместная деятельность со взрослым и самостоятельная деятельность ребенка	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении	Познавательный: взрослый – источник познания. Партнер по обсуждению причин и связей	Речевые операции	Развитие наглядно-образного мышления и воображения
Внеситуативно-личностная	5 – 6 лет (с 5 до 7 лет)	Общение разворачивается на фоне самостоятельной деятельности ребенка	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении. Ведущая роль – стремление к взаимопомощи и сопереживанию.	Личностный: взрослый как целостная личность, обладающая знаниями и умениями	Речь	Накопление морально-нравственных ценностей. Развитие логического мышления. Готовность к обучению. Система мотивов, произвольность поведения

Приложение № 2

*В программе ДОУ представлена тематика сюжетно-ролевых игр
в подготовительной к школе группе*

- | | |
|-------------------|-------------------------------|
| 1. Строители | 11. Кукольный театр |
| 2. Машина - гараж | 12. Правила уличного движения |
| 3. Супермаркет | 13. Зоопарк |
| 4. Парикмахерская | 14. Животноводческая ферма |
| 5. Поликлиника | 15. Библиотека |
| 6. Детский сад | 16. Космос |
| 7. Аптека | 17. Российская армия |
| 8. Путешествие | 18. Почта |
| 9. Самолёт | 19. Ателье |
| 10. Столовая | |

Приложение № 3

Конспекты проведения сюжетно – ролевых игр, направленных на формирование общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Сюжетно-ролевая игра по теме «Показ моделей»

Задачи:

- Формировать умение творчески развивать сюжет на основе жизненного опыта детей.
- Продолжать учить распределять роли между собой, используя нормативные средства.
- Воспитывать умение выслушивать друг друга, уступать, приходить к общему решению.

Предварительная работа:

1. Беседа о профессиях: художник – модельер, визажист; о демонстрациях моделей одежды.
2. Беседа о труде портных, закройщиков, о значимости этой работы.
3. Составление плана описания моделей одежды
 - название предмета одежды, её назначение – специальная, повседневная, выходная;
 - цвет и качество ткани;
 - фасон и основные детали;
 - декоративная отделка;
 - аксессуары.
4. Рассматривание журналов мод.
5. Рассказ воспитателя о работе известного модельера Валентина Юдашкина.

План игры:

1. Создание игровой ситуации – эпизод № 1 (мотивация: поступление предложения)

Раздаётся звонок телефона. Воспитатель включает громкую связь и в телефоне слышится голос:

-Это детский сад «Звоночек», группа «Колокольчики»? С вами говорит представитель модельного агентства. Я хотела бы вам предложить принять участие в конкурсе показа моделей детской одежды для выпускников 2009.

-Хорошо, мы подумаем над вашим предложением.

-Ребята, давайте примем участие в конкурсе показа моделей для выпускников 2009.

-Люди, каких профессий участвуют в создании моделей одежды? (ответы детей)

2. Создание игровой ситуации – эпизод № 2 (Открытие ателье, магазина, косметического салона)

-Тогда сегодня мы открываем наше ателье под названием «Колокольчики» для создания платьев, костюмов к выпускному вечеру.

Но ведь каждая модель будет выглядеть элегантнее, если в её образ будут входить...? (аксессуары)

-Где их можно приобрести? (в магазине).

-Какое название мы ему дадим? (предложения детей)

-Наши модели должны будут посетить косметический салон, для создания полного образа. В салоне их встретит... (визажист).

Какое название этому салону можно дать? (ответы детей).

3. Создание игровой ситуации – эпизод № 3 (распределение ролей)

Затем воспитатель показывает карточки, на которых изображены отдельные предметы. Каждый ребёнок вытягивает карточку, с помощью которой он понимает, чем он будет заниматься, какая у него будет роль.

-Ребята, а мне не досталось карточки, могу ли я быть вашим помощником?

Детям предлагается приготовить свои рабочие места и далее сюжет развивается...

4. Создание игровой ситуации – эпизод № 4 (Заказчик приходит к модельеру)

Заказчик: -Здравствуйте! Я хотела бы сшить красивое, нарядное платье на выпускной вечер, но ещё не выбрала ткань и фасон. Вы не могли бы мне помочь?

Модельер: -Да, я с удовольствием помогу вам.

Заказчик и модельер вместе составляют фасон модели платья, описывают, какой должен быть костюм... Модельер делает эскиз, уточняет, какие можно подобрать аксессуары, затем предлагает варианты ткани.

5. Создание игровой ситуации – эпизод № 5 (Работа закройщика и портного)

Закройщик – снимает мерки с клиента, раскраивает ткань, пользуясь сантиметровой лентой, лекалами, мелом, ножницами.

Портной – делает смазку швейной машины, демонстрирует работу на швейной машине.

6. Создание игровой ситуации – эпизод № 6 (Магазин продажи аксессуаров)

Продавец аксессуаров – помогает покупателю подобрать подходящий аксессуар. На витрине продавец показывает товар, предлагает примерить, даёт советы. Затем предлагает оплатить выбранный товар.

7. Создание игровой ситуации – эпизод № 7 (Работа визажиста в косметическом кабинете)

Визажист – советует, какая подойдёт косметика, делает лёгкий массаж и накладывает макияж.

Помощник – предлагает клиентам, модельерам в свободное от работы время просмотреть журналы мод, выбрать фасон одежды, выпить чашечку кофе, чая. Сопровождает клиентов, оказывает помощь, если дети в чём – то затрудняются.

8. Создание игровой ситуации – эпизод № 8 (Демонстрация моделей)

После того, как модели платьев, костюмов будут готовы, дети рассаживаются на стулья, расставленные вдоль яркой дорожки. Воспитатель объявляет начало показа моделей детской одежды к выпускному вечеру. Звучит аудиозапись спокойной музыки.

-Молодцы, вы хорошо справились со своими заданиями. Какие вы нарядные!

-Дорогие гости! Открывается показ моделей детских платьев и костюмов «Выпускник 2009»

Позвольте представить вам художника-модельера Данила...(модельер подходит к девочке, приглашает её на подиум и даёт название её наряду. Девочка-модель медленно проходит по дорожке, поворачивается, демонстрируя свой наряд. В это время модельер рассказывает о её наряде. Затем провожает девочку на место, Выступление награждается аплодисментами зрителей)

-Разрешите представить вашему вниманию следующего художника-модельера...(демонстрация модели платья или костюма проходит аналогично)

-А теперь попросим наших моделей ещё раз пройти по подиуму (показ сопровождается аплодисментами)

-Молодцы! Прекрасные модели! А как красиво двигались наши девочки!

-Дорогие гости, если вам понравился какой-то наряд, вы можете обратиться к нашим модельерам.

Предложить модельерам и моделям – девочкам сфотографироваться, для того чтобы отправить фотографии на конкурс «Выпускник 2009». В группе сделать выставку под названием «Работы наших модельеров»

Сюжетно – ролевая игра по теме «Цирк»

Задачи:

- Формировать умения творчески развивать сюжет на основе жизненного опыта детей.

- Закреплять умение адекватно проявлять эмоциональные реакции.
- Уметь самостоятельно распределять роли, справедливо используя нормативные средства.

Предварительная работа:

1. Экскурсия в библиотеку, для знакомства с понятием цирк «шапито», с профессиями, с которыми можно встретиться в цирке.
2. Чтение художественной литературы.
3. Рассматривание иллюстративного материала.
4. Развитие навыков и умений детей, владеть спортивным инвентарём (гантели, обручи, мячи...)
5. Изготовление атрибутов для игры (билеты, афиша, нумерация стульев...)

План игры

1. Создание игровой ситуации – эпизод № 1 (мотивация: цирк приехал)

Внимание! Внимание!

-Ребята! в наш город приехал цирк «Шапито»!

-Интересно, почему он так называется? «Ша - пи - то»! Кто из вас может сказать?

-Да, это цирк, который путешествует по разным городам со своими артистами и его директором.

-А я - директор этого цирка, со мной прибыли мои артисты.

-Ребята, как вы думаете, чтобы посетить цирк, что нам нужно приобрести? (Билеты в кассе)

-А кто продаёт билеты в кассе? (Кассир, билетер).

-А кто проверяет билеты в цирке и помогает зрителям найти своё место? (Контролёр).

-Между представлениями бывает перерыв, кто знает, как он называется? (Антракт).

-Во время антракта зрители могут себя порадовать вкусной сладкой ватой, поп - корном, нравятся разные интересные штучки, которые они могут купить только в цирке.

2. Создание игровой ситуации – эпизод № 2 (распределение ролей)

-И так, нам нужен кассир - для продажи билетов, контролёр - для проверки билетов, продавцы.

-Артисты, которые прибыли на гастроли, могут идти готовиться к выступлению, а вы попробуйте сами договориться: кто из вас будет контролёр, кассир, и два продавца. Тем, кому не хватит роли, будут зрителями. На время представления, дети, которые выбрали роли, тоже могут быть зрителями.

(Дети с помощью считалки, соблюдения очередности договариваются между собой, выбирают роли). Затем кассир занимает своё место в кассе, артисты готовятся к выступлению, зрители покупают билеты и занимают свои места.)

3. Создание игровой ситуации – эпизод № 3 (представление начинается...)

Звенит звонок. Внимание! Внимание!

-Парад алле, начинается! (Звучит музыка «Парад алле»). Артисты выходят на сцену для приветствия их зрителями. Затем уходят за занавес. Директор объявляет первый номер:

-Девочка на канате (Девочка идёт по мостику, соблюдая равновесие, на голове лежит какой - либо предмет. Затем, снова проходит по мостику, держит в руках один конец палки, а на другом конце - шляпа, и она вращает шляпу).

Вторым номером - жонглеры/ (Выходят две девочки с обручами в руках. Вращают обручи на шее, на руках, на талии. Затем одна из них жонглирует мячики).

4. Создание игровой ситуации – эпизод № 4 (Антракт)

Объявляется антракт. Во время антракта зрители идут покупать

разные «штучки», вату, поп — корн. Директор выводит ребёнка переодетого в любой костюм зверя, например в костюм зайца, и говорит:

-Фотография на память. Кто хочет сфотографироваться на память с учёным зайцем?! Желающие, подходите.

Может появиться корреспондент и задать зрителям разные вопросы.

5. Создание игровой ситуации – эпизод № 5 (представление продолжается)

Звенит звонок.

-Третьим номером нашей программы объявляется - фокусник/ (Выходит мальчик, заранее, подготовленный и демонстрирует номера фокусов)

-В нашем цирке есть дрессировщица со своими маленькими друзьями! (Выходит девочка с «медвежатами» и демонстрирует).

-И напоследок выступление нашего клоуна Васи - силача! (Выходит мальчик, одетый в смешной наряд, загримированный и показывает, как он умеет отжиматься и владеть гантелями).

-И так, парад Алле подходит к концу (Звучит музыка).

Артисты выходят на манеж для поклона.

Приложение №4

Методические рекомендации воспитателям по организации игровой деятельности детей с НЗ

В процессе формирования общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в сюжетно-ролевой игре позиция педагога постепенно меняется.

Общение может быть вербальным. Слова должны быть выражением позитивных чувств взрослого, связанных с поведением детей в процессе игры, с выполнением роли ребенком. Например, педагог говорит: «Я рада за тебя, Саша. Врач сегодня был добрый, внимательный»; «Мне понравилось, как ты играл с Вовой»; «Мне было очень приятно, как ты уступил игрушку

Оле, и она была очень рада этому»; «Я буду ждать тебя на следующем занятии, и у тебя все получится»; «Я понимаю, как тебе хотелось сегодня быть мамой, но в следующий раз ты обязательно сыграешь эту роль»; «Я понимаю, как тебе сегодня было обидно, что ты неудачно нарисовал корову, но мы с тобой отдельно поучимся рисовать» и т.д.

Общение с ребенком может быть и в форме тактильного контакта. Например, можно пожать руку ребенка, подержать руку ребенка в своей, дотронуться до плеча, предплечья, погладить малыша по голове, притянуть к себе, полюбнать и т.п. Но необходимо учитывать, что кому-то из детей это может не нравиться, поэтому могут использоваться другие методы поощрения ребенка.

Непосредственное участие воспитателя в свободной детской игровой деятельности предполагает:

1. Воспитатель обеспечивает условия для преобразования процессуальной игры детей в сюжетно-ролевую.

2. В ходе процессуальной игры ребенка взрослый с помощью косвенных приемов (вопросов, предложений, подсказок, проблемных ситуаций, использование ролевых атрибутов) побуждает ребенка взять на себя какую-нибудь роль и надеть ее партнера. Например, девочка кормит или одевает куклу. Воспитатель может спросить: «Ты мама? Как зовут твою дочку?». Или от имени куклы обратиться к маме: «Мама, я хочу пойти в зоопарк».

3. Педагог помогает расширить диапазон игровых действий в рамках выбранного ребенком сюжета и выстраивать их в логической последовательности. Например, сначала приготовить еду, затем накормить куклу, потом отправиться с ней на прогулку.

4. Воспитатель стимулирует детей к расширению репертуара игровых сюжетов, гармонично включаясь в игру или предлагая для разыгрывания сюжет прочитанной сказки, недавно виденного интересного события и т.п.

5. Педагог использует приемы активизирующего общения: игровые проблемные ситуации, создание подсказывающей ситуации, поощрение, проблемный вопрос, фрагментарное участие в игре с принятием на себя главной или второстепенной роли, разрешение конфликтных ситуаций.

Совместную со взрослым игру с детьми следует начинать не с придумывания совершенно новых сюжетов, а с частичного изменения — «расшатывания» уже известных; постепенно взрослый переводит детей к все более сложным преобразованиям знакомого сюжета, а затем и к совместному придумыванию нового.

Наиболее удобными для такого постепенного «расшатывания» являются сюжеты известных детям волшебных сказок. Сказка по своей природе родственна игре: она погружает в атмосферу условности, вымысла, чрезвычайно привлекая детей. И, что очень важно, несмотря на конкретное разнообразие волшебных сказок, все они имеют общую сюжетную схему, включающую примерно такую последовательность событий:

1) обнаруживается желание иметь какой-то объект (или его пропажа), вследствие чего герой сказки отсылается (или уходит сам) за ним;

2) герой встречается с «дарителем» (обладателем) волшебного средства и для получения последнего проходит предварительное испытание (на доброту, смекалку и т. п.);

3) герой получает от «дарителя» волшебное средство или волшебного помощника (им может быть и сам «даритель»), при помощи которого достигает искомый объект;

4) герой обнаруживает противника, в руках которого находится искомый объект, и проходит основное испытание (сражается с противником или решает заданные им трудные задачи);

5) герой побеждает противника и получает искомый объект;

6) герой возвращается домой и получает заслуженную награду.

Преобразовывать сказки достаточно легко: сохраняя общую смысловую канву событий, надо лишь изменять конкретные условия действий персонажей или изменять самих персонажей, выполняющих в сказке те или иные функции (героя, дарителя, противника), и получится новая сказка.

Разумеется, приведенная общая схема волшебных сказок нужна воспитателю, чтобы разворачивать игру-придумывание, знать, как можно «расшатывать» знакомый сюжет, а не детям. Ни в коем случае нельзя специально объяснять им схему сюжета и требовать придумывания «по схеме». В таком случае игра превратится в учебную задачу и потеряет свою привлекательность как свободная и необязательная деятельность, как импровизация сотворчество. Другое дело, что дети к старшему дошкольному возрасту знают уже много сказок и у них, конечно, есть интуитивные представления о том, как «бывает в сказке». Но поначалу придумывать им легче, отталкиваясь от конкретной опоры и какой-то вполне определенной сказки.

В процессе игры-придумывания происходит непосредственно развитие общения детей, что отражается в умении взаимодействовать друг с другом, проявлении эмоциональных реакций, речевого общения детей, соблюдении определённых правил и др. Прежде всего, надо сориентировать детей на слушание друг друга, продолжение рассказа партнера. Это можно сделать, «вспоминая» вместе известную сказку (по сути, пересказывая ее, но в непринужденной форме). Воспитатель обращается к двум детям: «Маша, Вася, вы какую сказку больше всего любите? Про Серого волка? Что-то я ее немного забыла. Давайте вместе вспомним. Будем по кусочку вспоминать, кусочек расскажет Маша, потом Вася, потом я, а дальше опять Маша». Пересказ должен происходить в свободной обстановке, без оценок качества детской речи и требований полноты рассказа. Важно, лишь, чтобы ребенок передал общий смысл очередного события сказки. После его изложения

взрослый предлагает передать «ход» следующему партнеру: «Ты уже рассказала кусочек, давай теперь Вася». Если дети забыли часть сказки, можно включиться «вне очереди»: «Я вспомнила, что дальше было так...». Этим же детям через 1- 2 дня после пересказа воспитатель предлагает: «Давайте по-новому играть! Будем вместе придумывать одну общую сказку, похожую на сказку про Ивана-царевича и Серого волка, только немного не такую». Обычно это предложение с готовностью принимается детьми, но далее следует их вопрос: «А как мы вместе будем придумывать?» Воспитатель поясняет: «Будем придумывать по кусочку. Сначала я придумаю кусочек, потом Вася, потом Маша, а дальше опять я».

Начинать преобразование известной сказки проще всего с изменения главного героя, его задачи (искомого объекта), волшебного средства. Воспитателю нужно «заготовить» для себя несколько вариантов начала новой сказки (чтобы не растеряться, если один из них будет отвергнут детьми). Однако следует понимать, что в ходе игры дети будут вносить свои предложения (в очередных кусочках рассказа), развертывать сюжет по-своему, не так, как намеревался это делать взрослый. Придуманная вместе сказка всегда будет отличаться от замысла каждого из партнеров. Воспитатель предлагает детям начало сказки: «Давайте, царю очень хотелось получить не Жар-птицу, а новогоднюю елку, украшенную игрушками. Он слышал, что это очень красиво. И он отправил ее искать... Кого же он отправил?» Поначалу дети подскажут уже известного персонажа: «Ивана-царевича». В этот момент взрослый может внести свое предложение, направленное на дальнейшее изменение сказки: «Давайте, у нас будет по-другому. У него был слуга, и он этого слугу отправил. И пообещал ему...» Если у детей сразу появляются собственные инициативные предложения (относительно героя, награды), следует их принять. Затем воспитатель передает «ход» второму участнику игры: «Дальше ты придумывай, Вася!». Следующим событием (как в любой сказке) должна быть встреча с

«дарителем» волшебного средства. Ребенок может столкнуться нового героя с привычным Серым волком или по собственной инициативе ввести какого-то другого «дарителя»: гнома, попавшего в беду зверька и т. п. Если ребенок придерживается привычного сюжета, можно натолкнуть его на очередное изменение: «Так было в сказке по Серого волка, а мы же немножко по-другому придумываем. Давайте, кто-нибудь другой ему помог». Затем воспитатель напоминает, что сказку «мы придумываем вместе, по кусочку, и дальше очередь Маши». Таким образом, сказка постепенно доводится до конца (получения героем искомого объекта и возвращения). Но дети часто обнаруживают желание продолжить ее (как и игру), задав новую задачу герою («А потом царь его снова позвал...»). В таком случае лучше отложить продолжение игры на следующий раз.

Аналогично проводится работа и по другим сказкам.

Игра-придумывание каждый раз должна занимать не более 10—15 минут. Расположиться для нее нужно в спокойном месте, кружочком, чтобы участники видели друг друга. Постепенно воспитатель может включать в нее уже не двух, а трех детей. Большее число участников пока нецелесообразно, так как дети не могут долго ждать своей «очереди» высказаться, теряют нить сюжета, и в результате интерес к игре пропадает.

Привлекательность игры-придумывания для детей, появление у них радости сотворчества во многом зависит от эмоционального поведения взрослого, его увлеченности, способности к импровизации гибкому реагированию на любые предложения детей (пусть даже «логика» сказки несколько нарушится). Вокруг играющих часто собираются «наблюдатели», которые с интересом следят за ходом событий, высказывают оценки, пытаются предложить свой вариант. Такое, казалось бы, пассивное участие в игре тоже очень полезно — «наблюдатели» частично осваивают умения согласованно строить новые сюжеты.

Постепенно, учитывая то, что дети уже приобрели собственный игровой опыт и способны к самостоятельному развертыванию игры, педагог берет на себя функции партнера, их старшего товарища.

Приложение № 5

Содержание психолого-педагогического практикума для родителей
«Игра - дело серьезное»

Цель: Привлечь внимание родителей к значимости детской игры, ее роли в жизни ребенка, в укреплении взаимопонимания и сотрудничества.

№ п/п	Содержание	Сроки	Ответственный
1	Опрос родителей «В какие игры играет ваш ребенок»	Ноябрь	Воспитатель
2	Выставка игрушек, изготовленных детьми, воспитателями и родителями	Декабрь	Воспитатель
3	Презентация новых игрушек. Цель: дать родителям рекомендации по выбору игрушек	Январь	Ст. воспитатель, психолог
4	Выставка детских рисунков и фотографий «Мы играем вместе с мамой»	Февраль	Воспитатель
5	Дни совместных игр. Цель: привлечь внимание взрослых и ребят друг к другу, дать им возможность почувствовать радость сотрудничества	Март	Ст. воспитатель, психолог
6	Конференция для родителей «Игра в жизни ребенка»	Апрель	Ст. воспитатель, психолог

Приложение № 5

Рекомендации для родителей и педагогов по развитию игровой деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения

- Для игры важна практика. Следует играть с детьми как можно чаще.
- Важно приветствовать проявление любых чувств, но не любого поведения.
- Необходимо поддерживать усилия детей сохранить хорошие отношения со сверстниками.
- Важно обращать особое внимание на неиграющих детей.

1. Организуя обучение детей игре, педагог должен учитывать как общие особенности деятельности ребенка, так и индивидуальные.

2. Нельзя использовать сюжетно-ролевую игру в целях максимальной активизации речи детей. На практике воспитатели требуют от ребенка повторить правильно предложение, слово при выполнении какого-либо игрового действия, запрещают брать игрушку, если он ее не называет, исключают из игр-драматизаций, объясняя это тем, что ребенок плохо говорит. Это не только усугубляет и без того достаточно тяжелое положение ребенка в коллективе играющих, но и создает почву для психических срывов детей. Лишая ребенка игры, педагог наносит невосполнимый ущерб своему контакту с ним, а без контакта невозможно обучение ребенка игре.

3. Педагогу необходимо умело сворачивать игру, чтобы у детей не было пресыщения данной игрой, а сохранялось желание еще раз поиграть и получить истинное удовольствие от общения со сверстниками, от самого игрового процесса. Например, хорошо воспринимаются детьми такие слова педагога: «Магазин закрывается на перерыв», «Гости поехали домой», «Дочка заснула, а мама снова стала девочкой Таней, и она будет готовиться к занятию» и т.п.