

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

на тему **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ  
У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

Студент(ка)

Н.А. Евсеева

(И.О. Фамилия)

\_\_\_\_\_ (личная подпись)

Научный  
руководитель  
Консультант

О.В. Дыбина

(И.О. Фамилия)

\_\_\_\_\_ (личная подпись)

\_\_\_\_\_ (И.О. Фамилия)

\_\_\_\_\_ (личная подпись)

Руководитель программы д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

\_\_\_\_\_ (личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2016г.

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

\_\_\_\_\_ (личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2016г.

Тольятти 2016

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования коммуникативной активности у детей с нарушением зрения.....	8
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения.....	8
1.2 Вербальные и невербальные средства общения у детей дошкольного возраста.....	19
1.3 Психолого-педагогические условия формирования у детей с нарушением зрения коммуникативной активности.....	24
Выводы по первой главе.....	33
Глава 2. Организация процесса формирования коммуникативной активности детей 6-7 лет с нарушением зрения.....	38
2.1 Организация экспериментального исследования коммуникативной активности детей 6-7 лет с нарушением зрения.....	38
2.2 Организация и проведение работы по формированию коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.....	53
2.3 Анализ результатов экспериментального исследования коммуникативной активности детей 6-7 лет с нарушением зрения.....	67
Выводы по второй главе.....	81
Заключение.....	83
Список используемой литературы .....	85
Приложение.....	95

## Введение

**Актуальность исследования.** Общение, его становление одна из важных проблем в современном мире. Рассматривая общение как деятельность, необходимо раскрыть активность ребенка в данном процессе. Исследователи показывают взаимосвязь двух понятий «общение» и «активность», отсутствие взаимодействия между ними приводит к нарушению и ограничению социальных контактов, искажению межличностных отношений, замедленному развитию психических процессов. Вследствие чего ребенок не овладевает необходимыми способами коммуникации, не проявляет коммуникативную активность.

Развитие коммуникативной активности у детей дошкольного возраста является предметом многих исследований, ученые изучают разные аспекты данной проблемы: сущность, становление коммуникативной активности, условия и пути осуществления данного процесса (А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, М: Argyl, A. Kendon; A. Mehrabian, и другие).

В ряде исследований отмечается, что коммуникативная активность обеспечивает развитие разных сфер личности ребенка (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская), влияет на содержание и характер его деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин).

Особое внимание заслуживает разговор о коммуникативной активности детей с нарушением зрения, ученые считают, что такая паталогия дошкольников затрудняет процесс общения, выбрать способы коммуникации (Т.А. Баилова, Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, С.С. Ляпидевский; Л.Г. Парамонова и др.).

Теоретический анализ свидетельствует, что недостаточно исследованы психолого-педагогические условия формирования коммуникативной активности детей 6-7 лет с нарушением зрения, и позволяет сформулировать **противоречия** между:

– необходимостью формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения и трудностями в осуществлении данного процесса;

– важностью преодоления трудностей в процессе формирования коммуникативной активности детей 6-7 лет с нарушением зрения и выбором форм, методов и условий для организации и проведения данного процесса.

Выше изложенное позволило сформулировать **проблему исследования**: каковы психолого-педагогические условия формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения?

**Цель исследования**: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

**Объект исследования**: особенности коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

**Предмет исследования**: психолого-педагогические условия формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

**Исследование основано на гипотезе**, согласно которой процесс формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения возможен, если:

– раскрыта сущность коммуникативной активности, ее компоненты с учетом специфики работы с детьми 6-7 лет с нарушением зрения;

– определены и реализованы психолого-педагогические условия формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения;

– дано опытно-экспериментальное обоснование критериального аппарата, необходимого для объективной оценки сформированности коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

В соответствии с целью и гипотезой были сформулированы **задачи исследования**:

1. На основе анализа теории и практики специального (дефектологического) образования охарактеризовать процесс формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения, степень разработанности данной проблемы на современном этапе и определить понятийно-категориальное поле исследования.

2. Выявить и экспериментально проверить психолого-педагогические условия формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

3. Определить показатели и уровни сформированности коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

**Теоретической основой исследования** являются положения о развитии ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), о развитии личности в общении (Л.И. Божович, Л.П. Буева, В.А. Герт, Л.М. Кустов, М.И. Рожков); особенности общения детей дошкольного возраста с патологией зрения (Л.С. Волкова, В.З. Денискина, Л.В. Егорова, П.М. Залюбовский, М. Заорска, И.Г. Корнилова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, J.S.Fulcher, А.А. Бодалев, В.П.Ермаков, А.Г. Литвак, В.А. Феоктистова).

**Методы исследования.** В исследовании использовали теоретические методы (анализ и обобщение научной литературы, нормативных, программно-методических документов); эмпирические методы (педагогический эксперимент).

**Этапы исследования.** Исследование проводилось с 2014 по 2016 год и осуществлялось в три этапа.

**На первом этапе** (2014–2015 г.г.) проводился анализ теоретических положений по проблеме диссертации, формулировался научный аппарат исследования, оформлялись результаты проведенного констатирующего эксперимента.

**На втором этапе** (2015–2016 г.г.) определены компоненты коммуникативной активности, критерии и показатели их сформированности,

выявлены психолого-педагогические условия формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

**На третьем этапе** (2016 г.) анализировались и оформлялись результаты экспериментальной работы, выводы и заключение диссертации. В данный период написан автореферат исследования.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что

– определены психолого-педагогические условия формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

– раскрыты возможности игровой, музыкальной и театральной деятельности в процессе формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения;

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что

– уточнено понятие коммуникативная активность детей 6-7 лет с нарушением зрения

– выделены показатели и уровни сформированности коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, педагогам, дефектологам и психологам можно использовать диагностический инструментарий, а также психолого-педагогические условия сформированности коммуникативной активности у детей с нарушением зрения.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Понятие коммуникативной активности у детей с нарушениями зрения рассматривается как определенный уровень овладения детьми коммуникативными действиями, средствами общения, умением планировать ситуации общения с учетом специфики протекания зрительного нарушения.

2. Эффективность формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения обеспечивается психолого-педагогическими условиями: создание и обогащение развивающей предметно-пространственной среды для коррекционной работы с детьми; организация игровой, музыкальной

и театральной деятельности для формирования коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения; разработка диагностического инструментария, способного обеспечить контроль за развитием данного процесса с целью его коррекции.

3. Показатели и уровни сформированности коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризуются степенью освоения речевых и невербальных средств общения, степенью овладения способами установления содержательного контакта с другими детьми, адекватностью, целенаправленностью и самостоятельностью использования речевых и неречевых способов общения в повседневной жизни и для достижения результата.

**Структура и объем диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложения.

# **Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования коммуникативной активности у детей с нарушением зрения**

## **1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения**

Большую и очень разнообразную группу составляют дети с нарушением зрения, они различаются как по характеристике состояния их зрения, так и по условиям развития, так же по происхождению заболеваний детей.

У слепых и слабовидящих детей нарушения не только наследственного характера, но и бывают аномалии в развитии органа зрения из-за отрицательных внешних и внутренних факторов, которые оказывали влияние в перинатальном периоде развития ребенка. Перенесенная в период беременности матерью краснуха, токсоплазмоза и прочих вирусных заболеваний.

Одно из главных мест в исследовании детей с нарушением зрения занимает определение настоящего состояния, как чувствует себя ребенок. Отечественные исследователи выявили, что такие дети имеют глубокое отставание в психическом развитии. Как правило это дети с нарушением зрения раннего и дошкольного возраста. Соответственно в развитии мышления отмечено отставание в развитии у детей от нормально видящих от 4 до 8 лет. Однако, в 80х годах Д. Уоррен отметил, что при определении отставания в развитии таких детей в большей мере определялось тем, что в данных исследованиях при диагностике не были созданы условия для точного определения уровня развития понимания заданий и восприятия, а также никак не учитывались особенности детей с нарушением зрения. Все тестовые задания в этой диагностике просто переводились с систему для слабовидящих, систему Брайля.



В первую очередь следует выяснить отдельно, что понимают под косоглазием и амблиопией. По мнению таких ученых, как Э.С. Аветисов, А.В. Хватова и Е.И. Ковалевского, амблиопия – это «различные по происхождению формы понижения остроты зрения, причиной которых являются функциональные нарушения». Они выделяют виды амблиопии: рефракционная, дисбинокулярная, обскурационная и истерическая [1].

Под рефракционной амблиопией понимают понижение зрения, которое возникает в связи с аномалией рефракции, и в данный момент не поддающиеся коррекции. При таком нарушении следует носить правильно подобранные очки, тогда зрение может повыситься, вплоть до нормального. Причиной возникновения такого нарушения считается длительное и постоянное проецирование на сетчатку глаза нечеткой картинки предметов окружающей среды при астигматизме и высокой дальнозоркости.

Следующий вид амблиопии называется дисбинокулярная амблиопия. Она возникает при расстройстве бинокулярного зрения. Из-за косоглазия развивается понижение зрения. Этот вид нарушения может быть двух видов: первый – амблиопия с центральной фиксацией и амблиопия с нецентральной фиксацией (становится центром любой другой участок сетчатки). Второй вид дисбинокулярной амблиопии встречается у 70-75% детей с нарушением. Для подбора нужного лечения следует учитывать вид дисбинокулярной амблиопии.

При помутнении оптических сред глаза (роговицы, катаракты), которые могут быть врожденные либо рано приобретенные, развивается обскурационная амблиопия. Диагноз ставится в том случае, если несмотря на устранение анатомических изменений в заднем отделе глаза и помутнений, низкое зрение сохраняется.

В Толковом словаре русского языка «анизометропия» определяется как различная рефракция обоих глаз, из-за которой проявляется неодинаковая величина изображения вещей на сетчатках глаз. Именно это и нарушает слияние двух изображений в один зрительный образ [96].

Еще один вид амблиопии – истерическая амблиопия. Она возникает после какого-нибудь аффекта, т.е. внезапно. Расстройства на почве истерии могут повлиять на ослабление или потерю зрения. Истерическая амблиопия встречается довольно редко.

Амблиопия вместе с косоглазием встречается чаще всего, так как является его следствием. Так же она может быть причиной косоглазия. Это бывает тогда, когда один глаз видит значительно ниже, вследствие этого невозможно слияние изображений. В таком случае глаз, который имеет низкую остроту зрения, не участвует в процессе зрения, именно это и приводит его к косоглазию.

Исследованием косоглазия занимались В.П. Жохов, И.А. Кормакова и Л.И. Плаксина. Они утверждают, что косоглазие объединяет различные по происхождению и локализации нарушения зрительной и глазодвигательной систем, которые вызывают периодическое или постоянное нарушение глазного яблока. Существует два вида: мнимое, истинное косоглазие [29].

Если у ребенка скрытое косоглазие, то при работе на близком расстоянии глаз требует большего нервно-мышечного напряжения, чем обычно. Именно для того, чтобы преодолеть тенденцию к отклонению одного из глаз. Из-за большого напряжения у ребенка могут даже возникать жалобы на тошноту, головную боль, быструю утомляемость.

Из вышесказанного следует вывод, что ни мнимое косоглазие, ни гетеротрофия в большинстве случаев не являются патологией.

Тифлопедагоги (И.А. Кормакова, Л.И. Плаксина и В.П. Жохов) делят истинное косоглазие на два вида: паралитическое и содружественное.

Косоглазие это не только косметический дефект, который влияет на формирование характера детей и их психику, но и еще этот дефект сопровождается большим недостатком. У детей с косоглазием отсутствует бинокулярное зрение, и в связи с этим наблюдается недостатки в восприятии окружающего мира, ориентировке в пространстве и движении [67].

Причинами возникновения косоглазия могут быть как врожденные, так и приобретенные заболевания центральной нервной системы, а так же инфекционные заболевания и общие детские заболевания, травмы и многие патологические процессы, которые сопровождаются сильным снижением зрения и слепотой. При слепоте или сниженном зрении одного из глаз, его отклонение возникает ввиду отсутствия стимула к схождению изображения.

В офтальмологии накоплен очень богатый опыт по реализации различных методов лечебно-восстановительной работы, а так же ее организации с детьми, которые имеют нарушения зрения, такие как амблиопия и косоглазие.

Для реабилитации детей дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием ведется работа в рамках специальных дошкольных учреждений. В этих коррекционно-образовательных учреждениях IV вида присутствует обогащенная материально-техническая база и наличие необходимых специалистов для проведения лечебно-восстановительной работы.

Амблиопия и косоглазие являются причиной снижения различных зрительных функций и остроты зрения. Что неизбежно становится причиной возникновения зрительной депривации. Под термином «депривация» следует понимать состояние неудовлетворения какой-либо потребности, а зрительную депривацию наука определяет, как состояние неудовлетворения зрительной потребности. Современными учеными доказано, что депривация отрицательно влияет на состояние корковых отделов головного мозга [90].

Исходя из этого, амблиопия и косоглазие, как и любое другое зрительное нарушение, которое приводит к зрительной депривации следует рассматривать не как периферическое нарушение, а как центральное нарушение. Также исследователями доказано, что нарушения влияют на состояние структуры головного мозга. В исследованиях отмечается, что нарушения, которые вызвали амблиопия и косоглазие, могут быть нейтрализованы в условиях специально организованного образовательного

процесса, в который включена как лечебно-восстановительная работа, так и коррекционно-развивающая [54].

Для того, чтобы оказать коррекционную помощь детям с нарушением зрения педагоги должны знать все о состоянии зрения, здоровья и особенностях психофизического развития своих воспитанников. А так же зрительной патологии – косоглазии и амблиопии.

При анализе состояния зрения детей с нарушением (косоглазием и амблиопией) Э.С. Аветисов, Е.И. Ковалевский и Л.А. Григорян выделили следующие виды косоглазия, такие как содружественное косоглазие; расходящееся косоглазие с разной структурой дефекта; сходящееся косоглазие и амблиопия различной степени; при нормальной остроте зрения; дальнозоркость с дальнозорким астигматизмом; близорукость, различной степени.

Такой вид косоглазия, как сходящееся, развивается в раннем возрасте и как правило бывает периодическим, а не постоянным. Но с течением времени косоглазие может приобрести устойчивый характер. Так как зрительная система у ребенка приспособляется и перестраивается к такому положению глаз, и тем самым нарушается бинокулярное зрение.

Следующий вид косоглазия – это расходящееся. Оно возникает в более старшем возрасте, чем сходящееся, и постепенно остается таким или усиливается.

Если ребенок имеет косоглазие, то у него глаз, который косит, практически не действует, а участвует только один здоровый глаз. Как правило в дальнейшем это приводит к стойкому понижению зрения косящего глаза, т.е. амблиопии. Л.А. Григорян определяет «амблиопию» как понижение остроты зрения, которое обусловлено функциональными расстройствами зрительного анализатора и не сопровождающимися видимыми анатомическими изменениями [17].

Нарушение зрения при амблиопии и косоглазии может быть устранено при интенсивных тренировках и с помощью специальных методов лечения [67].

Дети, которые имеют нарушение зрения с монокулярным характером, находятся в условиях окклюзионного лечения, это когда из процесса зрения закрывается лучше видящий глаз при помощи окклюзии.

Для детей с таким нарушением следует планировать и проводить коррекционно-развивающую работу с учетом медицинских показаний и вводить им в распорядок дня лечебно-восстановительные процедуры.

Для того, чтобы предотвратить обострение имеющейся болезни или возникновение новой, следует проводить профилактические мероприятия, оздоровление и лечение детей в дошкольном возрасте.

Остановимся поподробнее на особенностях психофизического развития детей, которые имеют такие нарушения зрения, как косоглазие и амблиопия.

Дети с нарушением зрения (косоглазием и амблиопией) имеют свои специфические особенности в развитии [68].

При подробном анализе своеобразия монокулярного зрения, что характеризует детей данной категории, Л.И. Плаксина утверждает, что наличие такого видения приводит к тому, что страдает точность и полнота зрительного восприятия, глаз не способен определить точное местоположение объекта в пространстве и его удаленность, выделить объемные признаки предметов, дифференцировать направления.

В трудах исследователей (Л.С. Сековец, Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной, Е.В. Селезневой, И.В. Новичковой и др.) представлена общая картина психологофизического развития детей с амблиопией и косоглазием.

Проанализировав действия детей с амблиопией и косоглазием, Л.И. Плаксина говорит, что освоение окружающего мира, развитие предметных действий, где требуется зрительный контроль и анализ, у детей с нарушением зрения происходит сложнее, медленнее. Еще исследователь

отмечает затруднения детей с нарушениями, которые возникают в работе с объемными предметами, и еще стремление к контактированию с предметами.

Так же в своих исследованиях Л.И. Плаксина отмечает, что у детей присутствует общая обедненность представлений о предметах и снижен уровень чувственного опыта за счет неточности и замедленности зрительно-пространственной ориентировки.

При более подробном анализе особенностей ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения, Е.Н. Подколзина выделяет, что из-за ограничения чувственного опыта у детей возникают большие затруднения в словесной и предметно-практической ориентировке.

Из-за монокулярного зрения у детей с амблиопией и косоглазием замедляется ориентировка в пространстве на уровне предметно-практических действий, потому что некоторые из признаков зрительно у них не воспринимаются.

У детей с косоглазием и амблиопией нет четких представлений о теле, а также взаимосвязи между расположением парно-противоположных частей своего тела и их словесными обозначениями. Они не могут осуществлять практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные ситуации, так как у них отмечается неустойчивость и фрагментарность пространственных представлений о своем теле.

В трудах И.В. Новичковой выделены особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Их уровень выделения общих признаков предметов и овладения обобщающими словами в сравнении с детьми с нормальным уровнем зрения значительно ниже, что отягощает формирование предметно-практических действий классификации, сравнения и сериации предметов по признакам.

Также автор отмечает, что формирование умения строить описательный рассказ замедляется из-за того, что недостаточно зрительно-

сенсорного опыта, трудностей анализа зрительных признаков в изображении понимания их смысла.

В сравнении результатов детей с отклонениями в развитии зрения и детей в норме выяснилось, что общие закономерности развития прослеживаются и у детей с нарушением зрения. К общим закономерностям развития детей относятся наличие периодов максимально чувствительных и благоприятных для развития той или иной функции или способности в развитии психических функций; определенная очередность стадий развития психики; ведущая роль обучения, а так же последовательность развития психических процессов (В.И. Лубовский, Л.С. Выготский) [46].

Л.С. Выготский, когда изучал психическое развитие детей при различных типах дефектов, выделил общие специальные закономерности, которые проявляются при разных типах аномалий. Он выяснил, что причины, которые вызывают дефекты, ведут к возникновению основного дефекта в психической деятельности ребенка. Это является первичным нарушением, и как правило приводит к различным изменениям всего психического развития детей. Далее это нарушение переходит в формировании вторичных и третичных нарушений психической деятельности. Л.С. Выготский еще выделял закономерность, которая распространяется на всех детей с аномалиями в развитии, а точнее нарушение связей с окружающим нас миром и проблемы во взаимодействии с социальной средой [10].

И.М. Сеченов говорил, что «рука, ощупывающая внешние предметы, дает слепому все, что дает нам зрачок, за исключением окрашенности предметов и чувствования вдаль, за пределы длины руки» [86]. Добавляя к этому вкус, обоняние и слух и еще плюс остаточное зрение, то окажется, что дети, которые плохо видят обладают познавательными возможностями, близкими к возможностям детей с нормально развитым зрением.

Дотрагиваясь до предмета дети с плохо развитым зрением воспринимают их разнообразные свойства и признаки, такие как температура, форма, вес, величина, упругость, расстояние, плотность,

скорость и т. д. Человек, с нормально развитым зрением привык к познанию положения, величины, формы и передвижения находящихся вокруг него предметов и вещей. Именно поэтому он не развивает такую способность, как ощущение рук, а слабо видящий вынужден ее развивать, и у него рука, которой он чувствует, является заместителем глаз, которыми видят все остальные дети. В развитии детей с нарушением зрения особую роль играют коммуникация, речь и общение. Степень развития этих сторон психической деятельности детей говорит об их уровне социализации. Важность в процессе исследования также занимает изучение речи, а именно ее эмоциональность, выразительность, оценка жестов, мимики и позы в моменты общения.

Дефект зрения оказывает влияние на восприятие детей. Восприятие становится замедленным, фрагментарным, искажается зрительное восприятие картинок или изображений. Дефект зрения может повлиять на замену одних предметов другими, это можно объяснить узостью образа и особенностью монокулярного зрения. Причинами может служить и недостатки прошлого чувственного опыта [84].

Работа с детьми с нарушением зрения осуществляется посредством педагогических условий. Такая работа ведется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, а также с учетом специфических и дидактических принципов для детей группы детского сада. Необходимо учитывать принцип корригирующего обучения, учет первичного и вторичного дефекта, опора на те анализаторы, которые остались сохраненными, также на формирование представлений об окружающей среде, с учетом на различные формы невербальной и вербальной деятельности, учет уровней развития самостоятельности.

Также необходимо обеспечить создание особых условий визуального режима, контролировать режим освещенности, демонстрируемый материал должен быть увеличен, при этом контролируется контрастность, чтобы предотвратить измененное восприятие цвета. Работа с наглядными



пособиями должна длиться не более 10 минут, после чего следует дать 2 минуты на отдых [85].

При работе с детьми со зрительными патологиями необходимо осуществлять комплексное многостороннее воздействие, которое организует тифлопедагог в детском саду.

Размещение наглядного материала необходимо при проведении фронтальных занятий с детьми для лучшего зрительного восприятия. Детей следует рассаживать близко к предмету, который рассматривают дети, а для детей с низкой остротой зрения использовать индивидуальную наглядность.

Если предметы размером 10-15 см, то их необходимо размещать в количестве не более 8-10 штук, а если объекты размером 20-25 см, то не более 6 штук за один раз.

Предметы должны рассматриваться отдельно друг от друга и не сливаться в единую линию или пятно, то есть не должны отвлекать детей при сосредоточении на отдельном предмете [97].

Далее рассмотрим условия, которые необходимы для точного восприятия детьми демонстрируемого объекта. Объект, показываемый детям с нарушением зрения должен иметь адекватный фон, оптимальный цвет, а также необходимо использование указки для уточнения при проведении занятий.

Если у ребенка окклюзия, то он должен находиться у доски лишь со стороны открытого глаза. Педагог всегда должен находиться у доски справа и повернут лицом к детям. Все объекты должны иметь четкий контур при рассматривании картин. Зрительная нагрузка не должна превышать 10 минут.

Дети, у которых нарушено зрение, имеют меньший уровень познавательной активности, чем нормально видящие дети. Поэтому в тифлопедагогике присутствует принцип, который отводит больше места педагогической помощи детям, а психолог узнает, есть ли у ребенка интерес и чуткость к окружающим предметам, к овладению простейшими нормами социального поведения.

В ходе исследования было выявлено, что у детей дошкольного возраста существуют трудности ориентации в признаках окружающего мира, а сенсорные возможности ими не осознаются [85].

В результате исследованием установлено, что дети с амблиопией и косоглазием имеют неточные и бессистемные сведения о собственных сенсорных возможностях, строении, внешних признаках и функциональном назначении органов чувств, что усложняет им включиться в процесс устранения собственного дефекта. Далее Е.В. Селезнева уточняет, что в процессе ориентации дети с нарушением зрения полностью доверяются поступающей зрительной информации (без специального обучения). И только некоторые осознают, как необходимо использовать сохранные органы чувств, отдавая предпочтение слуху и осязанию. У них почти отсутствует ориентация на вкусовые ощущения и обоняние, при этом дети затрудняются последовательно обследовать предметы, т.е. наблюдается снижение их перцептивной активности.

Косоглазие и амблиопия как сложный зрительный дефект обуславливает появление отклонений в развитии двигательной сферы, приводит к снижению двигательной активности, сложностям ориентировки в пространстве и овладению движениями (Л.С. Сековец). Автор отмечает, что овладение основными движениями (ходьба, бег, метание, прыжки, лазанье) во многом определяется состоянием и характером зрения, уровнем зрительно-пространственной ориентации. Дети с косоглазием и амблиопией за счет снижения остроты зрения и его монокулярного характера испытывают затруднения в видении предметов и объектов в пространстве, в выделении расстояния и глубины пространства. Поэтому во время ходьбы и бега дети затрудняются в сохранении дистанции, наталкиваются друг на друга, руку протягивают вперед при движении в пространстве. Продолжая говорить о недостатках развития детей с косоглазием и амблиопией, Л.С. Сековец установила, что качество прыжков детей характеризуется несогласованностью движений рук и ног, приземлением на одну ногу,

отсутствием отталкивания, слабой силой толчка за счет сложности видения глубины, удаленностью объектов при монокулярном зрении.

Таким образом, дети с косоглазием и амблиопией испытывают значительные трудности при определении насыщенности цвета, оттенков и светлоты предметов, величины объемных предметов. Восприятие объектов замедленное, фрагментарное, носит неточный характер. Вот почему практический опыт детей с нарушением зрения значительно беднее. Недостаточность зрительно-двигательной ориентации обуславливает ошибки при определении правой и левой сторон, обозначении пространственного расположения частей тела, овладении пространственными терминами. В ряде исследований по выявлению особенностей психофизического развития детей с косоглазием и амблиопией отмечено: исчезновение выявленных отклонений будет протекать у детей с таким диагнозом медленно или совсем не произойдет. Для лучшего развития необходима организация психолого-педагогической коррекционной помощи детям.

## **1.2 Вербальные и невербальные средства общения у детей дошкольного возраста**

В настоящее время коммуникативные компетенции специалистов различных областей играют решающую роль в определении их профессионализма. Коммуникативность как профессиональное качество включает различные параметры общения, в том числе и умение использовать и понимать вербальные и невербальные средства общения.

Вербальные и невербальные средства общения позволяют повысить эффективность делового общения. К вербальным средствам общения относится человеческая речь. Умелое использование лингвистических особенностей того или иного языка, правильное употребление слов и выражений, стилей языка выражают образованность говорящего, способствуют достижению целей общения, формируют социальный статус

собеседника.

Невербальные средства общения включают позы, жесты, мимику, взгляды, запахи, положение человека в пространстве, организацию межличностного пространства и т.д. Роль невербальных средств в общении стала изучаться в психологии сравнительно недавно, однако популярность этих исследований сегодня высока.

Психология человека такова, что он неосознанно дополняет свою речь различными жестами и мимикой, выражает негативные или позитивные настроения через взгляды, позы, движения. «Прочитать» этот язык иногда довольно трудно, но необходимо. Специалистами, изучающими вербальные и невербальные средства общения, выявлена решающая роль невербальных средств общения в передаче информации: около 70% информации воспринимается собеседником зрительно (визуально); звуки и интонация доносят 38% смысла передаваемой информации, а позы и жесты – 55%.

Невербальные средства общения позволяют увидеть и показать точный смысл слов и выражений, а также отношение собеседника к партнеру по общению и к получаемой (передаваемой) информации. Например, позиция и дистанция между участниками общения говорит о многом.

Расположение лицом к лицу двух собеседников (или размещение по кругу нескольких партнеров по общению) создает более доверительную атмосферу. Умение выбирать позу при приватном разговоре, на совещании, при переговорах тоже немаловажный элемент общения. Закрытость или открытость позы человека свидетельствует об отношении к собеседнику, о психологическом состоянии партнера, о заинтересованности в информации. Скрещивание рук или ног характеризует закрытые позы. Плавное изменение положения тела, умение одним движением подчеркнуть сказанное может снять напряжение в процессе беседы и достичь желаемого.

Огромное значение в коммуникации имеет использование мимики. В первую очередь собеседники стараются понять выражение лица друг друга.

Лицо человека – это богатейший источник информации, который

показывает внутреннее состояние, настроение, отношение. Одна и та же фраза, сказанная с различным выражением лица, будет иметь в каждом случае совершенно другое (и даже противоположное) значение. Улыбка, сдвинутые брови, сжатые челюсти, приоткрытый рот, опущенные уголки губ говорят собеседнику о доброжелательности или агрессивности, заинтересованности или игнорировании, принятии или непринятии. Однако глаза человека считаются наиболее информативными по сравнению с другими невербальными средствами общения. Даже улыбка не может скрыть отчужденность, а рукопожатие не прикроет страх, которые проявлены во взгляде собеседника.

Следует отметить, что постоянно растущий интерес к невербальным средствам общения обозначен тем, чтобы сфокусировать свое внимание на данной теме с учетом теории коммуникации, психолингвистики, социолингвистики, антропогенной культурной социологии, невербальной семиотики.

Недостаток коммуникативных навыков у детей с нарушением зрения может проявляться в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать или поддержать разговор, стереотипных высказываний и ряда других специфических особенностей.

В начальном периоде развития коммуникативных навыков ребенок может выражать такие коммуникативные функции, как привлечение к себе внимания; выражение просьбы, согласия, отказа; сообщение какой-либо информации или вопрос; выражения чувств, объяснение, комментирование происходящего и т.п.

В психологии выделяют вербальную и невербальную коммуникации. Вербальный вид представляет собой знаковую систему и предполагает использование речи.

В зависимости от намерений человека (что-то сообщить, узнать, выразить оценку, отношение, побудить к чему-либо, договориться и т.д.) возникают разнообразные речевые высказывания. В любом тексте

(письменном или устном) реализуется система языка [32, с. 59].

Итак, язык – это система знаков и способов их соединения, которая служит орудием выражения мыслей, чувств людей и является важнейшим средством человеческого общения. Язык используется в самых разных функциях:

– Коммуникативная. Язык выступает в роли основного средства общения. Благодаря наличию у языка такой функции, люди имеют возможность полноценного общения с себе подобными.

– Познавательная. Язык как выражение деятельности сознания. Основную часть информации о мире мы получаем через язык.

– Аккумулятивная. Язык как средство накопления и хранения знаний. Приобретенные опыт и знания человек старается удержать, чтобы использовать их в будущем. В повседневной жизни нас выручают конспекты, дневники, записные книжки.

– Конструктивная. Язык как средство формирования мыслей. При помощи языка мысль «материализуется», приобретает звуковую форму. Выраженная словесно, мысль становится отчетливой, ясной для самого говорящего.

– Эмоциональная. Язык как одно из средств выражения чувств и эмоций. Эта функция реализуется в речи только тогда, когда прямо выражается эмоциональное отношение человека к тому, о чем он говорит. Большую роль при этом играет интонация.

– Контактостанавливающая. Язык как средство установления контакта между людьми. Иногда общение как бы бесцельно, информативность его нулевая, лишь готовится почва для дальнейшего плодотворного, доверительного общения.

– Этническая. Язык как средство объединения народов.

Под речевой деятельностью понимается ситуация, когда для общения с другими людьми человек использует язык. Существует несколько видов речевой деятельности:

- говорение – использование языка для того, чтобы что-то сообщить;
- слушание- восприятие содержания звучащей речи;

С точки зрения формы существования языка общение делится с точки зрения количества участников - на межличностное и массовое.

Невербальная коммуникация – это общение при помощи мимики, жестов, с помощью прямых сенсорных или телесных контактов. Распознавание невербальных выражений затруднено у слабовидящих детей, поэтому их коммуникативные навыки связаны в основном с формой вербального выражения.

Выразительные движения имеют большое значение в общении, так как восприятие внешнего выражения эмоций побуждает к ответным эмоциональным переживаниям и реакциям людей [21, с. 67]. Владение выразительными движениями способствует более тонкому пониманию мимики и пантомимики другого человека. В процессе развития общения они приобретают свойства своеобразного “языка” для передачи оттенков чувств, желаний, отношений к событиям в жизни.

Видную роль в человеческом общении играет восприятие внешнего выражения эмоций. Владение выразительными движениями предполагает тонкое понимание всех оттенков выражения лица, жеста, движения тела другого человека. Определить особенности внешнего проявления эмоциональных состояний можно по мимике, по пантомимике – выразительным движениям тела, по звуковой мимике – выразительность речи.

Мимика – это выразительные движения мышц лица. Без слов можно узнать о его тех или иных чувствах и настроении.

Пантомимика – это тоже форма выразительности движений, которая отражается в походке, осанке, жестах, передающие его психическое состояние, переживание, отношение. Как правило изменения пантомимики возникают непроизвольно и характеризуют внешнее проявление общего эмоционального состояния человека.

У детей с хорошим зрением развитие выразительных движений происходит в общении со сверстниками и взрослыми. Это происходит по подражанию и для их восприятия требуется участие всех анализаторов. При этом значительная роль принадлежит зрительному анализатору.

Дети с нарушенным зрением не могут в полном объеме визуально воспринимать сигналы, идущие от сверстника по общению. Испытывая из-за нарушенного зрения трудности восприятия (мимики, пантомимики) партнера, они не в полной мере понимают его состояние. Это приводит к неправильной характеристики сверстника и его эмоционального состояния. И это еще осложняется отсутствием четких и полных представлений о мимике и пантомиме, которые у детей с нарушенным зрением непрочные, расплывчатые. В связи с этим процесс межличностного общения затрудняется.

Также у таких детей имеются трудности в восприятии эмоциональных состояний и действий изображенных персонажей. Главная причина такого затруднения – низкий уровень владения детьми с нарушениями зрения выразительными движениями.

Все это говорит о важности работы в системе по формированию и развитию у таких детей выразительных движений – мимики и пантомимики, т.е. невербальных средств общения.

Коммуникативные умения слабовидящих дошкольников следует рассматривать, опираясь на современные данные психологической и педагогической науки, с учетом изменений в образовательных стандартах и создания условий для детей с нарушением зрения.

### **1.3 Психолого-педагогические условия формирования у детей с нарушением зрения коммуникативной активности**

Работа с детьми с нарушением зрения осуществляется посредством педагогических условий. Такая работа ведется с учетом возрастных и



индивидуальных особенностей ребенка, а также с учетом специфических и дидактических принципов для детей группы детского сада. Необходимо учитывать принцип корригирующего обучения, учет первичного и вторичного дефекта, опора на те анализаторы, которые остались сохраненными, также на формирование представлений об окружающей среде, с учетом на различные формы невербальной и вербальной деятельности, учет уровней сформированности речи и опора на компоненты речи.

Также необходимо обеспечить создание особых условий визуального режима, контролировать режим освещенности, демонстрируемый материал должен быть увеличен, при этом контролируется контрастность, чтобы предотвратить измененное восприятие цвета. Работа с наглядными пособиями должна длиться не более 10 минут, после чего следует дать 2 минуты на отдых [23].

При работе с детьми со зрительными патологиями необходимо осуществлять комплексное многостороннее воздействие, которое организует тифлопедагог в детском саду.

Большое значение уделяется воздействию, которое носит коммуникативный характер. На специально организованные занятия проводятся дифференцированно и с учетом состояния зрения и речи детей, а также при учете способа восприятия ребенка. Чаще всего из-за нарушений эмоциональной сферы у таких детей, занятия проводятся индивидуально с каждым ребенком. Тифлопедагоги и воспитателя вместе с психологом определяют задачи, которые корректируют эмоциональные нарушения у детей с нарушением зрения. Задачи по развитию коммуникативной активности могут решаться в разных видах деятельности. Учебная, трудовая, игровая, а также предметно-практическая деятельность помогают детям развивать эту активность. Особое внимание уделяется на использование сохраненного или имеющегося зрения у детей при организации занятий.

Дидактический материал необходимо использовать специальной окраски и величины, также необходимо использовать рельефные картинки.

Особое внимание уделяется природной наглядности в целях формирования представлений о предметном мире. Одним из важных элементов данных занятий является игра, ведь у детей с нарушением зрения позже, чем у зрячих детей, формируются предпосылки игры и игровой деятельности.

Для детей с нарушением зрения необходимо:

- в процессе проведения образовательной деятельности при обучении рассказывания,

- использовать методы и приемы, которые сразу создают интерес у детей с самого начала и сохраняют его до конца занятия;

- при проведении образовательной деятельности включать игры и задания на обогащения и развитие словаря;

- когда дети прослушали рассказ, необходимо предложить детям аргументировать свой выбор и выбор сверстников;

- детям необходимо давать установку, чтобы они использовали с речи слова и выражения, которые они использовали в ходе «тренировочных упражнений»; поощрять именно тех детей, которые особо выполняют данное требование;

- в процессе образовательной деятельности желательно использовать знания о мотивационной сфере. Необходимо делать так, чтобы у детей была мотивация к деятельности;

- для детей с нарушением зрения необходимо предлагать красивые, яркие и крупные картинки определенного содержания, которые не содержат лишних деталей [57].

Размещение наглядного материала необходимо на фоне других объектов при проведении фронтальных занятий с детьми для лучшего зрительного восприятия. Детей следует рассаживать близко к предмету,

который рассматривают дети, а для детей с низкой остротой зрения использовать индивидуальную наглядность.

Если предметы размером 10-15 см, то их необходимо размещать в количестве не более 8-10 штук, а если объекты размером 20-25 см, то не более 6 штук за один раз.

Предметы должны рассматриваться отдельно друг от друга и не сливались в единую линию либо пятно, то есть не отвлекали детей при сосредоточении на отдельном предмете [74].

Далее представлены условия, которые необходимы для точного восприятия детьми демонстрируемого объекта:

- адекватный фон;
- оптимальный цвет;
- если у ребенка окклюзия, то он находится у доски лишь со стороны открытого глаза;
- педагог всегда находится у доски справа и повернут лицом к детям;
- все объекты должны иметь четкий контур при рассматривании картины;
- зрительная нагрузка не должна превышать 10 минут.

Важным звеном при проведении коррекционной работы является игра или игровая деятельность: дидактические игры, пособия (которые имеют четкий рисунок и рамку), а так же игры и упражнения, которые способствуют развитию слухового внимания и коммуникативных умений.

Организация работы решает и специальные задачи в детском саду с детьми с нарушением зрения:

- развитие зрительно-двигательной координации;
- обогащение зрительных представлений (рисунки эмоций);
- включение в предметно-практическую деятельность мыслительных операций;
- развитие слухового внимания (ориентировка на звуковые свойства предмета);

- развитие зрительного восприятия в единстве с развитием несенсорных психических функций (внимания, памяти, мышления, речи);
- стимуляция зрительно-познавательной активности.

Аналитико-синтетический метод используется для детей с нарушением зрения при обучении. При этой работе решается задача коррекционной направленности, ведь дети в процессе своих наблюдений, бесед получают самые живые впечатления об окружающем мире, при этом обогащая свой словарный запас [72].

Во ФГОС особое внимание уделяется детям с ограниченными возможностями здоровья.

Данная программа направлена на:

1) создание условий развития ребенка, которые открывают возможность для его личностного развития, социализации, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности;

2) создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

Программа включает в себя следующие образовательные области:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования включается в Программу, если планируется ее освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Данный раздел должен содержать специальные условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе механизмы адаптации Программы для указанных детей, использование

специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование направлены на:

1) обеспечение коррекции нарушений различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

2) освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, осваивающих Программу в Группах комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей.

В случае организации инклюзивного образования по основаниям, не связанным с ограниченными возможностями здоровья детей, выделение данного раздела не является обязательным; в случае же его выделения содержание данного раздела определяется организацией самостоятельно.

Для детей с нарушением зрения создаются материально-техническое обеспечение общеобразовательного учреждения:

- для передвижения по детскому саду (по коридору);
- таблички по специальной система Брайля с названием кабинетов;
- дорожка на полу с шероховатой поверхностью;
- для коридоров и лестниц зрительные ориентиры, которые обозначаются контрастным цветом;
- тактильные ориентиры для дверей и стен;

– звуковые ориентиры в здании для сопровождения слабовидящего.

Детям со зрительными патологиями необходимо специальное оборудование:

– оборудование в спортивном зале, которое имеет тактильную поверхность, а также зрительные ориентиры на спортивном оборудовании;

– для слабовидящих детей на рабочем месте должно быть дополнительное освещение;

– мягкие модули и ковры для комнаты психологической нагрузки;

– кабинет учителя-дефектолога и психолога.

Большое внимание уделяем созданию специальной среды во всем пространстве детского сада:

– специальные зрительные ориентиры на лестнице до второго этажа,

– сигнальные пятна на скамейках, шведской стенке в спортивном зале;

– в группах обязательным предметом являются подставки, меняющие угол наклона в зависимости от диагноза ребенка, для действий с дидактическим материалом;

– в группах и кабинетах специалистов схемы зрительных траекторий по В.Ф. Базарному и метку на стекле по Аветисову. Коррекционно-развивающие пособия для развития зрительного восприятия, прослеживающей функции глаза (зрительные траектории, зрительные панно).

– для восприятия дидактического материала в режиме движения используем вертушки, горки-волны, зрительные лабиринты;

– использование с детьми с нарушением зрения компьютерных программ для лечения, диагностики и коррекции;

– специальные игры для развития и тренировки зрения;

– диски «Здоровье»;

– пособия для профилактики плоскостопия – «Дорожки здоровья» и т.п. [18].

В современном мире актуальными формами работы с родителями являются те, которые обеспечивают решение проблемы ребенка и семьи

индивидуально. Важно, чтобы любая форма работы с родителями повышала родительскую культуру и создала у них интерес к работе детского сада.

Одной из главных форм работы с родителями является анкетирование. Этот метод используется с целью получения психологической информации.

Работников детского сада необходимо привлечь к работе детского сада, ведь только тогда работа будет действенной. Логопеда детского сада необходимо приобщить к коррекционной работе родителей, а именно познакомить родителей с приемами обучения и развития детей с нарушением зрения.

В работе с родителями необходимо использовать наглядные средства:

- тематические выставки книг для родителей, которые содержат информацию об особенностях детей с нарушением зрения;

- буклеты, выставки, памятки и пособия.

Работа с родителями должна быть правильно построена в детском саду, потому что это приводит к:

- положительному эмоциональному настрою педагогов и родителей на совместную работу;

- учету индивидуальности ребенка;

- укреплению внутрисемейных связей.

Комплексный подход к организации деятельности детей предусматривает упражнение зрения, активное развитие и включение в процесс деятельности сохранных анализаторов и речи как эффективных средств компенсации зрительной недостаточности. Детей обучают регулировать в процессе восприятия словесную и наглядную информацию об объектах и действиях.

Полисенсорный характер отражения окружающего мира способствует более полному познанию, уточнению и обогащению представлений и формирования целостных, адекватных действительности образов [88].

Обучение детей с нарушением зрения начинается с упражнений на формирование способов зрительного восприятия, обследования, выделения в

предметном мире качественных, количественных и пространственно-временных признаков и свойств, являющихся основой элементарных математических представлений, способности к конструированию, передачи образа предмета в рисунке [90].

У детей необходимо формировать умение наблюдать, поскольку наблюдение – более осмысленный процесс, чем простое восприятие (смотрение). Систематичность восприятия в процессе наблюдения позволяет проследить последовательность действий в любой деятельности в динамике, видеть изменения, выделять главное и второстепенное.

При организации деятельности обязательно необходимо учитывать индивидуальные зрительные возможности детей (острота зрения, характер патологии) при восприятии предметов.

Для понимания пространственных отношений и признаков детей упражняют в размещении различных предметов и объектов на микро- и макроплоскости. Такие задания могут носить характер зрительных и устных диктантов, когда дети по образцу или словесному указанию педагога размещают, рисуют, располагают объекты. Использование подвижных игр, движения и ориентировки по заданным схемам в соответствии со световыми, звуковыми сигналами и словом педагога обеспечивает формирование практического ориентирования в пространстве.

Рассмотрим особенности коррекционной работы на различных занятиях по развитию зрительного восприятия.

Для формирования навыков сличения предметов и чтения изображений используется обводка по контуру, силуэту, трафарету на занятиях по математике, предметному рисованию.

Организация ориентировочной деятельности для развития зрительного восприятия строится в деятельности на основе создания игровых ситуаций.

Любое физкультурное оборудование имеет специальные метки в виде ярко окрашенной точки, полоски, бантика, а также подводящие дорожки к снарядам и месту игр и движений.



Для создания представлений у детей о движениях и зрительного образа движений применяются средства наглядной информации в виде плоскостных и объемных кукол.

На занятиях по конструированию детей учат сравнивать однородные предметы по величине, форме, пользуясь действиями накладывания и прикладывания, моделировать пространственные отношения между предметами в процессе непредметного конструирования.

Для создания простых и сложных символических изображений детей с нарушением зрения обучают проводить анализ готовых изображений, затем даются задания на построение изображения по сенсорно-перцептивному образцу, по образцу, представлению и по словесному описанию педагога.

Сниженная зрительная способность различать у детей с нарушением зрения осложняет формирование образов внешнего мира, что оказывает отрицательное влияние на усвоение значения слова и, в целом, на формирование речи детей, на восприятие вербальных и невербальных выражений. Важная роль отводится развитию словесной ориентировки. После завершения практического действия как обязательное требование ставится задача словесного пояснения, рассказа о том, как дети действовали, что они чувствовали, как себя вел сверстник и его эмоции выразительности.

Таким образом, в случае, когда коррекционное воздействие будет направлено на обеспечение слияния чувственного опыта и передачи его в речи, то оно сможет обеспечить полноценное формирование словаря, и коммуникативной активности у дошкольников с нарушением зрения.

### **Выводы по первой главе**

С.Л. Рубинштейн считал, что «связность является адекватностью речевого оформления мысли, того кто говорит или пишет с точки зрения того, как ее понимает слушатель или читатель» [65,с 468]. Алексеева М.М. и В.И. Яшина писали, что «главной особенностью диалога является

чередование говорения одного собеседника и последующим говорением другого. Важно учитывать, что собеседник знает, о чем пойдет речь в диалоге. Собеседник не нуждается в развертывании мысли и высказывании речи. Устная диалогическая речь будет протекать в конкретной ситуации, и сопровождаться определенным жестом, мимикой, интонацией. Это и является языковым оформлением диалога» [2, с 253].

В жизни человека речь и действия выполняют функцию обозначения окружающих предметов и явлений, обобщения и общения. При помощи вербальных и невербальных средств человек передает другим свои мысли, выражает свое отношение к сообщаемому, свои эмоции. Значение каждой из указанных функций говорит о тесной связи речи с мышлением человека.

Вся коммуникативная активность развивается в процессе овладения языковыми и неязыковым средствами общения. К языковым относят фонематический состав, словарный запас и грамматический строй, а к неязыковым – мимику, интонации, жесты и другие выразительные средства.

Становление коммуникативной активности слабовидящего идет по тем же законам, что и у нормально видящих, но в более сложных специфических условиях, отражающихся на динамике развития и накопления языковых средств, выразительных движений, своеобразии соотношения слов и образа, содержания лексики, некоторым отставании формирования речевых навыков и языкового чутья.

Зрячий ребенок комбинирует зрительную информацию с информацией, полученной от других органов чувств. Бедный чувственный и практический опыт слабовидящих, приводит к разрыву связи между словом и образом. Формальное ознакомление со многими объектами окружающего мира провоцирует нарушение понимания смысловой стороны слова, невозможность отражения многообразия признаков эмоций и поведения.

Опыт показывает, что нарушения общения у детей с глубоким нарушением зрения встречаются значительно чаще, чем у зрячих. Причем они носят комплексный характер.

Причинами сужения сферы общения у детей с глубоким нарушением зрения могут быть:

- ограничение возможностей подражательной деятельности;
- сужение познавательного процесса;
- уменьшение возможностей развития двигательной сферы;
- средовые условия воспитания и общения.

Основной контингент детских садов IV вида составляют дети с гиперметропией, амблиопией (снижение зрения) и косоглазием. У большинства детей нарушения врожденные. В некоторых случаях зрительная недостаточность развивается на фоне других дефектов.

Нарушения зрения как правило сопровождаются вторичными отклонениями, природа которых разнообразна. Глубокое нарушение зрения отрицательно сказывается на нервно-психическом развитии детей, снижает их двигательную активность и ориентировку в пространстве, влияет на развитие познавательной деятельности, развития речи, коммуникативные умения.

Дети с нарушением зрения не всегда могут полноценно овладевать учебным материалом, так как у них наблюдаются проблемы в общении, нарушения внимания, памяти, быстрая истощаемость нервной системы.

Общая особенность таких детей – нарушение словесного опосредования. Это очевидно при дефектах зрения, когда непосредственный зрительный анализ сигналов страдает меньше, чем словесная квалификация его результатов. Если ребенок правильно называет предмет, действие, чувство, это не значит, что у него имеются четкие представления о нем. Это объясняется трудностями установления предметной соотнесенности слова и образа или действия, правильного употребления слов в речевой практике. Верно обозначенные словом признаки вычленяются и становятся объектами познания. Речь – мощное компенсаторное средство: она облегчает сравнение, актуализирует прошлые представления и дает возможность создавать новые, способствует расширению кругозора детей.

Некоторые средовые условия воспитания обуславливают замедленный темп развития детей с нарушением зрения, такие как недостаток активного общения с окружающим миром и взрослыми, небольшие возможности подражательной деятельности, сужение познавательного процесса, уменьшение развития двигательной сферы.

Ограничение визуального контроля за языковыми и невербальными средствами общения приводит к тому, что у детей с нарушением зрения возникают проблемы с общением.

Дети с амблиопией и косоглазием хотя и не относятся к слабовидящим, так как у них в большинстве случаев страдает один глаз, а здоровый обладает относительно высокой остротой зрения, но имеют общие с ними особенности.

Нарушение зрения детей сказывается, прежде всего, на их восприятии. Отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений на картинках, замена одних предметов другими при экспозиции в непривычном ракурсе, что объясняется узостью обзора, особенностями монокулярного зрения, недостатками прошлого чувственного опыта. Неточные представления об окружающем эмоциональном и предметном мире провоцируют накопление в речи детей слов без конкретного содержания. Это является причиной недоразвития смысловой стороны речи и трудностей в развитии познавательной деятельности дошкольника [77].

Для речи детей со зрительной патологией характерны дефекты. Это связано с ограниченными визуальными возможностями контролировать языковые средства общения.

Недостаточное осознание семантики понятий приводит к формальному усвоению знаний. Недоразвитие коммуникативных умений затрудняет осмысливание поведения, ведет к неполному осознанию и лишает детей возможности применять полученные знания в игровой деятельности и в общении со сверстниками.

В условиях зрительно-сенсорной недостаточности у детей с нарушением зрения возникает некоторая обедненность чувственной стороны речи, сказывающаяся на развитии коммуникативной активности в целом: в особенностях накопления словаря, понимании смысловой стороны речи и функционального назначения слова, в овладении грамматическим строем речи, развитии связной речи, в усвоении выразительных средств, передачи эмоциональных состояний.

## **Глава 2. Организация процесса формирования коммуникативной активности детей 6-7 лет с нарушением зрения**

### **2.1 Организация экспериментального исследования коммуникативной активности детей 6-7 лет с нарушением зрения**

В данном параграфе раскроем организацию и проведение констатирующего эксперимента. Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Исследование было проведено на базе АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №173 «Василек» г.Тольятти. Приняли участие 12 детей старшей возрастной группы. У детей данной группы имеются следующие зрительные нарушения: косоглазие (сходящееся и расходящееся), амблиопия средней и слабой степени, астигматизм.

Констатирующий эксперимент проходил в два этапа. Первый этап включал в себя:

- анализ медицинских карт детей старшего дошкольного возраста;
- анализ результатов медико-психолого-педагогических обследований;
- беседы с детьми;
- определение и адаптация необходимых заданий, соответствующих цели исследования;

В соответствии с выделенными критериями были отобраны методики для диагностики развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушением зрения, а так же проанализированы условия, при которых формируется коммуникативная активность.

Были выделены критерии отбора диагностических заданий:

- соответствие возрасту и индивидуальным возможностям дошкольников;
- возможность адаптации методик к условиям работы в группе детей с

нарушением зрения.

Чтобы продиагностировать детей с нарушением зрения применяются такие же методики, что и для детей с сохранным зрением, но следует учесть некоторые особенности. Такие как:

- Высота предоставляемых предметов должна быть больше 2-3 см.
- Лучше всего использовать цветовую гамму из желтого, оранжевого, красного и его оттенки, зеленого.
- Предоставляемый предмет обязательно должен быть обрамлен в рамочку черного цвета, либо темно-зеленого.

Использование диагностических заданий опирается на необходимость всестороннего рассмотрения процесса коммуникации.

Для реализации цели нами были определены показатели:

- умение употреблять в общении различные средств выразительности (речь, мимика, пантомимика);
- умение детей строить диалог;
- владение способами общения;
- умение высказывать свою мысль;
- умение понимать мысль собеседника;
- желание вступать в контакт и общение.
- умение использовать в речи коммуникативные средства
- умение употреблять в общении различные средств выразительности (речь, мимика, пантомимика);
- умение детей правильно использовать в речи слова, обозначающие свойства окружающего мира

Второй этап констатирующего эксперимента включал в себя проведение диагностических методик с детьми 6-7 лет.

Данный этап эксперимента осуществлялся благодаря диагностическому комплексу, включающему в себя ряд методик, учитывающих специфику психолого-педагогической диагностики детей с нарушением зрения.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались следующие диагностические задания:

- Диагностическое задание 1. «Раскрасим вместе».
- Диагностическое задание 2. «Маски настроения».
- Диагностическое задание 3. «Два замка».
- Диагностическое задание 4. «Определение понятий».
- Диагностическое задание 5. «Придумай рассказ»
- Диагностическое задание 6. «Расскажи про эмоции»

Для удобства работы на констатирующем этапе эксперимента нами была разработана диагностическая карта, в которой представлены показатели каждой методики (Таблица 1).

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Диагностическая методика	Показатель диагностической методики
Диагностическое задание 1. «Раскрасим вместе».	– умение детей строить диалог; – владение способами общения; – умение понимать мысль собеседника;
Диагностическое задание 2. «Маски настроения».	– желание вступать в контакт и общение.
Диагностическое задание 3. «Два замка».	– умение высказывать свою мысль;
Диагностическое задание 4. «Определение понятий».	умение детей правильно использовать в речи слова, обозначающие свойства окружающего
Диагностическое задание 5. «Придумай рассказ»	умение использовать в речи коммуникативные средства
Диагностическое задание 6. «Расскажи про эмоцию»	– умение употреблять в общении различные средств выразительности (речь, мимика, пантомимика);

Подробно остановимся на выполнении детьми диагностических заданий.



Диагностическое задание 1. «Раскрасим вместе».

Цель: определение умения взаимодействовать, наличие взаимоконтроля.

Содержание: Эксперимент проводится с детьми по парам. Перед началом проведения детям объясняется задание: взять листок с изображением перчаток и украсить их с использованием цветных карандашей. Предлагается использовать на всех пальчиках одинаковый узор (придумать самим), а оставшуюся часть перчатки раскрасить по желанию. Детям дается один набор карандашей, и заранее предупреждаются, что карандашами нужно делиться.

Результаты выполнения заданий отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностического задания 1

Показатель	Количество детей
Умение договариваться	8
Общение во время выполнения	8
Отношение к результату	10

Все дети сразу включились в работу по выполнению задания. В паре Алисы и Ксюши часто возникали спорные ситуации из-за выбора цвета карандашей, они не могли договориться и обижались друг на друга, но работу выполнили, только самые последние. В некоторых парах проявились лидирующие и ведомые дети, так например Маша диктовала Владу как рисовать правильно, и он слушал ее указания. Другие же пары детей быстро нашли общий язык, договорились и выполнили задание совместно, подбирая цвет и узор. В итоге выполнения задания, не все дети остались довольны результатами своей работы. Так например Илья хотел забрать рисунок домой, чтоб доделать рисунок. А Соня расплакалась, что она хотела делать узор другим цветом, а Антон З. ее не послушал. В процессе выполнения задания некоторые дети пытались взять на себя роль лидера, и не считались с мнением ребенка, с которым выполнялось задание. Саша и Таня долго

беседовали и решали какой узор они будут рисовать, какими карандашами они будут пользоваться, и чтобы было красиво, они решили украсить свою перчатку красными и синими цветами, что в итоге получилось очень понравилось детям.

В результате выполнения диагностического задания можно сказать, что не все дети группы могут договариваться, спорят и возмущаются во время выполнения работы, но все же некоторые дети пытаются строить диалог во время рисования и имеют положительное отношение к результату.

Диагностическое задание 2. «Маски настроения».

Цель: изучить особенности общения ребенка со сверстниками, определение статуса в группе.

Содержание: Детям предлагался набор из четырех масок, которые символизировали хорошее и плохое настроение. Затем ребенку задавался вопрос: «как ты думаешь, какое лицо у тебя чаще бывает, когда ты смотришь на ребят из группы?», каждую из масок по очереди дают ребенку и задают второй вопрос " На кого он так смотрит?" или "Кто на него так смотрит?».

При обработке полученные данные были переведены в процентное соотношение, результаты представлены на рисунке 1.

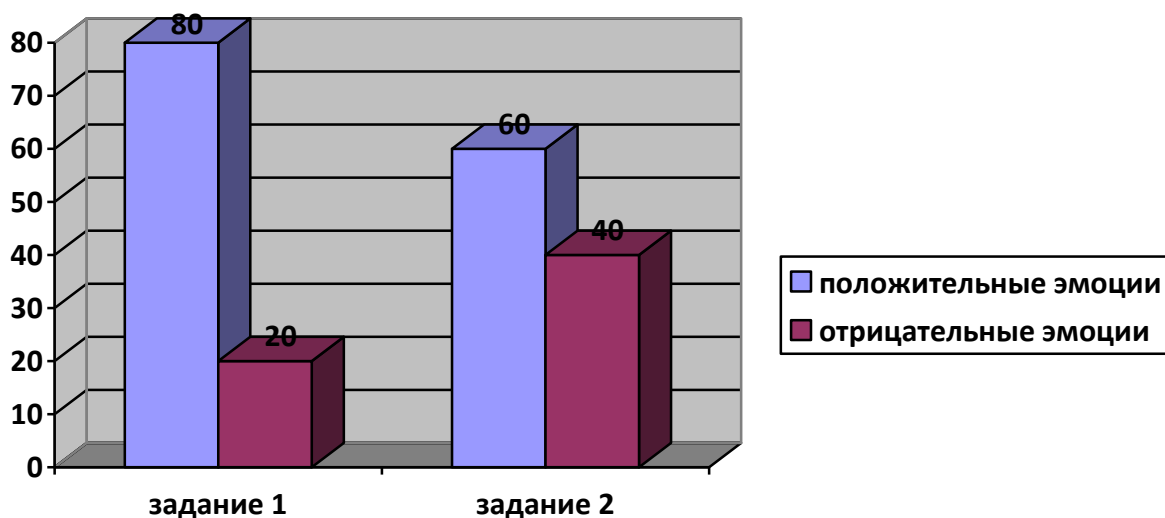


Рисунок 1 – Распределение испытуемых по группам в зависимости от предпочтения настроения (%)

При анализе результатов, следует обратить внимание, сколько раз были выбраны маски с хорошим и плохим настроением.

Выявляются "пассивные" и "активные" отверженные, т.е. те дети, которые спокойно переносят свою отверженность, и не стремятся к общению, и дети которые переживают свою отгороженность от группы.

Подсчитывают количество выборов "доминирования" и "подчинения".

Задание 1 "Какую маску выбирает испытуемый при восприятии других сверстников".

Задание 2 "Как другие дети смотрят на испытуемого. Выбрать соответствующую маску".

По результатам методики видно, что 80% детей при выполнении первого задания предпочтение отдают положительным эмоциям и 20% детей выбирают отрицательные эмоции.

Выполняя второе задание, 60% выбирали положительные эмоции и 40% – остановили выбор на отрицательных эмоциях.

Делая выводы по выбору можно сказать, что большинство детей предпочитают положительные эмоции, как при восприятии других сверстников, так и другие воспринимают испытуемого положительно.

Таня Б. выбирает быстро маски настроения, она умело их распределяет среди своих сверстников, может объяснить свой выбор, делится своими впечатлениями. Многие ребята из группы так же выбирали для нее положительные эмоциональные маски.

Алиса З. выбирает маски настроения как для себя, так и для сверстников, объясняет свой выбор, не нуждается в помощи взрослого и она умело их распределяет среди своих сверстников.

Илья Б. долго решался с выбором маски, которая подходит под его состояние, так же трудно было соотнести сверстника с представленными масками. Он постоянно менял свое решение.

Алсу С. Быстро подобрала маску для себя, а вот в выборе сверстников для маски долго сомневалась, иногда немогда подобрать сверстника вообще.

Соня С. С удовольствием выполняла данное задание, выбирала положительные маски для сверстников, и к одной маске могла подобрать несколько детей сразу, позитивно отзываясь о каждом ребенке.

Соня М. выбирала всегда положительные маски, пыталась всегда объяснить свой выбор, приводила примеры и истории из жизни с этими детьми.

Влад и Ксения отрицательно воспринимали сверстников, аналогично оценивались и другими детьми группы. Илья при положительном проявлении эмоций получил отрицательное восприятие со стороны окружающих.

Можно предположить, что это может быть причиной особенностями их общения между собой.

Диагностическое задание 3. «Два замка».

Цель: изучить характер отношений со сверстниками и их симпатии и антипатии к членам группы.

Содержание: Детям предложены два нарисованных замка. Один большой, красивый и красочный, в другой – поменьше и серого цвета. Детям предлагалось посмотреть на эти замки, и представить, что красивый домик принадлежит тебе, и ты можешь пригласить к себе кого хочешь. А остальных посели в другой замок.

Интерпретация: Симпатии и антипатии ребенка, в ходе этой методики связаны с размещением сверстников в замках. Особое внимание следует обратить на тех детей, которые основную массу сверстников отправляют в серый замок, оставаясь в одиночестве, или окружая себя взрослыми. Такие дети закрытые, необщительные, либо конфликтные.

Проанализировав полученные данные, мы смогли выявить количество детей проявляющих симпатии или антипатии к сверстникам.

Таблица 3 – Сводная таблица ответов испытуемых (по методике "Два замка")

Количество заселенных сверстников	Цветной замок	Серый замок
Маша К.	7	5
Саша Б.	7	5
Соня М.	6	6
Таня Б.	8	4
Антон З.	9	3
Алсу С.	8	4
Алиса З.	8	4
Влад К.	2	10
Илья Б.	3	9
Ксения Е.	6	6
Артем П.	8	4
Соня С.	8	4

Антон З. очень дружелюбный мальчик, он почти всех ребят поселил в цветной замок, рассказывал как они там будут дружить, играть и веселиться. Трех детей он решил не брать с собой, объяснив это тем, что он то с ними дружит, но они часто обижают девочек, зачем им там такие детки.

Влад К. с собой в цветной замок решил взять только своего лучшего друга, а других он решил иногда звать в гости, но не всех сразу.

Такой же выбор сделал и его друг Илья Б., остальных детей он нехотел брать с собой в цветной замок.

Соня и Ксения поделили всех детей пополам, в цветной и серый домик. В составе выбранных детей Ксюшей оказались только девочки, с которыми она чаще играет. Соня же в коллектив выбранных пригласила еще Антона З., объяснив это тем, что в замке нужен принц.

Таня Б. выбрала много детей с собой в замок цветной, и решила в нем сделать умную школу, взяв туда только хороших и прилежных учеников, а кто не очень хорошо занимается, те остались в сером замке.

Как видно из таблицы, все же большинство дошкольников с нарушением зрения разместили себя и сверстников в цветном замке, что свидетельствует о симпатии к сверстникам, и незначительное число сверстников в серый замок. Двое испытуемых разместили в двух домиках по одинаковому числу испытуемых.

#### Диагностическое задание 4. «Определение понятий».

Цель: выявление особенности представлений дошкольников с нарушением зрения о предметах и явлениях окружающего мира; возможности и недостатки вербального выражения своих мыслей и интересов детьми с нарушением зрения, как важной составляющей коммуникативной деятельности, и использование их при организации и проведении игровой деятельности.

Содержание: Перед началом работы ребёнку даётся инструкция: «Представь себе, что ты встречаешься иностранца, он плохо понимает русскую речь, и не знает, что означают самые простые слова. Например, «шапка». Как ты объяснишь это слово? Можешь говорить, показывать, как считаешь нужным».

Детям предлагались следующие наборы слов:

1) Вертолет, журнал, молоток, курица, друг, корова, прыгать, мокрый, щипать, колючий.

2) Машина, письмо, сапоги, прищепка, рыба, трус, спотыкаться, собирать, кусать, соленый.

3) Команда, ручка, бумага, футболка, кожа, предатель, плавать, отдавать, любить, мягкий.

Наибольшее количество баллов за задание по определению понятий из 10 слов – 10 баллов, наименьшее – 0 баллов. За правильное определение

каждого слова – 1 балл. Если определение не очень точное – 0,5 балла, за неточное – 0 баллов.

Критерии оценивания: низкий уровень – 0-3 балла; средний уровень – 4-7 баллов; высокий уровень – 8-10 баллов.

Результаты данного диагностического задания позволят определить уровни развития речи и коммуникативных средств в общении. Самые точные и полные определения детьми с нарушенным зрением даются:

- 1) предметам транспорту, одежде, предметам часто используемые в повседневной жизни;
- 2) словам, имеющие эмоциональное значение;
- 3) слова, обозначающие знакомые действия.

Определяя смысл понятий дети чаще дают однозначные ответы, охарактеризовывая один-два признака предмета. Самыми сложными для объяснения являются глаголы и прилагательные.

Результаты выполнения диагностического задания представлена на рисунке уровня: высокий уровень – 30% детей; средний уровень – 40% детей; низкий уровень – 30% детей.

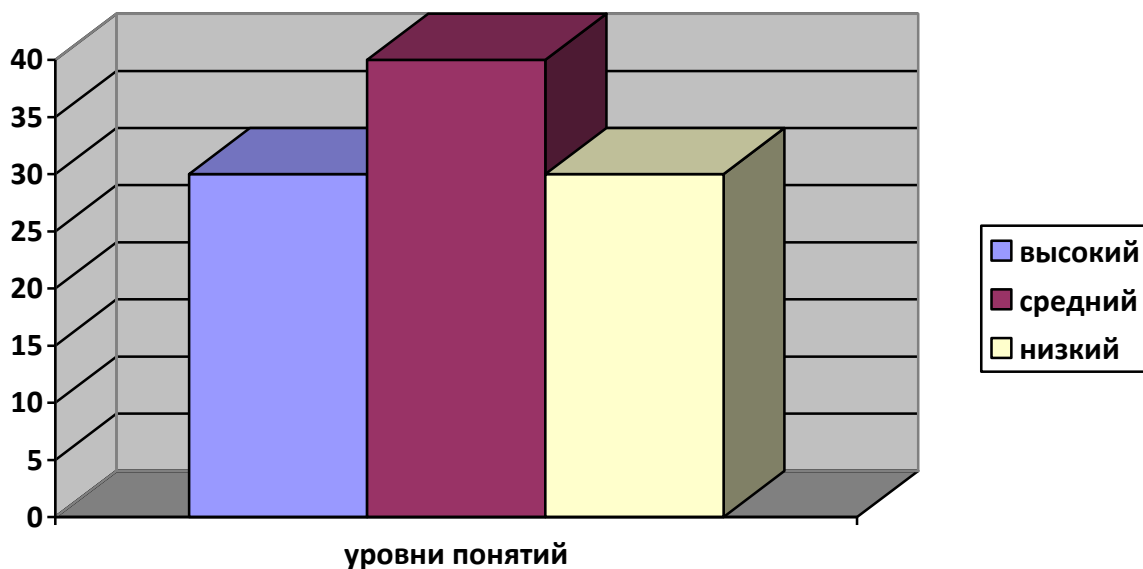


Рисунок 2 – Уровни понятий

## Диагностическое задание 5. «Придумай рассказ»

Цель: выявление уровня развития умения использовать в речи коммуникативные средства.

Результаты использования данной методики позволяют с большей уверенностью определять уровни развития речи и свидетельствуют о развитии их коммуникативных средств. Очень важно обратить внимание на настроение ребенка, так как это может быть помехой для выполнения данной методики.

При проведении данной диагностики были выявлены следующие показатели уровня развития активного словарного запаса:

1. оригинальность сюжета;
2. эмоциональная окраска героев;
3. оригинальность образов;
4. разнообразие и подробность сюжета;
5. целостность самого рассказа;
6. смысловая завершенность;
7. умение ребенка использовать направляющую помощь взрослого в начале повествования, в завершении повествования.

На основе данных показателей были определены уровни:

Очень высокий (10 баллов) – в повествовании ребенка присутствуют все вышеперечисленные критерии в полном объеме.

Высокий (8-9 баллов) – рассказ старшего дошкольника содержит все вышеперечисленные критерии, однако 1-2 качества проявляются слабо.

Средний (4-7 баллов) – речь ребенка содержит все вышеперечисленные критерии, однако проявляются слабо.

Низкий (2-3 балла) – в речи старшего дошкольника отсутствуют некоторые критерии, большинство из них выражены очень слабо.

Очень низкий (0-1 балла) – отсутствует практически все критерии, очень слабо проявляется 1-2 качества.



Таблица 4 –Уровень развития речи у детей 6-7 лет с нарушением зрения

	Очень высокий		Высокий		Средний		Низкий		Очень низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
ЭГ	1	8	1	8	5	42	3	25	2	17

По результатам исследования было выявлено, что в экспериментальной группе 1 ребенок (8%) с очень высоким уровнем развития словарного запаса; высокий уровень в экспериментальной 1 человек (8%); на среднем уровне в экспериментальной группе оказалось 5 детей (42%); на низком уровне развития в экспериментальной группе 3 человека (25%); очень низкий уровень в экспериментальной группе имеют 2 человека (16,7%).

Рассказ, составленный Алисой З, соответствует всем требованиям, предъявляемым к высокому уровню. Рассказ был оригинальный, содержательный, девочка объясняла довольно эмоционально, справляясь без помощи воспитателя. Антон З. продемонстрировал средний уровень развития речи по данной методике. Его рассказ был не очень оригинален, порой требовалась помощь воспитателя, некоторые предложения не были закончены. Таким образом, Антон З. заслужил 6 баллов. А вот Влад К. по результатам данной диагностики получил 3 балла, так как рассказ был неоригинальный, опускал многие подробности. Сам мальчик объяснял неэмоционально, тихо, часто просил о помощи воспитателя. Все перечисленные показатели соответствуют низкому уровню развития речи по диагностике «Придумай рассказ».

Диагностическое задание 6. «Расскажи про эмоции».

Цель: изучение сформированности знаний детей об эмоциях, их вербальном и невербальном обозначении, умения давать характеристику эмоции с опорой на её графическое изображение.

Материал: набор пиктограмм с изображением 10 базовых графических эмоций.

Процедура проведения: взрослый, предъявляя ребёнку карточку с графическим изображением эмоции, предлагает описать её, дать ей характеристику.

Критерии оценки:

1 балл – ребёнок не справляется с заданием, не проявляет заинтересованности во время выполнения задания. После наводящих вопросов, не называет эмоцию, не даёт ей характеристику.

2 балла – адекватно воспринимает задание, но выполнить сразу не может, нуждается в наводящих вопросах. Действует методом подбора, требуется помощь взрослого. Проявляет интерес к результату.

3 балла – адекватно и самостоятельно выполняет задание, уверенно называет эмоцию, даёт подробное её описание.

По результатам выполнения задания можно сказать, что дети затруднялись в изображении некоторых эмоций, не всегда получалось изобразить ее невербально.

Результаты выполнения данного диагностического задания можно увидеть на диаграмме.

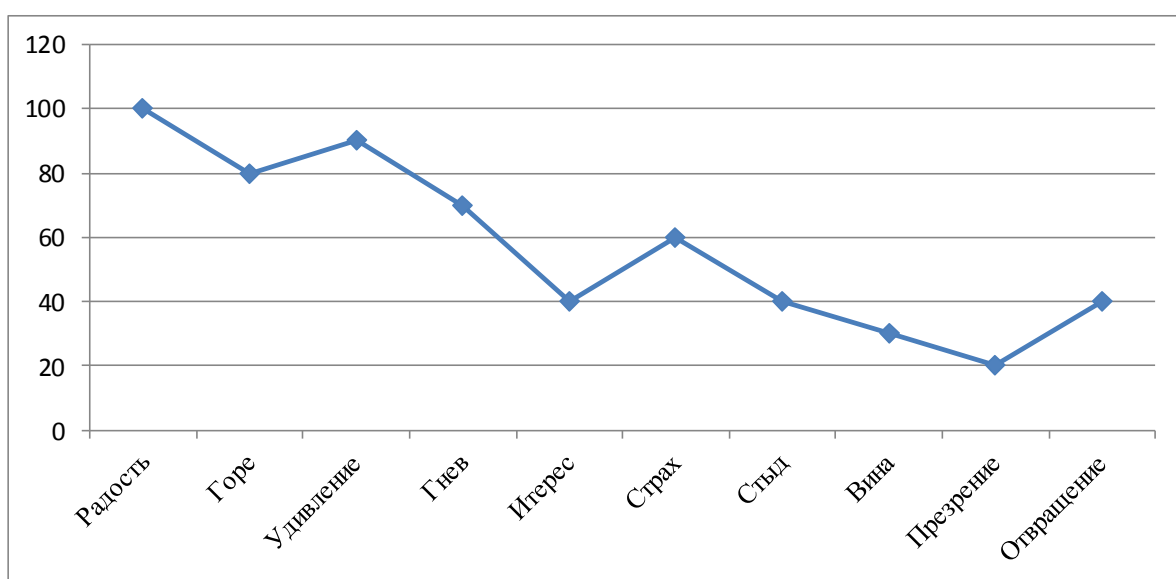


Рисунок 3 – Особенности понимания значения эмоций

Полученные данные демонстрируют, что при описании и показе значения эмоций дети смогли адекватно дать характеристику только эмоциям радости и удивления. Интерпретация значения таких эмоций, как страх, горе, стыд, гнев, интерес, стыд, презрение, отвращение, вызывала у детей значительные затруднения. Большой процент ошибок связан с разъяснением эмоций презрения и вины. Отмечались случаи, когда дети с нарушением зрения давали адекватную характеристику названной эмоции, но при этом не всегда могли правильно соотнести ее с пиктограммой и назвать ее по образцу.

В основном дети давали характеристику эмоциям на примере собственной конкретной жизненной ситуации. Приведем некоторые примеры ответов детей, полученных нами в ходе данного экспериментального исследования.

- Радость – «когда купили игрушку», «сходили в парк».
- Горе – «наказали за поступок», «кто-то умер», «болеет собачка», «не дали игрушку». Были ответы, не соответствующие данной эмоции.
- Удивление – «папа купил машину», «родился братик», «увидел большой корабль», «мама ушла в магазин, а ребенок накрыл на стол, мама удивилась», «укусили за нос».
- Гнев – «мальчик дерется», «когда моего братика обижают, я злюсь», «сердится папа на сыночка, сынок кошку бил». Были ответы не соответствующие значению данной эмоции («потерял чужую игрушку, ему стыдно»).

40% детей с нарушением зрения сверстников адекватно интерпретировали значение такой эмоции, как отвращение («кефир кислый», «неприятно пахнет»). Остальные дети дали следующие разъяснения: «лицо некрасивое», «ему не дали игрушку, ему грустно».

20% детей с нарушением зрения детей смогли дать адекватную характеристику эмоции «презрение». Остальные дети не смогли охарактеризовать данную эмоцию.

Эмоция «интерес» в интерпретации ее значения оказалась более доступной для детей с нарушением зрения. Соответственно, дали ей адекватную характеристику 50% детей. Остальные дети давали такие объяснения: «ребенок задумался, что-то вспомнил», «думает, что бы подарить на день рождения другу».

Еще более доступной для характеристики оказалась эмоция—«страх». С этим заданием справились 70% детей. Были получены следующие ответы: «волк воет», «страшного зверя увидел», «испугался скелета», «увидел вампиров», «боится того, кто под кроватью живет», «страшный сон».

При раскрытии смысла такой эмоции, как вина, дали адекватную характеристику 30% детей с нарушением зрения. Дети в этих группах в основном давали ответы типа: «совершил плохой поступок и ему стыдно». Остальные дети давали объяснения следующим образом: «ребенок кривляется», «на лице прыщики появились, хочет от них избавиться», «грустит, ему ничего не дают», «делают укол – грустит», «плачет – заболел», «разбил тарелку – сердится».

Только 60% детей с нарушением зрения дали адекватную характеристику эмоции «стыд».

Таким образом, результаты констатирующего исследования по методикам «Раскрасим вместе», «Маски настроения», «Два замка», «Определение понятий», «Придумай рассказ», «Расскажи про эмоции», позволяют сделать выводы об особенностях коммуникативной деятельности детей старшей группы:

- детям трудно соотносить вербальные понятия с реальными предметами, его признаками и действиями, это обусловлено недостаточностью знаний детей с нарушением зрения о взаимосвязях и взаимоотношениях окружающего мира, бедный словарный запас;

- самооценка дошкольников с нарушением зрения находится в зависимости от качественной оценки взрослыми их деятельности, а также складывается под воздействием тех представлений о ценных качествах

личности, которым дети стремятся соответствовать, а так же отношение детей в группе;

– недостаточность зрительно-сенсорного опыта и трудности анализа социальных взаимосвязей окружающего мира, вызывают затруднения в развитии речи, тем самым затрудняя высказывания детей.

Таким образом, констатирующий этап опытно-экспериментальной работы показал, что большинство детей семи лет с нарушением зрения имеют низкий и средний уровень развития коммуникативных умений.

Итак для более успешного развития коммуникативных умений у детей с нарушением зрения необходима специальная организованная работа по развитию внеситуативно-личностной формы общения со сверстниками через игру, совместную деятельность и другие виды деятельности.

## **2.2 Организация и проведение работы по формированию коммуникативной активности у детей 6-7 лет с нарушением зрения**

Исходя из цели исследования и гипотезы работы, мы определили цель формирующего эксперимента: экспериментально проверить эффективность применения психолого-педагогических условий формирования коммуникативной активности детей.

В процессе проведения исследования в АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №173 «Василек» г. Тольятти приняли участие 12 детей старшей группы.

На формирующего этапе эксперимента был проведен педагогический проект по формированию коммуникативной активности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения «Путешествие в страну общения», который включал в себя серию игр.

Образовательная среда в группе детского сада создает возможности для расширения опыта эмоционально-практического взаимодействия дошкольника со взрослыми и сверстниками и позволяет включить в активную

познавательную и речевую деятельность одновременно всех детей группы. В ней они реализуют свои способности.

Обогащение предметно-развивающей среды способствует включению детей в процесс общения, является одним из значимых механизмов перевода игры в активное общение с целью формирования познавательной, социальной мотивации детей к развитию, самореализации.

Мы предложили воспитателям организовать образовательное пространство так, чтобы оно стимулировало активность детей.

Образовательная среда способствует эмоциональному благополучию детей, формирует чувство защищенности и уверенности в себе, обеспечивает влияние на эмоциональную сферу.

В настоящее время у детей не сформирована коммуникативная активность, они менее успешны в общении и познавательной деятельности.

Цель данного исследования: Создание педагогических условий для формирования у детей с нарушением зрения коммуникативной активности через использование методов проекта.

Задачи исследования:

- стимуляция коммуникативной активности;
- овладение детьми правилами коммуникаций, для построения межличностных отношений;
- отбор и внедрение в практику педагогических методов, способов, приёмов, способствующих формированию коммуникативной активности у детей с нарушением зрения;
- создание предметно – развивающей среды, способствующей формированию и развитию коммуникативных навыков детей;
- формирование умения свободно общаться в повседневных ситуациях.

Рассмотрим результаты проведения эксперимента по оценке уровня коммуникативной активности с помощью серии игр:

Игра «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем».

Виды детской деятельности: игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, продуктивная.

Цель игры: Создание возможностей для самовыражения, преодоление барьеров в общении. Совершенствование внимания. Снятие психического напряжения.

Задачи:

– Формировать представления дошкольников о своих зрительных возможностях.

– Развить самостоятельность; Осваивать последовательность действий.

– Развить зрительную координацию, координацию глаз-рука, устойчивую фиксацию, фиксацию взора, зрительного внимания и восприятия, тренировка глазомера, повышение остроты зрения.

– Развивать воображение и творческие возможности детей.

– Побуждать ребенка к экспериментированию.

Ожидаемые результаты:

– Улучшение восприятия и зрительно-моторной координации.

– Повышение познавательной активности.

– Укрепление общего состояния здоровья детей.

Тип игры: информационно-исследовательский, коррекционно-развивающий.

Участники: дети с нарушением зрения, педагоги. В игре приняли участие 12 детей. Из них 8 детей выполнили задание, 4 детей не смогли выполнить данное задание.

Каждый из детей побывал водящим, а другие ребята угадывали, что же изображает игрок. При выполнении своего действия испытывали затруднения Таня Б., она показывала действие «Ложиться спать» и Соня С., она показывала действие «Готовить завтрак», так как необходимо было выполнить действие без слов, что очень с трудом дается этим детям, они очень застенчивы и не активны. Они обратились за помощью к взрослому, т.к. самостоятельно показать действие у них не получилось.

Испытали небольшие трудности и другие дети, такие как Соня М. (показывала действие «пилить дрова»), Алиса З., эти дети всегда пытались подсказать словесно другим игрокам. Соня М.: «Ну что вы непонимаете, я уже много раз показала что я делаю с дровами». Алиса З. пыталась комментировать свое действия: «Мы же с вами всегда это делаем на занятии у Андрея Юрьевича». Подобные подсказки они говорили детям, желая им помочь, это получалось у них в силу того, что дети в любой деятельности пытаются проявить себя лидерами, что они все знают, такая активность проявляется у них во всех действиях.

Основная же масса детей активно вошла в игру, соблюдая все необходимые правила. Четко и доходчиво показывали движения, некоторые дети (Алсу С. и Саша Б.) использовали вспомогательную атрибутику, чтоб облегчить угадывание действия детьми. Можно сказать что эти дети хорошо владеют невербальными средствами общения.

Таблица 5 – Коммуникативная активность детей с помощью игры «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем»

№	Ф.И.ребенка	Показанное действие
1	Маша К.	Рисовать картину
2	Саша Б.	Стирать белье
3	Соня М.	Пилить дрова
4	Таня Б.	Ложиться спать
5	Антон З.	Читать книгу
6	Алсу С.	Готовить обед
7	Алиса З.	Играть в хоккей
8	Влад К.	Играть на пианино
9	Илья Б.	Пилить дрова
10	Ксения Е.	Кататься на качелях
11	Артем П.	Читать книгу
12	Соня С.	Готовить завтрак



Игра «Поезд» также приняли участие 12 детей.

Рассмотрим результаты проведения игры «Поезд».

В данной игре взрослый выбирает одного ребенка, в нашем случае это была Таня Б., на роль паровозика. Другие дети-вагоны становятся в круг. Паровозик подъезжает, здоровается с каждым: «Здравствуй, ты мне очень нужен, чтоб отвезди детей в зоопарк», затем «Поехали». В конце путешествия, Таня Б. обращаясь к каждому по имени, говорила: «Спасибо тебе за то, что помог отвезти ребят в зоопарк».

В данной игре можно отметить, что все дети-вагончики согласились поехать в путешествие, Таня Б. их заинтересовала, культурно обратилась с просьбой, на что дети не смогли отказаться, хотя Таня Б. не является в группе лидером и достаточно застенчивая девочка.

Весь коллектив детей проявили эмпатию и коммуникативную активность, вошли в игру и с удовольствием путешествовали.

Игра «Цветок дружбы».

В данной игре ведущий предлагает всем детям превратиться в красивые цветы, с которыми хочется дружить. Каждый ребенок самостоятельно выбирает себе цветок, и превращается в его семечко. Затем ведущий каждого поочередно сажает как семечко, затем поглаживает его, поливает, и семечко начинает расти, ребенок встает, поднимает руки вверх, ведущий помогает ему, поддерживая за пальцы. Когда цветок вырастает, дети хором кричат ему «Какой красивый цветок! Мы хотим дружить с тобой!».

Данная игра очень понравилась детям. Каждый хотел побыстрее вырасти цветком, и чтоб с ним захотели дружить. Каждый ребенок проявил себя, даже активные дети, такие как Соня, Алиса и Артем, терпеливо ждали своей очереди, так проявили большой интерес к другим детям, расспрашивали других детей об их цветке: «А где растет твой цветок, а какого он может быть цвета?». В конце игры детям было предложено изобразить свои цветы на бумаге в хороводе, как самых дружных цветков, и дать каждому имя. Дети активно обсуждали свои рисунки, рассказывали истории о своих цветках.

В результате проведения игры 7 из 12 детей дали имена цветам свои собственные, 2 детей долго сомневались в выборе имени, и не проявили активности в рисовании.

Необходимо создать правильные условия для развития речевых функций, учитывая особенности зрительного восприятия детей с нарушением зрения.

Воспитателю следует осуществлять рассадку детей как можно ближе к рассматриваемому объекту, для дошкольников с низкой остротой зрения обеспечивать индивидуальную демонстрацию. Предметы размером 10-15 см, размещаемые на доске, должны быть в количестве не более 8-10 штук, а объекты в размере от 20 до 25 см не более 5 штук одновременно. Объекты должны быть размещены таким образом, они не сливались в единую линию или пятно, а выделялись и могли быть четко рассмотрены по отдельности. Особое внимание стоит обратить на условия, обеспечивающие полное и точное восприятие демонстрируемого объекта. Одним из таких условий является выбор адекватного фона. Для детей с амблиопией самым приемлемым вариантом является темный фон и контрастное изображение предметов. Воспитателю при работе с детьми с нарушением зрения следует пользоваться указкой для уточнения расположения объекта. Не стоит забывать, что ребенок с окклюзией при показе у доски должен находиться со стороны открытого глаза. Сам педагог в это время находится у доски справа, повернувшись лицом к детям. Все объекты, представляемые ребенку на рассмотрение, должны иметь четкий контур. При организации работы, воспитатель должен руководствоваться тем фактом, что непрерывная зрительная нагрузка у детей с нарушением зрения должна длиться не более десяти минут.

В соответствии с ФГОС ДО, предметно-развивающая среда должна быть организована особым образом в целях наиболее эффективного влияния на развитие разных сторон речи каждого ребенка. Корректно обустроенная среда обеспечивает выполнение следующих задач:

- возможность восприятия и наблюдения за правильной речью;
- наличие богатства сенсорных впечатлений;
- возможность самостоятельной индивидуальной речевой деятельности ребенка;
- комфортное состояние ребенка в процессе проявления речевых реакций;
- возможность для исследований и экспериментов в языковой системе.

Группа, в которой занимаются дети, оформлялась по сезонам, а так же в соответствии с лексической темой.

Специально для детей создан и оформлен книжный уголок, расположенный в хорошо освещенном месте. Содержание представленных книг соответствует возрасту детей. Присутствует художественная, энциклопедическая и справочная литература. В книги обязательно имеются иллюстрации по темам занятий, а также материалы о художниках – иллюстраторах. Каждую неделю содержание книжного уголка пересматривается и обновляется.

В группе также оборудован специальный логопедический уголок. Наполняемость данного уголка очень эффективно способствует решению речевых проблем дошкольников. В содержание этой зоны входят различные дидактические игры на развитие мелкой моторики, звукопроизношения, высших психических функций, грамматического строя речи, фонематического слуха, дыхания, грамоты, лексики, связной речи. В данном уголке также были представлены картотеки дидактического материала: стихотворения для заучивания с детьми, предметные и сюжетные картинки, пальчиковые игры, считалки, скороговорки, поговорки, словесные игры. С помощью дидактического оборудования отрабатывается артикуляция звуков, а также ребята учатся составлять предложения и небольшие рассказы по картинкам. В данной зоне дети самостоятельно могут выполнить гимнастику для язычка перед зеркалом, а также провести игры на поддувание.

При выполнении задания «Бюро находок» давалось описание предмета: «Небольшого размера, зеленый, любит воду и свет». Задача ребят – найти предмет, который подходит под описание. Алсу С. сразу поняла, что речь идет о горшочном цветке и подошла к нему, в то время как Артем П. не услышал некоторые характеристики и подумал, что речь идет о зеленом карандаше. Тогда Артему было предложено описать карандаш, выбранный им, и найти отличия от горшочного цветка, на что он ответил, что «Цветок делает комнату красивой. Он растет в горшке. Его надо поливать, а то он засохнет. А карандаш деревянный. Он длинный и острый. Им надо рисовать». Данное упражнение направлено на развитие пассивного словаря детей, учит подмечать ведущие признаки предметов, а также сопоставлять их характеристики.

Упражнение «Подбери нужное слово» использовались в ходе НОД на тему «Времена года». Воспитатель называл определенные слова, детям же необходимо подобрать подходящие слова. Так, к определению «мокрый» были подобраны следующие слова: зонтик, асфальт, дождь, стол. Для глагола «светит» подходящими оказались такие термины: солнце, лампа, люстра, фонарь, телефон, луна, звезда. Для воспитателя очень важно обращать внимание на согласование рода прилагательного и существительного, когда дошкольники называют такие словосочетания как «мокрый тарелка». Использование такого рода упражнений развивает активный словарный запас детей, а также учит подбирать к названным определениям подходящие слова.

В ходе комплексного непосредственно образовательной деятельности (НОД), посвященной теме «Фрукты», перед ребятами группы в определённом порядке показывались 5 картинок с изображением фруктов. После чего картинки убирались, а детям необходимо было восстановить увиденное в нужной последовательности. Целью подобранного упражнения являлось развитие активного словаря детей, а также развитие памяти. Необходимо отметить, что, так как в группу входят дети с нарушением

зрения, то для данного задания используются яркие, красочные, достаточно крупные картинки понятного содержания без лишних деталей.

При выполнении задания «Части-целое» назывались части предмета или объекта, детям же необходимо понять, о каком предмете идет речь и назвать его. Воспитателем был озвучен следующий ряд слов: крылья, клюв, хвост, перья. Ребята сразу догадались, что это птица. Однако, когда воспитатель предложил следующий ряд – носик, крышка, ручка – у дошкольников возникли затруднения, и лишь с помощью воспитателя Антон З. определил, что это чайник.

Следующее задание было направлено на реализацию как коммуникативного вида деятельности, так и игрового. Перед ребятами стояла задача – им необходимо было по-другому назвать слово, выбранное воспитателем. Дети вставали в круг и передавали друг другу волшебную палочку при ответе. Тот, кто последний правильно называл слово, выигрывал. Благодаря данному виду мотивации, дошкольники с удовольствием включаются в познавательную деятельность.

Развитие монологической и диалогической речи у детей в группе происходило во время подготовки к праздникам - Новый год, 8 марта. Ребята вместе с родителями и воспитатели заучивали текст стихотворений, инсценировок. Каждое словесное произведение, выученное наизусть ребенком, пополняет его словарный запас, формирующий его собственную речь. Благодаря выразительности исполнения развивается дикция, дыхание. С этой же целью проводятся разнообразные упражнения на развитие речевого слуха, интонационной выразительности, а также умения определять смысл логических ударений.

Одним из основных видов работы над развитием связной речи стало составление рассказа по картинкам. Стоит отметить, что составление рассказа по предлагаемым картинкам являлся одним из часто используемых и эффективных методов приемов. При демонстрации наглядных пособий учитывались все особенности дошкольников с амблиопией, описанные выше.

Ребятам предлагался набор карточек, которые сперва надо было разложить в правильной последовательности. Задания подобного типа направлены на развитие логического мышления у дошкольников, в частности на установление причинно-следственных связей. После установления верной последовательности, ребята должны составить рассказ по предлагаемым картинкам.

Так, Алисе З. для составления рассказа был предложен набор карточек №1. В первую очередь, девочка быстро и верно определила последовательность картинок. После тщательного просмотра картинок, девочка составила следующий рассказ: «Зайка одел роликовые коньки. Он хотел покататься с горки. Но когда он съезжал, зайка не смог повернуть и врезался в дерево. Потом он выкинул ролики в мусор». Рассказ, который представила нам девочка, был довольно небольшой по объему. Состоял он из четырех предложения, которые являются простыми. Не употребляются ни вводные конструкции, ни союзы. Можно заметить, что опущено много незначительных деталей, которые придали бы яркости этому рассказу. Однако положительным моментом является то, что все слова в предложениях были связаны между собой лексически и грамматически. Из этого следует, что девочка имеет низкий уровень развития связной речи, что подтверждается результатами констатирующего эксперимента.

Однако, при использовании данного метода на заключительном этапе формирующего этапа, был отмечен явный прогресс. Алиса З. выбрала для рассказа набор карточек №3. После нескольких минут тщательного просмотра картинок, девочка ответила: «Бабушка сидела в своем любимом кресле и вязала кофту для внука. В это время котенок по имени Мурзик спрятался за креслом. Стоило бабушке только отойти, как котенок тут же стал играть с клубком. И он настолько увлекся игрой, что даже не заметил, как запутался. И тогда на помощь к нему пришла бабушка. Больше Мурзик не будет играть с клубков». Рассказ, составленный Полиной, включает в себя 6 предложений, 2 из которых сложные. Речь ее яркая и эмоциональная. Стоит

отметить, разнообразие частей речи и эпитетов. Описаны все подробности картинок. На вопрос, что сказала бабушке Мурзику, девочка ответила: «В следующий раз, прежде чем что-то брать, подумай». Таким образом, можно говорить о динамике уровня развития речи у Алисы З.

Илья Б. выбрал для составления рассказа набор карточек №2. При определении последовательности, мальчик запутался, однако с помощью педагога, быстро и верно исправил ошибку. Рассказ, составленный Митей, был следующего содержания: «Две собачки пошли на пикник. К ним привязалась кошечка. Она вытащила из сумки большой собаки сосиски. Когда собаки пришли на пикник, они увидели, что сумка была пустая. А кошечка радостная ела сосиски». Рассказ Ильи соответствует требованиям, в нем есть четкая сюжетная линия, опущены некоторые детали. Также мальчик использовал небольшое количество простых предложений, все слова в которых связаны между собой. На вопрос, какие имена бы он дал собачкам и кошечке, Митя ответил: «Большую собаку будут звать Шарик, а поменьше – Тузик. Кошечка будет Василиной. Так зовут мою домашнюю кошечку». Рассказ, представленный мальчиком, соответствует среднему уровню, о чем свидетельствуют результаты констатирующего эксперимента.

На третьем этапе работы над развитием словарного запаса у детей семи лет стало привлечение родителей. Данный вид работы мы начали с проведения анкетирования. Целью анкетирования являлось проанализировать и обобщить ответы родителей для планирования дальнейшей работы с семьей по развитию коммуникативной активности у детей. В анкетировании были приведены такие вопросы: «Как вы оцениваете уровень развития коммуникативного умения у своего ребенка?», «Как вы считаете, влияет ли нарушение зрения на активный словарь ребенка?» «Как вы думаете, стоит ли проводить специальную работу по развитию коммуникативных умений у Вашего ребенка?» «Занимаетесь ли вы дома развитием словарного запаса Вашего ребенка?» «Знакомы ли вы с методами и приемами развития речи у детей дошкольного возраста?». В анкетировании

приняли участие родители всех воспитанников. Анализ данных показал, что примерно половина родителей оценивает уровень развития речи у своего ребенка как недостаточный. Абсолютно все родители сошлись на мнении, что нарушение зрения несомненно влияет на активный словарь и что для развития речи необходимо проводить специализированную работу, которую должен обеспечивать детский сад. Всего лишь трое родителей занимаются дома с ребенком развитием словарного запаса, а двое водят в центры развития дошкольников. Такую низкую популярность данного вида работы с ребенком родители объясняют тем, что практически незнакомы с методами и приемами развития речи у детей дошкольного возраста.

На основании результатов анкетирования был составлен план работы с родителями. В течение всего учебного года был проведен ряд консультаций для родителей на темы: «Самодельный телевизор решает проблемы с развитием речи у детей», «Развиваем речь ребенка дома», «Как научить ребенка общаться?». Данные собрания организовывались с целью информирования родителей об особенностях развития словарного запаса у детей с нарушением зрения, а также знакомство с основными методами и приемами развития речи в домашних условиях. Очень важно в процессе работы установить тесный контакт между педагогами и родителями, настроить их на сотрудничество и совместную работу. Цель работы воспитателя в данной области заключается не в обычной трансляции основ педагогических занятий в семью, но и в обобщении передового опыта семейного воспитания, стараться учитывать его традиции, особенности и микроклимат в процессе организации НОД.

В работе с родителями мы использовали беседы, в ходе которых отвечали на возникающие их вопросы об особенностях развития речи, о коррекции звукопроизношения и т.д. Специально для родителей была разработана методическая копилка, целью которой стало ознакомление родителей с последними исследованиями в области развития речи детей с нарушением зрения. Методическая копилка обновлялась каждую неделю



различными статьями, журналами и пособиями ученых со всего света. Родители проявляли большой интерес к данной методической копилке, почти каждый родитель прочитывал одну-две статьи, пока их ребенок собирался. Особо заинтересованные мамы брали некоторые журналы с собой для прочтения в домашних условиях. Одна пара родителей проявили стойкий интерес, что каждый месяц сами приносили несколько статей по данной проблеме.

В ходе данного занятия были проведены дни открытых дверей и открытые занятия. На открытых занятиях родители могли вживую понаблюдать над работой по развитию связной речи с их ребенком, а также оценить его уровень словарного запаса. В дни открытых дверей мы сообщали родителям о прогрессе в данной области, который осуществил их ребенок, а также рассказывали о проблемах и путях преодоления, о методах работы с дошкольником.

В ходе подгрупповых консультаций объясняли родителям значимость дальнейшей работы по развитию связной речи у детей, а именно такт, корректность, доброжелательность оценки взрослого и разумная требовательность, одобрение высказываний. Ошибочные слова не повторять или обсуждать. Их необходимо заменить правильными в собственной речи, а затем предложить ребенку повторить фразу целиком.

Благодаря проведенной работе, дети научились выражать свои мысли, описывать рисунки и предметы, придумывать истории, подбирать слова, схожие по значению. Словарный запас детей стал более широким, в своем лексиконе они используют слова, значение которых ранее им было неизвестно. Речь детей стала более яркая и эмоциональная. Дошкольники теперь чаще употребляют сложные предложения, используют различные части речи, вводные конструкции, союзы, эпитеты. Большинство предложений выстроены логически, слова связаны между собой по смыслу и грамматически.

Сами родители выявляют положительную динамику в развитии детей,

объясняя это четкостью и структурированностью речи, использованием новых слов, ранее не знакомых.

Все перечисленные факторы могут свидетельствовать об увеличении словарного запаса старших дошкольников, следовательно, о положительной динамике уровня развития связной речи. Эффективность разработанной и внедренной программы по развитию связной речи в процессе формирующего эксперимента будет проверена в ходе контрольного этапа эксперимента.

Игра «Молчаливое рисование»

Участники игры делятся на несколько групп по 5-7 человек. Каждой группе выдается по листу ватмана. Листы ватмана прикрепляются к полу. Всем участникам выдаются кисточки с красками.

По условию игры участники должны (ни в коем случае не договариваясь заранее) молча в течение 10 минут нарисовать что-либо.

Картина должна быть целостной, по теме «Праздники». Процесс "молчаливого рисования" сопровождался музыкой подходящей к ситуации.

По окончании работы дети придумали названия к своим картинам и рассказали о своих ощущениях и впечатлениях, которые у них были вызваны данной игрой.

Все картины были вывешены в холле группы.

Мероприятия были проведены как в группе, так и в кабинете психолога, 8 из 12 детей вели себя общительно, во время проведения игр проявляли коммуникативную активность.

В результате проведения мероприятия по повышению уровня коммуникативной активности детей было выяснено, что разработанные игры имеют положительный эффект и позитивную динамику повышения уровня коммуникативной активности детей. Поставленные цели и задачи были достигнуты в полном объеме.

### 2.3 Анализ результатов экспериментального исследования коммуникативной активности детей 6-7 лет с нарушением зрения

Для того, чтобы оценить эффективность проведенных мероприятий и степень их влияния на формирование коммуникативной активности у детей старшей группы был проведен контрольный эксперимент.

Для проведения контрольного эксперимента использовались те же диагностические задания, что и на констатации:

- Диагностическое задание 1. «Раскрасим вместе».
- Диагностическое задание 2. «Маски настроения».
- Диагностическое задание 3. «Два замка».
- Диагностическое задание 4. «Определение понятий».
- Диагностическое задание 5. «Придумай рассказ»
- Диагностическое задание 6. «Расскажи про эмоции»

Подробно остановимся на выполнении детьми диагностических заданий.

Диагностическое задание 1. «Раскрасим вместе». Цель: определение умения взаимодействовать, наличие взаимоконтроля.

Содержание: Эксперимент проводится с детьми по парам. Перед началом проведения детям объясняется задание: взять листок с изображением перчаток и украсить их с использованием цветных карандашей. Предлагается использовать на всех пальчиках одинаковый узор (придумать самим), а оставшуюся часть перчатки раскрасить по желанию. Детям дается один набор карандашей, и заранее предупреждаются, что карандашами нужно делиться.

Таблицы 6 – Результаты выполнения задания 1

Показатель	Количество детей
Умение договариваться	10
Общение во время выполнения	10
Отношение к результату	12

Все дети сразу включились в работу по выполнению задания. В некоторых парах проявились лидирующие и ведомые дети, так например Маша диктовала Владу как рисовать правильно. Другие же пары детей быстро нашли общий язык, договорились и выполнили задание совместно, подбирая цвет и узор. В итоге выполнения задания, не все дети остались довольны результатами своей работы.

В результате выполнения диагностического задания можно сказать, что 83% детей группы могут договариваться, пытаются строить диалог во время рисования и имеют положительное отношение к результату.

Диагностическое задание 2. «Маски настроения».

Цель: изучить особенности общения ребенка со сверстниками, определение статуса в группе.

Содержание: Детям предлагался набор из четырех масок, которые символизировали хорошее и плохое настроение. Затем ребенку задавался вопрос: «как ты думаешь, какое лицо у тебя чаще бывает, когда ты смотришь на ребят из группы?», каждую из масок по очереди дают ребенку и задают второй вопрос " На кого он так смотрит?" или "Кто на него так смотрит?».

При обработке полученные данные были переведены в процентное соотношение, результаты представлены на рисунке 4.

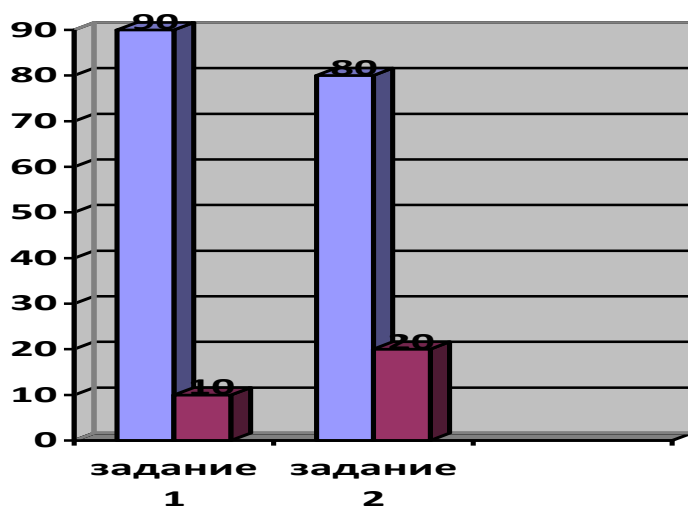


Рисунок 4 – Распределение испытуемых по группам в зависимости от предпочтения настроения (%)

При анализе результатов, следует обратить внимание, сколько раз были выбраны маски с хорошим и плохим настроением.

Выявляются "пассивные" и "активные" отверженные, т.е. те дети, которые спокойно переносят свою отверженность, и не стремятся к общению, и дети которые переживают свою отгороженность от группы.

Подсчитывают количество выборов "доминирования" и "подчинения".

Задание 1. "Какую маску выбирает испытуемый при восприятии других сверстников".

Задание 2. "Как другие дети смотрят на испытуемого. Выбрать соответствующую маску".

По результатам методики видно, что 90% детей при выполнении первого задания предпочтение отдают положительным эмоциям и 10% используют отрицательные эмоции.

При выполнении второго задания, 80% выбирают положительные эмоции и 20% - отрицательные эмоции.

Следует отметить, что большинство испытуемых предпочитают положительные эмоции, как при восприятии других сверстников, так и наоборот, другие воспринимают испытуемого положительно.

Диагностическое задание 3. «Два замка».

Цель: изучить характер отношений со сверстниками и их симпатии и антипатии к членам группы.

Содержание: Детям предложены два нарисованных замка. Один большой, красивый и красочный, в другой – поменьше и серого цвета. Детям предлагалось посмотреть на эти замки, и представить, что красивый домик принадлежит тебе, и ты можешь пригласить к себе кого хочешь. А остальных посели в другой замок.

Интерпретация: Симпатии и антипатии ребенка, в ходе этой методики связаны с размещением сверстников в замках. Особое внимание следует обратить на тех детей, которые основную массу сверстников отправляют в

серый замок, оставаясь в одиночестве, или окружая себя взрослыми. Такие дети закрытые, необщительные, либо конфликтные.

Анализ данных позволил выявить количество детей проявляющих симпатии или антипатии к сверстникам.

Как видно из таблицы, большинство дошкольников с нарушением зрения разместили себя и сверстников в цветном замке, что свидетельствует о симпатии к сверстникам, и незначительное число сверстников в серый замок.

Таблица 7 – Сводная таблица ответов испытуемых (по методике "Два замка")

Количество заселенных сверстников	Цветной замок	Серый замок
Маша К.	10	2
Саша Б.	10	2
Соня М.	8	4
Таня Б.	8	4
Антон З.	10	2
Алсу С.	9	3
Алиса З.	9	3
Влад К.	8	4
Илья Б.	7	5
Ксения Е.	9	3
Артем П.	10	2
Соня С.	9	3

#### Диагностическое задание 4. «Определение понятий».

Цель: выявление особенности представлений дошкольников с нарушением зрения о предметах и явлениях окружающего мира; возможности и недостатки вербального выражения своих мыслей и интересов детьми с нарушением зрения, как важной составляющей

коммуникативной деятельности, и использование их при организации и проведении игровой деятельности.

Содержание: Перед началом работы ребёнку даётся инструкция: «Представь себе, что ты встречаешься иностранца, он плохо понимает русскую речь, и не знает, что означают самые простые слова. Например, «шапка». Как ты объяснишь это слово? Можешь говорить, показывать, как считаешь нужным».

Вниманию детей предлагались следующие наборы слов:

1) Вертолет, журнал, молоток, курица, друг, корова, прыгать, мокрый, щипать, колючий.

2) Машина, письмо, сапоги, прищепка, рыба, трус, спотыкаться, собирать, кусать, соленый.

3) Команда, ручка, бумага, футболка, кожа, предатель, плавать, отдавать, любить, мягкий.

Максимальное количество баллов за выполнение задания по определению понятий из 10 слов – 10 баллов, минимальное – 0 баллов. За каждое правильное определение – 1 балл. Если определение не вполне точное – 0,5 балла, совершенно неточное – 0 баллов.

Выводы об уровне развития

I (низкий) уровень – 0-3 балла

II (средний) уровень – 4-7 баллов

III (высокий) уровень – 8-10 баллов.

Результаты использования данной методики позволяют с большей уверенностью определить уровни развития речи, и свидетельствуют о развитии их коммуникативных средств.

Наиболее полные определения детьми с нарушенным зрением даются:

1) предметам обихода, транспорту, одежде;

2) понятиям, обладающим тем или иным эмоциональным значением;

3) слова, обозначающие знакомые действия, опыт которых у детей имеется.

В процессе определения предложенных понятий дети дают преимущественно полные ответы. Больше в высказывания стали использовать глаголы и прилагательные.

По результатам выполнения заданий методики нами выделяются три уровня определения понятий детьми группы:

III уровень (высокий) – 50% детей.

II уровень (средний) – 40% детей.

I уровень (низкий) – 10% детей.

Таблицы 8 – Результаты выполнения задания 4

Показатель	Количество (в %)
III уровень (высокий)	50
II уровень (средний)	40
I уровень (низкий)	10

Диагностическое задание 5. «Придумай рассказ»

Цель: выявление уровня развития умения использовать в речи коммуникативные средства.

Результаты использования данной методики позволяют с большей уверенностью определять уровни развития речи и свидетельствуют о развитии их коммуникативных средств. Очень важно обратить внимание на настроение ребенка, так как это может быть помехой для выполнения данной методики.

При проведении данной диагностики были выявлены следующие показатели уровня развития активного словарного запаса:

- оригинальность сюжета рассказа;
- эмоциональность, оригинальность образов рассказа;
- их разнообразие и подробность;
- законченность, целостность самого рассказа;



– качества поведения рассказа (создание повествования ребенком без помощи взрослого, умение ребенка использовать направляющую помощь взрослого в начале повествования, в завершении повествования).

На основе данных показателей были определены уровни:

Очень высокий (10 баллов) – в повествовании ребенка присутствуют все вышеперечисленные критерии в полном объеме.

Высокий (8-9 баллов) – рассказ старшего дошкольника содержит все вышеперечисленные критерии, однако 1-2 качества проявляются слабо.

Средний (4-7 баллов) – речь ребенка содержит все вышеперечисленные критерии, однако проявляются слабо.

Низкий (2-3 балла) – в речи старшего дошкольника отсутствуют некоторые критерии, большинство из них выражены очень слабо.

Очень низкий (0-1 балла) – отсутствует практически все критерии, очень слабо проявляется 1-2 качества.

Таблица 9 – Результаты диагностического задания 5

	Очень высокий		Высокий		Средний		Низкий		Очень низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальная группа	3	25	5	42	3	25	1	8	0	0

По результатам исследования было выявлено, что в экспериментальной группе 3 ребенка (25%) с очень высоким уровнем развития словарного запаса; высокий уровень в экспериментальной 5 человек (42%); на среднем уровне в экспериментальной группе оказалось 3 детей (25%); на низком уровне развития в экспериментальной группе 1 человек (8%); очень низкий уровень отсутствует.

Рассказы детей высокого уровня соответствует всем требованиям, предъявляемым к высокому уровню. Рассказы оригинальные, содержательные, дети рассказывают довольно эмоционально, справляясь без

помощи воспитателя. Рассказы детей на среднем уровне были не очень оригинальны, порой требовалась помощь воспитателя, некоторые предложения не были закончены. Рассказ ребенка на низком уровне оказался коротким, опускал многие подробности, объяснял неэмоционально, тихо, просил о помощи воспитателя.

Диагностическое задание 6. «Расскажи про эмоции».

Цель: изучение сформированности знаний детей об эмоциях, их вербальном и невербальном обозначении, умения давать характеристику эмоции с опорой на её графическое изображение.

Материал: набор пиктограмм с изображением 10 базовых графических эмоций.

Процедура проведения: взрослый, предъявляя ребёнку карточку с графическим изображением эмоции, предлагает описать её, дать ей характеристику.

Критерии оценки:

1 балл – ребёнок не справляется с заданием, не проявляет заинтересованности во время выполнения задания. После наводящих вопросов, не называет эмоцию, не даёт ей характеристику.

2 балла – адекватно воспринимает задание, но выполнить сразу не может, нуждается в наводящих вопросах. Действует методом подбора, требуется помощь взрослого. Проявляет интерес к результату.

3 балла – адекватно и самостоятельно выполняет задание, уверенно называет эмоцию, даёт подробное её описание.

Полученные данные демонстрируют, что при описании и показе значения эмоций дети смогли адекватно дать характеристику только эмоциям радости и удивления. Интерпретация значения таких эмоций, как страх, горе, стыд, гнев, интерес, стыд, презрение, отвращение, вызывала у детей значительные затруднения. Большой процент ошибок связан с разъяснением эмоций презрения и вины. Отмечались случаи, когда дети с нарушением зрения давали адекватную характеристику названной эмоции, но при этом не

всегда могли правильно соотнести ее с пиктограммой и назвать ее по образцу.

В основном дети давали характеристику эмоциям на примере собственной конкретной жизненной ситуации. Приведем некоторые примеры ответов детей, полученных нами в ходе данного экспериментального исследования.

- Радость – «когда купили игрушку», «сходили в парк».
- Горе – «наказали за поступок», «кто-то умер», «болеет собачка», «не дали игрушку». Были ответы, не соответствующие данной эмоции.
- Удивление – «папа купил машину», «родился братик», «увидел большой корабль», «мама ушла в магазин, а ребенок накрыл на стол, мама удивилась», «укусили за нос».
- Гнев – «мальчик дерется», «когда моего братика обижают, я злюсь», «сердится папа на сыночка, сынок кошку бил». Были ответы не соответствующие значению данной эмоции («потерял чужую игрушку, ему стыдно»).

Результаты выполнения данного диагностического задания можно увидеть на диаграмме.

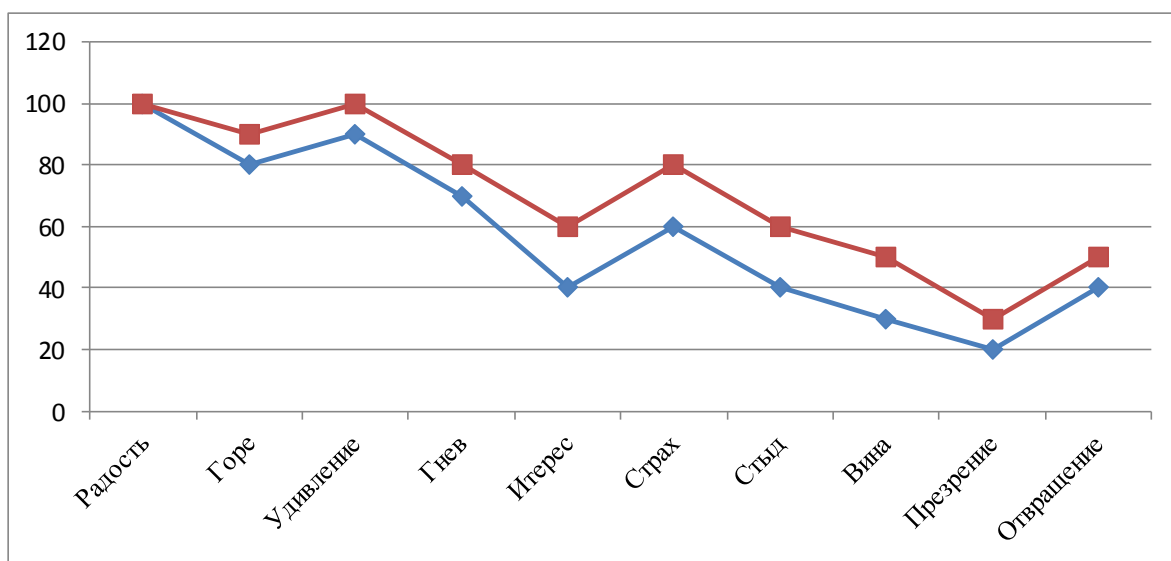


Рисунок 5 – Особенности понимания значения эмоций

Полученные данные демонстрируют, что при описании и показе значения эмоций дети смогли адекватно дать характеристику только эмоциям радости и удивления. Интерпретация значения таких эмоций, как страх, стыд, презрение, отвращение, вызывала у детей затруднения. Отмечались случаи, когда дети с нарушением зрения давали адекватную характеристику названной эмоции, но при этом и могли правильно соотнести ее с пиктограммой и назвать ее по образцу.

В основном дети давали характеристику эмоциям на примере собственной конкретной жизненной ситуации. Приведем некоторые примеры ответов детей, полученных нами в ходе данного экспериментального исследования.

- Радость – «когда праздник, день рождения».
- Горе – «потерял игрушку», «болеет ребенок». Были ответы, не соответствующие данной эмоции («не помыл руки и ему стыдно»).
- Удивление – «увидел страшного зверя».
- Гнев – «злится девочка на собаку, та рвет шторы», «родители его ругают, а он злится». Все ответы соответствовали значению данной эмоции.

50% детей с нарушением зрения сверстников адекватно интерпретировали значение такой эмоции, как. Остальные дети дали следующие разъяснения: «злится, что ему сахар не положили», «лицо ужасное, за ним пришли в садик родители, а ребенок кривляется, не хочет идти с ними домой», «ему стыдно, плохо себя ведет», «плачет, его обидели».

40% детей с нарушением зрения детей смогли дать адекватную характеристику эмоции «презрение». Дети говорили: «девочка задумалась, не хочет смотреть на детей», «мальчик не хочет играть».

Эмоция «интерес» в интерпретации ее значения оказалась более доступной для детей с нарушением зрения. Соответственно, дали ей адекватную характеристику 60% детей. Дети отвечали следующим образом «прочитал новое слово, ему интересно теперь читать», «девочке интересно, у мамы скоро родится малыш, кто будет». Остальные дети давали такие

объяснения: «думает, что бы подарить на день рождения другу», «радуется празднику», «купили игрушку».

Доступной для характеристики оказалась эмоция—«страх». С этим заданием справились 80% детей. Были получены следующие ответы: «волк воет», «страшного зверя увидел», «испугался скелета», «увидел вампиров», «боится того, кто под кроватью живет», «страшный сон». В 30% случаев были получены характеристики, демонстрирующие непонимание смысла проявления эмоции: «папа построил гараж, а мы удивились», «гроза и мальчику грустно», «ребенку больно, его укусила собака».

При раскрытии смысла такой эмоции, как вина, дали адекватную характеристику 50% детей с нарушением зрения. Дети в этих группах в основном давали ответы типа: «совершил плохой поступок и ему стыдно».

Только 60% детей с нарушением зрения дали адекватную характеристику эмоции «стыд».

Таким образом, результаты контрольного исследования по методикам «Раскрасим вместе», «Маски настроения», «Два замка», «Определение понятий», «Придумай рассказ», «Расскажи про эмоции», позволяют сделать ряд выводов об особенностях коммуникативной деятельности детей старшей группы:

- дети легче стали соотносить вербальное понятие с реальным предметом, его признаками и действиями, о взаимосвязях и взаимоотношениях окружающего мира, обогатился словарный запас.

- повысилась самооценка дошкольников с нарушением зрения;

- продолжаем вести работу по обогащению зрительно-сенсорного опыта и трудностям анализа социальных взаимосвязей окружающего мира.

Таким образом, контрольный этап опытно-экспериментальной работы показал, что большинство детей семи лет с нарушением зрения получили высокий и средний уровень развития коммуникативных умений.

Итак, можно сказать, что эффективность проведенных мероприятий заключается в том, что число детей с низкой коммуникативной активностью,

неумением общаться и нежеланием активно участвовать в мероприятиях сократилось в группе. Такие результаты свидетельствуют о том, что проведение серии организованных игр оказало влияние на развитие коммуникативной активности детей группы. Необходимо заметить, что поставленная цель – была достигнута. Дети стали активнее общаться друг с другом, приобрели достаточный уровень коммуникативной активности со сверстниками.

Для осуществления поставленных задач было сделано следующее:

1. Создана эмоционально-комфортная развивающая предметная среда, соответствующая требованиям дошкольной педагогики с учётом специфики контингента группы. При построении предметно-пространственной среды мы соблюдали следующие принципы:

- принцип дистанции, позиции при взаимодействии (используем в группе мебель разной высоты, зонирование пространства группы соответствующей расстановкой мебели и оборудования);

- принцип активности, самостоятельности, творчества (уголок творчества, театрализованная зона);

- принцип стабильности-динамичности (есть возможность перестановки, изменения среды при организации игр, мебель и атрибуты, необходимые детям лёгкие, прочные, эстетичные);

- принцип комплексирования и гибкого зонирования (используем в группе лёгкие перегородки, ширмы, переносим, при необходимости, игру в раздевалку и т.д.);

- принцип эмоционального благополучия каждого ребёнка и взрослого (выделено место в интерьере группы, где размещены семейные альбомы, фотографии в рамках родителей и детей);

- принцип открытости и закрытости (по отношению к природе, обществу – используем в группе для озеленения красивые живые цветы, аквариум с рыбками. Для реализации принципы открытости обществу используем посещения театра, других детских учреждений, библиотеки;

– принцип половой дифференциации (создали игровые уголки для девочек и мальчиков).

2. Разработан перспективный план работы с детьми, способствующий развитию коммуникативных способностей у детей с нарушенным зрением через различные виды игры, куда вошли «Уроки вежливости», «Игры-упражнения», «Сюжетно-ролевые игры», «Дидактические игры».

3. Подобраны игры и упражнения, направленные:

- на знакомство детей друг с другом;
- на создание положительных эмоций;
- на развитие эмпатии;
- на достижение положительной самооценки;
- на развитие навыков взаимодействия;
- на развитие произвольности поведения;
- на развитие внимания;
- на снятие напряжения, агрессии.

4. Разработаны рекомендации для педагогов по планированию игровых занятий с детьми;

5. Составлена консультация для педагогов «Дифференциация детей в детском коллективе».

При работе с детьми группы мы используем различные методы и приёмы, способствующие развитию коммуникативных способностей. А именно:

- введение сказочных персонажей;
- чтение художественной литературы, позволяющей оценить коммуникативные способности героев;
- предложение детям игр и ситуаций, в которых необходимы сотрудничество и взаимопомощь;
- поощрение совместных действий и помощи друг другу;
- оценка положительного примера других детей;
- поощрение стремления детей договариваться в играх, если возникают

проблемы, конфликты;

- вовлечение детей в обсуждение межличностных конфликтов, возникающих на моральной почве;

- подчёркивание необходимости соблюдения очереди, правил поведения в играх;

- ясное формулирование правил поведения (в играх, быту);

- поощрение различных форм игры, обеспечение детей игровыми материалами, чтобы могли играть вместе;

- вовлечение менее «популярных» детей в совместную деятельность;

- использование разных форм проявления внимания к детям (наблюдение за игрой, улыбка, контакт взглядом, мимикой, совместная деятельность, смех, выслушивание).

Все эти методы и приёмы используются в работе с детьми с нарушением зрения, учитывая их индивидуальные особенности, характер, возраст, особенности воспитания в семье и основываясь на зрительных диагнозах, диагностических исследованиях, проведённых в группе.

Вторичное обследование детей группы по методикам, используемым во время мотивационного эксперимента, показало наличие тесной взаимосвязи между всеми составляющими уровней развития коммуникативной деятельности: специфическими особенностями решения заданий методик и участием детей в различных играх после проведённой педагогами работы.

III уровень (высокий) развития коммуникативной деятельности демонстрирует наибольшее количество детей – 60% детей.

Дети на этом уровне практически не затрудняются в создании игры, проявляя инициативность и активность в поддержании коммуникативных контактов с играющими, а также доброжелательно помогали товарищам в решении общих проблем сюжета.

II уровень (средний) – 25% детей.

I уровень (низкий) – 15% детей.



Таблица 10 – Сводная таблица уровней развития коммуникативной активности

Уровень развития	%	
	до	после
высокий	30	60
средний	40	30
низкий	30	10

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике в формировании, обогащении и развитии коммуникативной деятельности и навыков общения у дошкольников с нарушением зрения при условии участия их в коллективных играх.

Большая часть детей (85%) стала иметь высокий и средний уровни развития. Значительно повысились результаты у большинства детей.

### **Выводы по второй главе**

Развитие коммуникативной активности – одна из важнейших задач дошкольного образования, где формируются основы будущей личности, так как коммуникативная активность является основой всякой умственной и практической деятельности, взаимодействия с окружающими. Такая активность сопровождает и совершенствует познавательную деятельность детей, обогащает игры, способствует проявлению творчества и фантазии в изобразительной, музыкальной, литературной деятельности, вербальные и невербальные средства выразительности.

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы показал, что большинство детей семи лет с нарушением зрения имеют низкий и средний уровень развития коммуникативных умений.

Для более успешного развития коммуникативных умений у детей с нарушением зрения необходима специальная организованная работа по

развитию внеситуативно-личностной формы общения со сверстниками через игру, совместную деятельность и другие виды деятельности.

С целью формирования коммуникативной активности у детей шести-семи лет нами была разработана серия игр по формированию коммуникативной активности у детей с нарушениями зрения «Путешествие в страну общения», который включал в себя серию игр.

В результате проведения мероприятий по повышению уровня коммуникативной активности детей было выяснено, что разработанные игры имеют положительный эффект и позитивную динамику повышения уровня коммуникативной активности детей. Поставленные цели и задачи были достигнуты в полном объеме.

Для проверки эффективности проведенного формирующего эксперимента был проведен контрольный срез, в структуру которого входили диагностические методики, используемые на констатирующем этапе. Результаты, полученные при обследовании сравнивались и анализировались, определялась динамика развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Обобщенный анализ полученных данных продемонстрировал увеличение количества детей экспериментальной группы с высоким уровнем развития с 30 % до 60%, а также снижение показателей низкого уровня развития с 30% до 10%.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике в формировании, обогащении и развитии коммуникативной деятельности и навыков общения у дошкольников с нарушением зрения при условии участия их в коллективных играх.

## Заключение

В данной работе изучена проблема развития коммуникативных способностей у нормальнозрящих и у детей с нарушением зрения через игру.

На основе анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы раскрыты теоретические основы развития коммуникативных способностей дошкольников; раскрыто значение игры как основного вида деятельности детей дошкольного возраста; изучена проблема общения дошкольников с нарушениями зрения в игровой деятельности.

Игровая деятельность может выступать важным средством в развитии коммуникативных способностей старших дошкольников с нарушением зрения; в связи с этим необходимым является продумывание этапов работы и определение приоритетных задач коммуникативного общения детей;

– уровень развития коммуникативных способностей старших дошкольников с нарушением зрения будет более высоким средствами игровой деятельности при соблюдении следующих условий:

– педагог должен знать, что важным направлением работы по игровой деятельности является воспитание коммуникативной культуры, куда входят задачи развития речи и воспитания эмпатии (способности чувствовать и понимать настроение другого человека);

– в игровой деятельности выделяются этапы формирования с выделением приоритетных задач коммуникативного развития старших дошкольников с нарушением зрения.

На основе анализа психолого-педагогической литературы сделаны выводы:

1. главное условие психического развития детей дошкольного возраста – общение со взрослыми и сверстниками.
2. Важнейшее содержание общения – совместная игровая деятельность.
3. Существующее недоразвитие сенсорной сферы, вследствие

зрительной патологии и вызванные ей отклонения в психическом развитии, существенно затрудняют процесс коммуникации детей с нарушением зрения.

4. Для развития и коррекции недостатков общения дошкольников необходимо опираться на потенциальные возможности игровой деятельности, создающие благоприятные условия для реализации в практической коммуникативной деятельности знаний и умений, полученных в процессе коррекционных игр и упражнений.

Основываясь на выводах, результатах экспериментального исследования проведена работа по созданию условий, подбору игр и упражнений, разработке методов и приёмов работы с детьми, способствующие развитию коммуникативных способностей, учитывая индивидуальные особенности, характеры, возраст, зрительные диагнозы.

После проведённой работы полученные результаты позволяют говорить о несомненно положительной роли разных видов игр, включаемых в педагогический процесс, в развитии общения детей с нарушением зрения.

Таким образом, развитие коммуникативных способностей у детей с нарушением зрения происходит успешнее и легче в игровой деятельности, опираясь на собственный опыт детей с коррекцией взаимоотношений взрослыми, которые раскрывают возможности иного, более доброжелательного, социально одобряемого общения.

## Список используемой литературы

1. Алабужева, С.В. Риторика для старших дошкольников и младших школьников [Текст] / С.В.Алабужева. - Ижевск: Изд. Дом "Удмурт, ун-т", 2003. - 445 с.
2. Алексеева, М.М.. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. Заведений [Текст] / М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М., 2009. – 246 с.
3. Алексеева, М.М. Методика развития речи дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М., 2006. – 302 с.
4. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т.В. Ахутина. - М.: Просвещение, 1999. – 248 с.
5. Башмакова, С.Б. Психология нарушенного развития с основами организации коррекционной помощи: учебное пособие [Текст] / С.Б. Башмакова. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 102 с.
6. Богдан, Н.Н., Специальная психология: учебное пособие [Текст] / Под общ. ред. Н.Н. Богдан.- Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. - 220 с.
7. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / Т.Г. Богданова. - М.: Академия, 2002. - с.203.
8. Богуславская, Н.Е. Методика развития речи на уроках русского языка [Текст] / Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова. – М.: Просвещение, 1991.
9. Бородич, А.М. Методика развития речи детей [Текст] / А.М. Бородич. - М., Просвещение.2004. - 255 с.
10. Воробьева, В.К.Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В.К. Воробьева.- М.: Сфера, 2009. – 324 с.
11. Выготский, Л.С. Мышление и речь Изд. 5, испр. [Текст] / Л.С. Выготский — М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.

12. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С.Выготский. - М.Владос, 2006. - 367 с.
13. Гаврилова, Н.В. Проблемы адаптации лиц с ОВЗ [Текст] / Н.В. Гаврилова //Профессиональное образование. Столица №1 , 2013, с. 42-43.
14. Глухов, В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов, М.Н. Смирнова // Логопедия. – 2005. - № 3. – С. 13-24.
15. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие / В.П. Глухов. – М.: Айрис-Пресс, 2005. – 321 с.
16. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - изд. 2-е. [Текст] / В.П. Глухов. – М.: Просвещение, 2004. – 345 с.
17. Глаголева, Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму [Текст] / Е.А. Глаголева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - № 4. - 2003.
18. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2002. - 272 с.
19. Денискина, В.З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение [Текст] / В.З. Денискина // Дефектология. – 2011. – № 5. – с. 56–64.
20. Денискина, В.З. Зрительные возможности слепых с остаточным форменным зрением [Текст] / В.З. Денискина// Дефектология. – 2011. – № 6. – с. 61–71.
21. Денискина, В.З. Взаимосвязь дошкольного и начального образования детей с нарушением зрения [Текст] / В.З. Денискина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2007. - № 5. - С. 20-28.

22. Дети с глубокими нарушениями зрения [Текст] / Под ред. М.И. Земцовой, А. И. Каплан, М.С. Певзнер. – М., 2007. Гл. V, с. 193-221; гл. VI, с. 244-275.

23. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей [Текст] / Под ред. Н.Д. Шматко. – М., 2007. – 309 с.

24. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Под ред. И.Ю. Левченко, И.В. Евтушенко, И.А. Никольской. - М.: Национальный книжный центр, 2013.-336 с.

25. Дубровина, Т.И. Раннее выявление предпосылок к нарушению чтения у младших школьников // Школьный логопед [Текст] / Т.И. Дубровина, А.П. Бондаренко. №1(10), 2006.

26. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка [Текст] / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: «ВЛАДОС», 2000. – 144 с.

27. Дуванова, С.П. Взаимосвязь уровня развития мелкой дифференцированной моторики пальцев рук и речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / С.П. Дуванова, Е.Ю. Тебелева // Школьный логопед, № 6 (15), 2006.

28. Дьяченко, М.М. Влияние мелкой моторики пальцев рук на развитие речи детей младшего школьного возраста [Текст] / М.М. Дьяченко // Школьный логопед, № 6 (21), 2007.

29. Дьяченко, М.М. Профилактика нарушений чтения и письма на логопедических занятиях по подготовке к школе (из опыта работы) [Текст] / М.М. Дьяченко // Школьный логопед, № 5 (14), 2006.

30. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Под ред. Епифанцева Т.О.; - Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486с. – (Сердце отдаю детям).

31. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики [Текст] / В.П. Ермаков. - М: Владос, 2000.
32. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2000. – 320 с.
33. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие [Текст]. - М. Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012. - 167 с.
34. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 208 с.
35. Коломинский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя [Текст] / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. - Москва: Просвещение, 1988. - 190 с.
36. Комова, Н.С. Элементы комплексной коррекционно – компенсаторной технологии успешности обучения и адаптации детей с нарушением зрения [Текст] / Н.С. Комова. Сб. материалов V Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: опыт и перспективы». 14-15 октября 2011г. Г.Баку - Республика Азербайджан.
37. Лапп, Е.А. Развитие связной речи детей 5 – 7 лет с нарушениями зрения [Текст] / Е.А. Лапп. – М., Т. Ц. Сфера, 2006.
38. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст]/ А.А. Леонтьев. - М.: Академия, 1997. – 256 с.
39. Литвак, А.Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих [Текст]/ А.Г. Литвак.- СПб, 2002. – 280 с.
40. Логопедия [Текст]: учеб. пособие / Под ред. Волковой Л.С., Шаховской С.Н. - М.: Владос, 2009. – 547 с.
41. Люблинская, А.А. Воспитателю о развитии ребенка [Текст] / А.А. Люблинская. - М.: Просвещение, 1972.



42. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. - М.: Просвещение, 1989. – 248 с.
43. Львов, М.Р. Речь младших школьников и пути её развития [Текст] / М.Р. Львов. – М.: «Просвещение», 1975.
44. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст ] / Е.М. Мастюкова.- М.: Просвещение, 2002, с. 5– 26.
45. Муратов, Р. С. Технические средства обучения слепых и слабовидящих школьников [Текст] / Р.С. Муратов. – М., 2008. – 252 с.
46. Мухина, В.С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал [Текст] / В.С. Мухина. – 2005. - Т. 1.- № 5.
47. Муратов, Р.С. Технические средства обучения слепых и слабовидящих школьников [Текст] / Р.С. Муратов.– М., 2008. – 252 с.
48. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н.И. Назарова, Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. — 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия» - 400 с., 2005.
49. Назарова, Н. М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена [Текст] / Н.М. Назарова // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. – М., 2006.- Ч. 1.
50. Назарова, Н.М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена [Текст] / Н.М. Назарова // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. – М., 2006.- Ч. 1.
51. Назарова, Т.П. Некоторые особенности мыслительной деятельности слабовидящих младших школьников [Текст] / Т.П. Назарова. // Дефектология. - №2. - 2007.
52. Назарова, Т.П. Некоторые особенности мыслительной деятельности слабовидящих младших школьников [Текст] / Т.П. Назарова.- Дефектология.- №2. - 2007.

53. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия [Текст] / Сост. и науч. ред. Л.М. Шипицина. – СПб., 2007. – 540 с.
54. Основы специальной психологии: Учебное пособие [Текст] / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др. / Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М., 2003. – 387 с.
55. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении [Текст] / Под ред. Л.И. Солнцевой. – М., 2001. – 320 с.
56. «Особенности психического развития детей 6 - 7 летнего возраста» [Текст] / Под ред. Д.Б. Элькониной, А.Л. Венгера. – М., 2008. – 368 с.
57. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие [Текст] / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – с. 5
58. Подколзина, Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2001. - №2. – с.88
59. Подласый, И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений [Текст] / И.П. Подласый. — М.: Владос – 332 с. , 2002.
60. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие [Текст] / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. – 256с.
61. Ремезова, Л.А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Л.А. Ремезова. — Самара: Издательство ООО "НТЦ", 2002. – с. 12.
62. Ремезова, Л.А. Формирование геометрических представлений у дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Л. А. Ремезова: Метод. пособ. – Тольятти, 2002. – 254 с.

63. Ремезова, Л.А. Формирование у детей с нарушением зрения представлений о величине и измерении величин [Текст] / Л. А. Ремезова, Л.В. Сергеева, О.Ф. Юрлина: Метод. пособ. – Самара: СГПУ, 2004. – 227 с.
64. Ремезова, Л.А. Концептуальное обоснование модели коррекционной направленности конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Л.А. Ремезова // Известия Самарского научного центра РАН. Т. 12. №5(3). 2010 г. Раздел «Психология». С. 698-703.
65. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. –С.468
66. Сверлов, В.С. Тифлотехника [Текст] / В.С. Сверлов. – М., 2002. – 250 с.
67. Семаго, Н. ПМП обследование ребенка [Текст] / Н. Семаго. – М., 2000. – 270 с.
68. Сеченов, И.М. Участие органов чувств в работе рук у зрячего и слепого [Текст] / И.М. Сеченов // Избранные философские и психологические произведения. – М.. 2007.
69. Смирнова, И.А. «Специальное образование дошкольников с ДЦП» [Текст] / И.А. Смирнова. Учебно-методическое пособие. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003. - 160 с.
70. Соколов, В.В. Особенности обучения детей с глубоким нарушением зрения современным информационным технологиям [Текст]/ В.В. Соколов // Дефектология. - 2013. – №.4. – с. 65-77.
71. Соколов, В.В. Специальные компьютерные технологии для детей с глубоким нарушением зрения: учебно-методическое пособие для учителей информатики [Текст] /В.В. Соколов, С.Н. Жуковский, М.П. Сладков, Е.В. Сладкова. – М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2012. – 6 п.л., 135 с.
72. Соколов, В.В. Современные технические средства реабилитации детей со зрительной депривацией [Текст] / В.В. Соколов, Н.С. Комова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2013. - №.6. - С. 33-42.

73. Солнцева, Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях [Текст] / Л.И. Солнцева // Дефектология. - 2000. - № 4. - С.3-8.
74. Солнцева, Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста [Текст] / Л.И.Солнцева. – М., 2005. – 352 с.
75. Сорокин, В.М. Специальная психология: Учеб. пособие [Текст] / В.М.Сорокин // Под научн. ред. Л.М. Шипицыной — СПб.: Речь, 2003. - 216 с.
76. Социально-бытовая ориентировка дошкольников с нарушением зрения (перспективное планирование и конспекты специальных коррекционных занятий) /Под ред. Е.Н. Подколзиной. – М.: Город Детства. 2007. – 256 с.
77. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / Под редакцией Н. М. Назаровой. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 400 с.
78. Специальная психология [Текст] / Под ред. Лубовского. – М., 2003 - с. 338-344
79. Староверова, М.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. Практические материалы для психологов и родителей [Текст] / М.С. Староверова, О.И. Кузнецова. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛД; 2013. - 143 с. - (Пособие для психологов и педагогов).
80. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников [Текст] / Н.А.Стародубова. - М., 2006
81. Солнцева, Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста [Текст] /Л.И. Солнцева. – М., 2005. – 352 с.
82. Социализация дошкольников с нарушением зрения средствами игры [Текст] / Под ред. Е.Н. Подколзиной. – М.: Город Детства, 2006. – 72 с.
83. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ [Текст]: Учеб-метод. пособ. для студ. высш. пед. учеб.заведений / Л.А. Дружинина,

Л.Б. Осипова. – Челябинск: Букватор, 2006. – 113 с.

84. Субботина, Л.Ю. Энциклопедия воспитания и развития дошкольника [Текст] / Л.Ю. Субботина. – Ярославль: Академия Холдинг, 2001

85. Сурдопедагогика: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений под ред. Е.Г. Речицкой – Москва, «ВЛАДОС», 2004 год.- 655с.

86. Тупоногов, Б.К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей [Текст] / Б.К. Тупоногов. Методическое пособие. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 223с.

87. Тупоногов, Б.К. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие [Текст] / Б.К. Тупоногов. Второе изд-е, испр.- М.: Город Детства, 2008. – 224 с.

88. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М.: “Просвещение”, 2005. – 310 с.

89. Усик, В.А. Специальные средства коррекции для лиц с пониженным зрением [Текст] / В.А. Усик. – М., 2001. – 256 с.

90. Усик, В.А. Технические средства для инвалидов по зрению [Текст] / В.А. Усик. – М., 2003. – 212 с.

91. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие [Текст] / Г.В. Фадина - Балашов: «Николаев», 2004. — 68 с.

92. Феоктистова, В.А. Формирование навыков общения у слабовидящих детей [Текст] / В.А. Феоктистова . СПб., 2005. – 428 с.

93. Фомичева, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учебно-методическое пособие [Текст] / Л.В. Фомичева. – СПб.: КАРО, 2007. – 256 с.

94. Херош, С.М. Обучение слепых дошкольников опосредованной оценки различных свойств предметов [Текст] / С.М. Херош. – М., 2006. – 317 с.
95. Хозиев, В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников [Текст] / В.Б. Хозиев. – М.: Академия, 2002.– 272 с.
96. Шапкова, Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие [Текст] / Л.В. Шапкова. – М.; Советский спорт, 2004. – 464 с.
97. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 2005. – 368 с.
98. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] / Г.Р. Шашкина. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 240 с.
99. Шлипка, Н.Д. Интегрированный подход к обучению детей с нарушениями зрения в России [Текст] / Н.Д. Шлипка // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. – СПб., 2006. – 410 с.
100. Юсупова, Г.В. Воспитание самостоятельности у детей [Текст] / Г.В. Юсупова.– М., 2002. – №8.– 245с.

## Приложение А

### Список детей группы

	Список детей	Возраст
1.	Маша К.	6
2.	Саша Б.	6,1
3.	Соня М.	6,9
4.	Таня Б.	6
5.	Антон З.	6
6.	Алеу С.	6,1
7.	Алиса З.	6,8
8.	Влад К.	6,9
9.	Илья Б.	6
10.	Ксения Е.	6,2
11.	Артем П.	6,9
12.	Соня С.	6,8

## Приложение Б

### Как научить ребёнка с нарушением зрения общаться

Для развития коммуникативных способностей ребенка с нарушением зрения важнейшее значение имеет общение родителей со своим малышом.

Чаще ходите с малышом на прогулки в лес, парк. Учите его внимательно рассматривать все, улавливать запахи, звуки, узнавать деревья и кусты, их плоды, листья с помощью зрения и на ощупь, воспринимать изменения, происходящие вокруг. Все, что вы видите и наблюдаете, обсудите вместе с ребенком, предложите ему рассказать о том, что он чувствует и как воспринимает.

Развивайте речь малыша: учите его правильно называть окружающие предметы и действия с ними, четко проговаривать слова, грамотно строить фразы, говорить спокойно, обращать внимание на интонацию.

Активно участвуйте в играх ребенка, проявляйте доброжелательную заинтересованность в том, что он делает, при необходимости помогайте. Ваше активное участие в играх и различных занятиях ребенка необходимо еще и потому, что он может нуждаться в подробном объяснении и показе того, что и как нужно делать.

В семье у малыша должны быть определенные постоянные обязанности (в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями). Обязательно похвалите его, отметьте то, что он хорошо делает. То, что дается особенно трудно, делайте вместе, постепенно предоставляя ребенку все больше самостоятельности. Такая совместная деятельность очень полезна, так как малыш начинает понимать, что может довериться взрослому в любой ситуации. В то же время у него растет уверенность в своих силах, исчезает страх перед трудностями. Поощряйте хорошие поступки ребенка, его старание.



Посещая вместе театр, выставки, музеи, показывайте и объясняйте все, что ему непонятно, незнакомо, то, что он не может воспринять, увидеть или хорошо рассмотреть. Вместе обсуждайте прочитанную книгу или просмотренный фильм, обменивайтесь мнениями - все это будет способствовать вашему сближению, появлению у ребенка еще большего доверия к вам, желания быть с вами рядом, общаться. Кроме того, с вашей помощью он научится ориентироваться в различных жизненных ситуациях.

Приобщайте ребенка к своей жизни. На доступном его пониманию уровне рассказывайте о своей работе, своих делах, об успехах или возникающих проблемах. Предоставляйте ему возможность высказать свое мнение, поделиться впечатлениями. Относитесь к ним с вниманием и уважением. Если что-то покажется вам неправильным, скажите об этом тактично.

Создавайте ситуации для общения маленького человека со сверстниками, с другими взрослыми. Ненавязчиво помогайте ребенку в знакомстве и налаживании контакта с другими детьми, в организации совместной игры.

Необходимо научить своего ребенка аккуратно есть (не расплескивая первое, не соря вокруг себя).

Учите ребенка вести себя дома, в гостях, в общественных местах в соответствии с этическими нормами: не быть назойливым при общении с окружающими людьми, внимательно, не перебивая, слушать других, спрашивать разрешения взять что-либо, не принадлежащее ему, возвращать на место те предметы, которые брал, благодарить окружающих за помощь.

Своими поступками, поведением демонстрируйте ребенку образец доброжелательного, заботливого отношения к своим близким, друзьям.

Учите ребенка считаться с интересами и желаниями друзей, членов своей семьи. Не выступайте в роли человека, контролирующего все действия ребенка. Станьте для него понимающим товарищем.

Воспитанные у вашего ребенка качества - доброжелательность, открытость, тактичность, умение считаться с другими - помогут ему в дальнейшем легче вступать в контакт с окружающими, располагать их к себе, приобретать друзей, быть уверенным в себе и самостоятельным, успешно адаптироваться к условиям современной жизни.