

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально–гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Мельникова Татьяна Алексеевна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Особенности сформированности коммуникативных навыков у детей с нарушением зрения
старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое образование)
Магистерская программа Инклюзивное образование детей с особыми образовательными
потребностями

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н, доцент Беляева О.Л.

20.11.2020 

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н, доцент Беляева О.Л.

20.11.2020 

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н, доцент Грищенко Т.А.

20.11.2020 

(дата, подпись)

Обучающийся Мельникова Т.А.

20.11.2020 

(дата, подпись)

Красноярск 2020

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объёмом в 114 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (71 источник), 5 приложений. Работа проиллюстрирована 8 таблицами и 5 рисунками.

Цель исследования: выявление общих и специфических особенностей сформированности коммуникативных навыков старших дошкольников с ФРЗ (функциональными расстройствами зрения) в условиях инклюзивного образования.

Объект: коммуникативные навыки детей старшего дошкольного возраста. **Предмет исследования:** особенности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ФРЗ.

В исследовании использовались следующие **методы исследования:** теоретические – анализ тифлопедагогической, психолого–педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические – анализ медицинской документации с целью отбора для участия в эксперименте дошкольников, имеющих статус ребенок с ФРЗ без тяжелых нарушений речи; педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ полученных в ходе эксперимента данных.

Теоретической основой явились: положения общей и детской тифлопсихологии; теории – генезиса общения у детей дошкольного возраста М.И. Лисиной и восприятия и познания человека человеком в процессе коммуникативной деятельности А.А. Бодалева; учения о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка, о потенциальных возможностях развития ребенка Л.С. Выготского; изучение коммуникативной сферы у детей с нарушениями зрения и прикладные исследования проблемы коммуникативной сферы у детей с нарушениями зрения Л.П. Григорьевой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой; представления тифлопсихологии о закономерностях формирования личности при зрительной депривации В.З. Денискиной, М.И.

Земцовой, Л.И. Солнцевой.

Новизна исследования: выявлены особенности сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ФРЗ и разработаны на их основе методические рекомендации комплексного психолого–педагогического сопровождения в контексте формирования коммуникативных навыков у детей с ФРЗ в условиях инклюзивного образования.

Теоретическая значимость исследования: анализ литературных источников показал отсутствие рекомендаций комплексного сопровождения старших дошкольников с ФРЗ в условиях инклюзивного образования в контексте формирования коммуникативных навыков. В данной работе нами обосновано и описано такое комплексное сопровождение, реализуемое командой специалистов ДОО.

Практическая значимость исследования: практические рекомендации, игры, упражнения и другие материалы, структурированы и оформлены в виде методических рекомендаций и могут быть использованы в ходе комплексного сопровождения инклюзивного образования дошкольника с ФРЗ; данные рекомендации могут быть полезны педагогическим работникам, специалистам дошкольных образовательных организаций, а также родителям, воспитывающих детей с ФРЗ.

Публикации по теме исследования:

- Научно–теоретические основы формирования коммуникативных навыков дошкольников с нарушением зрения // Инноватика в современном мире/ Сборник статей по материалам международной научно–практической конференции (11 октября 2019 г., г. Уфа). / – Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2019.С. 165–168;
- К вопросу об особенностях сформированности коммуникативных навыков дошкольников с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования//Образование обучающихся с сенсорными и бисенсорными нарушениями: теория и практика современности: материалы Всероссийской научно–практической конференции студентов, магистрантов и

аспирантов. Красноярск, 27 апреля 2020 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. О.Л.Беляева, А.В.Жарова; ред. кол. Электрон.дан./ Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П.Астафьева. –Красноярск, 2020. С. 54–57.

Участие в конференциях по теме исследования.

1. Участие во Всероссийской заочной научно–практической конференции «Образование обучающихся с сенсорными и бисенсорными нарушениями: теория и практика современности» (КГПУ им. В.П. Астафьева). Апрель 2020г.
2. Участие в научно–практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов «Современные технологии коррекционно–развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья» (КГПУ им. В.П. Астафьева). Май 2020г.
3. Педагогическая деятельность в МБДОУ №37 «Теремок» г. Железногорска, Красноярского края.

Master's thesis abstract

The structure of the master's work: a work of 114 pages, consists of an introduction, two chapters, a conclusion, a bibliography (71 sources), 5 applications. The work is illustrated with 8 tables and 5 figures.

Purpose of the study: to identify general and specific features of the formation of the communication skills of older preschoolers with FRD (functional vision disorders) in the conditions of inclusive education.

Object: communication skills of older preschool children. Subject of research: features of the communication skills of older preschool children with FRD.

The study used the following research methods: theoretical – analysis of typhlopedagogical, psychological and pedagogical literature on the research problem; empirical – analysis of medical records in order to select for participation in the experiment preschoolers who have the status of a child with FRD without severe speech disorders; pedagogical experiment, quantitative and qualitative analysis of the data obtained during the experiment.

The theoretical basis was: the provisions of general and child typhlopsychology; theory – the genesis of communication in preschool children M.I. Lisina and perception and cognition of man by man in the process of communicative activity by A.A. Bodaleva; teachings about the unity of the patterns of development of a normal and abnormal child, about the potential development of a child L.S. Vygotsky; studying the communicative sphere in children with visual impairments and applied research on the problem of the communicative sphere in children with visual impairments L.P. Grigorieva, L.I. Plaksina, L.I. Solntseva, V.A. Feoktistova; ideas of typhlopsychology about the patterns of personality formation in visual deprivation V.Z. Deniskina, M.I. Zemtsova, L.I. Solntseva.

The novelty of the research: the features of the formation of communication skills in preschoolers with FRD were identified and, on their basis, methodological recommendations for complex psychological and pedagogical support in the context of the formation of communication skills in children with FRD in inclusive education were developed.

Theoretical significance of the research: analysis of literature sources showed the absence of recommendations for comprehensive support of older preschoolers with FRD in the context of inclusive education in the context of the formation of communication skills. In this work, we have substantiated and described such a comprehensive support, implemented by a team of ECE specialists. Practical significance of the research: practical recommendations, games, exercises and other materials are structured and drawn up in the form of methodological recommendations and can be used in the course of comprehensive support of inclusive education of a preschooler with FD; These recommendations can be useful for teachers, specialists of preschool educational organizations, as well as parents raising children with FRD.

Research publications:

– Scientific and theoretical foundations of the formation of communication skills of preschoolers with visual impairment // Innovation in the modern world / Collection of articles based on the materials of the international scientific and practical

conference (October 11, 2019, Ufa). / – Ufa: Ed. SIC Vestnik Nauki, 2019, pp. 165–168;

– To the question of the peculiarities of the formation of the communication skills of preschoolers with visual impairment in the conditions of inclusive education // Education of students with sensory and bisensory impairments: theory and practice of our time: materials of the All–Russian scientific–practical conference of students, undergraduates and postgraduates. Krasnoyarsk, April 27, 2020 [Electronic resource] / otv. ed. O.L.Belyaeva, A.V. Zharova; ed. count Electronic data / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafieva. – Krasnoyarsk, 2020. S. 54–57.

Participation in conferences on the topic of research.

1. Participation in the All–Russian Extramural Scientific and Practical Conference "Education of Students with Sensory and Bisensory Disorders: Theory and Practice of the Present" (KSPU named after VP Astafiev). April 2020
2. Participation in the scientific–practical conference of students, postgraduates, undergraduates "Modern technologies of correctional and developmental work with children with disabilities" (KSPU named after V.P. Astafiev). May 2020
3. Pedagogical activity in MBDOU №37 "Teremok" in Zheleznogorsk, Krasnoyarsk Territory.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Научно – теоретические основы проблемы формирования коммуникативных навыков у нормально развивающихся детей и детей с нарушением зрения.....	9
1.1. Особенности развития коммуникативных навыков у нормально развивающихся детей	9
1.2. Особенности коммуникативного развития у дошкольников с нарушением зрения.....	16
1.3. Обзор подходов и методик формирования коммуникативных навыков у дошкольников с функциональными расстройствами зрения.....	21
Выводы по I главе	25
Глава II. Изучение особенностей коммуникативных навыков у старших дошкольников с функциональными расстройствами зрения.....	27
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	27
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	36
2.3. Методические рекомендации по развитию коммуникативных навыков у детей с функциональными расстройствами зрения старшего дошкольного возраста	45
Выводы по II главе	64
Заключение	66
Библиография	69
Приложения	76

ВВЕДЕНИЕ

Коммуникация – это значимый фактор социализации для дошкольника, его развития на уровне дошкольного возраста, полноценного проживания дошкольного детства.

Наиболее полно отражают специфику нарушений в сфере коммуникации у детей с нарушениями зрения исследования А.М. Виленской, Г.В. Григорьевой, М.И. Земцовой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой и др. [10;17;23;35;43]. Они отмечают, что дети испытывают трудности коммуникации и не могут реализовать себя в игровой деятельности, что отражается на их взаимодействии со сверстниками. Нарушение зрения негативно влияет на социализацию ребёнка с амблиопией и косоглазием, что становится особенно явным в старшем дошкольном возрасте.

По мнению Л.С. Выготского [12] судьбу личности решает не сам по себе дефект, а его социальные последствия. Он подчеркивал, что органический дефект вызывает "социальный вывих", так как недостаток зрения заставляет ребенка перейти в особую социальную позицию, когда его отношения с окружающим миром, в том числе и в семье, приобретает иную, чем у нормально видящих, окраску.

Федеральный закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 года и приказ Министерства образования и науки России «Об утверждении и введении в действие ФГОС» от 17 октября 2013 года внесли кардинальные изменения в систему дошкольного образования. В настоящее время результаты дошкольного образования представлены в виде целевых ориентиров, где приоритеты отданы не знаниевому компоненту (ЗУНы), а личностным качествам ребёнка. Способность к эффективной коммуникации и взаимодействию относится к сквозным образовательным результатам, которые определяют успешность ребёнка и занимают ведущее место.

По мнению Л.В. Фомичевой [55] в настоящее время увеличивается количество детей с функциональными расстройствами зрения (далее – дети с

ФРЗ). Принимаются эффективные меры по введению инклюзивного обучения, которое сможет обеспечить таким детям возможность получения образования в условиях общеобразовательных (массовых) учреждений по варианту 4.1. ФГОС ДО (федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования) ставит задачу овладения целевыми ориентирами и детьми с ОВЗ (ограниченными особенностями здоровья), для которых должны быть созданы специальные образовательные условия с целью «...разностороннего развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации». Образование детей с ФРЗ является одним из приоритетных направлений современного образования, т.к. для этих детей коммуникация также является значимым фактором социализации и успешности в школе.

Анализируя методические источники, мы не встретили комплексного анализа проблемы формирования навыков коммуникации у детей с ФРЗ.

Перечисленные выше авторы указывают на тот факт, что у детей с ФРЗ есть сложности именно зрительного восприятия партнера – ребёнок не видит мимику и плохо анализирует пантомимику собеседника. И делают вывод, что именно с этим связаны проблемы с коммуникацией. Нет комплексного анализа, как это может отражаться на умении вести диалог и на способности взаимодействовать.

В результате изучения психолого–педагогической литературы по проблеме исследования выявлены несоответствия и противоречия между:

- трудностями формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с ФРЗ и их значимостью для успешной социализации и развития ребенка;
- необходимостью комплексного психолого–педагогического сопровождения дошкольника с ФРЗ в рамках инклюзивного образования и отсутствием методических рекомендаций, направленных на взаимодействие специалистов в контексте формирования коммуникативных навыков;

– отсутствием специальных рекомендаций, направленных на создание специальной образовательной среды, направленной на формирование коммуникативных навыков у детей с ФРЗ, и практической востребованностью их в образовательной деятельности дошкольников с ФРЗ.

Таким образом, **актуальность** исследования заключается в том, что с одной стороны формирование коммуникативных навыков дошкольников с ФРЗ является актуальной психолого–педагогической проблемой, поскольку уровень сформированности коммуникативных навыков влияет на социализацию детей и развитие в целом, с другой стороны формирование коммуникативных навыков в условиях инклюзивного образования дошкольников с ФРЗ изучено недостаточно. Это и определило **проблематику** исследования в выявлении особенностей сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ФРЗ и разработке на их основе методических рекомендаций комплексного психолого–педагогического сопровождения в контексте формирования коммуникативных навыков у детей с ФРЗ в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: коммуникативные навыки детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ФРЗ.

Гипотеза исследования. Коммуникативные навыки старших дошкольников с ФРЗ, обучающихся инклюзивно имеют особенности, обусловленные недостаточной зрительной информацией. Выявленные особенности позволят нам теоретически обосновать и разработать методические рекомендации комплексного сопровождения старшего дошкольника с ФРЗ в контексте формирования коммуникативных навыков.

Цель исследования: выявление общих и специфических особенностей сформированности коммуникативных навыков старших дошкольников с ФРЗ в условиях инклюзивного образования.

Задачи:

1. Проанализировать психолого–педагогическую литературу по проблеме формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нормальным зрением и ФРЗ.
2. Организовать экспериментальное исследование по выявлению особенностей сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ФРЗ.
3. Описать выявленные особенности сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ФРЗ.
4. Разработать методические рекомендации комплексного сопровождения старших дошкольников с ФРЗ в контексте формирования коммуникативных навыков.

Теоретическая значимость.

Анализ литературных источников показал отсутствие рекомендаций комплексного сопровождения старших дошкольников с ФРЗ в условиях инклюзивного образования в контексте формирования коммуникативных навыков. В данной работе нами обосновано и описано такое комплексное сопровождение, реализуемое командой специалистов ДОО.

Практическая значимость.

- Практические рекомендации, игры, упражнения и другие материалы, структурированы и оформлены в виде методических рекомендаций и могут быть использованы в ходе комплексного сопровождения инклюзивного образования дошкольника с ФРЗ.
- Данные рекомендации могут быть полезны педагогическим работникам, специалистам дошкольных образовательных организаций, а также родителям, воспитывающих детей с ФРЗ.

Методологической базой исследования являются положения общей и детской тифлопсихологии; теории – генезиса общения у детей дошкольного возраста М.И. Лисиной [28] и восприятия и познания человека человеком в

процессе коммуникативной деятельности А.А. Бодалева [8]; учения о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка, о потенциальных возможностях развития ребенка Л.С. Выготского [12]; изучение коммуникативной сферы у детей с нарушениями зрения и прикладные исследования проблемы коммуникативной сферы у детей с нарушениями зрения Л.П. Григорьевой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой [16;35;43;54]; представления тифлопсихологии о закономерностях формирования личности при зрительной депривации В.З. Денискиной, М.И. Земцовой, Л.И. Солнцевой, и др. [20;23;43].

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования.

Теоретические: анализ тифлопедагогической, психолого–педагогической литературы по проблеме исследования.

Эмпирические: анализ медицинской документации с целью отбора для участия в эксперименте дошкольников, имеющих статус ребенок с ФРЗ без тяжелых нарушений речи; педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ полученных в ходе эксперимента данных.

Организация исследования: исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 37 «Теремок» города Железногорска Красноярского края. Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы: группы А экспериментальная и группа Б контрольная.

Исследование включало в себя 3 этапа в течение 2018–2020 годов.

1. Аналитический этап. Анализ литературы по проблеме исследования, формулирование цели, задач, гипотезы исследования (сентябрь 2018 г.– август 2019 г.)
2. Этап констатирующего эксперимента. Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (сентябрь 2019 г.– май 2020 г.).
3. Заключительно–обобщающий этап. Разработка методических рекомендаций по развитию коммуникативных навыков у старших

дошкольников с ФРЗ, оформление выводов и приложений (июнь 2020–ноябрь 2020).

Ограничения исследования: в эксперименте участвовали только дошкольники с ФРЗ (косоглазием и амблиопией, имеющие остроту зрения в пределах 0,4 и выше) старшего дошкольного возраста; речь детей экспериментальных и контрольных групп приближена к норме или имеется нарушение звукопроизношения одной группы звуков.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- участие в научно–практических конференциях, семинарах, педагогических форумах;
- публикации основных положений и результатов исследования в сборнике научных трудов и научных журналах:
 - Научно–теоретические основы формирования коммуникативных навыков дошкольников с нарушением зрения //Иноватика в современном мире/ Сборник статей по материалам международной научно–практической конференции (11 октября 2019 г., г. Уфа). / – Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2019.С.165–168;
 - К вопросу об особенностях сформированности коммуникативных навыков дошкольников с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования//Образование обучающихся с сенсорными и бисенсорными нарушениями: теория и практика современности: материалы Всероссийской научно–практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 27 апреля 2020 г. Красноярск, [Электронный ресурс] / отв. ред. О.Л.Беляева, А.В.Жарова; ред. кол. Электрон.дан. /Краснояр.гос.пед.ун–т им. В.П.Астафьева. –Красноярск, 2020.С.54 – 57;
- педагогическую деятельность в МБДОУ №37 «Теремок» г. Железногорска, Красноярского края.

Структура и объем: работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложения.

ГЛАВА I. НАУЧНО–ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У НОРМАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

1.1. Особенности развития коммуникативных навыков у нормативно развивающихся детей

Проблема коммуникации анализируется и с разных позиций описывается во многих научных работах Г.М. Андреевой, И.Н. Горелова, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.Г. Ружской и др. [1;13;27;42].

Рассмотрим значение термина «коммуникация» с точки зрения ученых. У Я.Л. Коломинского [25], есть несколько трактовок этого термина, но чаще всего под коммуникацией имеют в виду процесс, с помощью которого передается информация. И.А. Зимняя [24] под коммуникацией подразумевает процесс, во время которого стороны – участники передают друг другу информацию и испытывают взаимное понимание.

В исследованиях А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина коммуникация рассматривается как процесс общения, передача и обмен информацией в обществе в целях воздействия на него [27;58].

С. Л. Рубинштейн расценивает коммуникацию как процесс передачи определенного содержания мысли с помощью речи, языка [41]. Он придерживается мнения, что коммуникация – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, который порождает потребность в совместной деятельности и включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Понятия «коммуникативные умения» и «коммуникативные навыки» встречаемые в педагогической литературе, не являются синонимами, они имеют характерные существенные признаки, которые отличают их друг от друга.

Умение – это осознанное действие, которое находит выражение на основе имеющихся знаний, но оно еще недостаточно отработано. В результате многочисленных повторений это осознанное действие может преобразоваться в навык.

Навык – автоматизированный элемент сознательной деятельности, возникающий в результате многочисленных упражнений, закрепившийся способ действий.

Коммуникативные навыки дошкольников Е.О. Смирнова [46] рассматривает как осмысленные действия ребенка, при котором он может правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с целями общения.

В своём исследовании мы будем рассматривать термин «коммуникативные навыки, опираясь на два основных аспекта, которые можно выделить в этом определении. Во-первых, коммуникативные навыки – это осмысленные коммуникативные действия детей, в основе которых лежит система знаний и освоенных умений и навыков, во-вторых, коммуникативные навыки – это еще и способность детей управлять своим поведением, использовать в решении коммуникативных задач самые приемлемые приемы и способы действий.

По определению М.И. Лисиной [28] общение – это процесс взаимодействия людей, направленный на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата. По мнению автора, потребность в общении, присущая каждому человеку, заключается в стремлении к познанию самого себя и других людей. «Общение» и «коммуникативные навыки» воспринимают как синонимы. В дошкольной педагогике преобладает именно эта точка зрения.

Таким образом, по мнению М.И. Лисиной развитие коммуникативных навыков ребенка в онтогенезе является сменой качественно разнообразных форм общения [28]. Она выделяет в общении основные структурные компоненты: предмет общения; потребность в общении; коммуникативные

мотивы; задачи общения; средства общения; продукты общения; действия общения.

В развитии коммуникативной деятельности ребенка М.И. Лисина выделяет 4 четыре формы общения, сменяющие друг друга на протяжении первых семи лет жизни ребенка [28].

Ситуативно–личностное общение ребенка со взрослым (2 мес.– 6 мес.). Общение младенца со взрослыми протекает самостоятельно, вне какой–либо другой деятельности и составляет ведущую деятельность ребенка данного возраста. Операции, с помощью которых осуществляется общение в рамках первой формы этой деятельности, относятся к категории экспрессивно–мимических средств коммуникации: плач, крик, движения и позы. Мотив становится первоначальной причиной появления коммуникативных навыков. Г.Х. Мазитова [30] в данном возрастном периоде ведущим мотивом выделяет личностный, он направлен, в первую очередь, на удовлетворение физиологических потребностей (питание, сон, безопасность).

Ситуативно–деловая форма общения детей со взрослыми (6 месяцев – 3 года). У ребенка формируется навык хватания. Ведущим видом деятельности на этом этапе становится процесс манипуляции с предметами, в котором разворачиваются коммуникативные действия ребенка. Появляется потребность в совместной деятельности и сотрудничестве с взрослым. Ведущим мотивом на этом этапе является деловой мотив. Взрослый становится партнером по игре, образцом для подражания. Использование предметов по назначению в процессе совместных игры, обмен игрушками–являются теперь средствами общения. Важнейшим средством коммуникации на этом уровне общения становится речь. Ребенок начинает понимать речь взрослого, образуются условные связи. Каждый предмет, его свойства и действия с ним приобретает для ребенка свое название.

Характерным для двух первых этапов является то, что от ребенка не требуется навыка владения речью. Ребенок на этих этапах использует предречевые вокализации, которыми сопровождает занятия с предметом,

привлекает внимание взрослого и оповещает его об испытываемых чувствах недовольства или радости. Все словесные воздействия происходят посредством взрослого.

Внеситуативно–познавательная форма общения (3 – 4 года). Это уже не практическое сотрудничество с взрослым, а совместная познавательная деятельность. Любознательный ребенок обсуждает с взрослым события, явления и их взаимосвязи. Ему хочется понять устройство мира, происхождение предметов, но он не может сделать это самостоятельно. Единственной возможностью получить ответ на свои вопросы для него является общение с взрослым. Ведущим мотивом коммуникации становится познавательный.

При таком общении ребенку необходимо уважение со стороны взрослого, это порождает своеобразную чувствительность к оценке, которую он получает от взрослого. Ребенок может обидеться или совсем прекратить деятельность после замечаний и порицаний, или радоваться после похвалы. Эта обидчивость ребенка является возрастной, а не индивидуальной особенностью.

Первостепенным средством данной формы коммуникативной деятельности выступает речь, она позволяет ребенку выйти за рамки конкретной ситуации и реализовать именно то сотрудничество, которое является смыслом данной формы коммуникации. На этом этапе развития коммуникативной деятельности дети наряду с использованием невербальных средств коммуникации пользуются также и монологической и диалогической речью.

Внеситуативно–личностная форма общения детей со взрослыми (5–6 лет). Высшей формой коммуникативной деятельности, наблюдаемой в дошкольном детстве. Личностный мотив общения – ведущий в четвертой форме коммуникативной деятельности. Ребенку становится интересен мир людей, человеческие отношения, поступки. Он стремится к взаимопониманию и сотрудничеству с взрослым. Общение формируется на основе личностных мотивов, взрослый интересуется ребенком не только как партнер по игре или

источник информации, но и как обладатель индивидуальных качеств. Взрослый выступает для ребенка эталоном, образцом, в поощрении и одобрении которого ребенок по-прежнему нуждается. Необходимо подчеркнуть, что ребенка больше волнует оценка не его конкретных умений, а личности в целом. В дошкольном возрасте расширяется круг общения ребенка, он становится более самостоятельным, начинает общаться с более широким кругом людей, особенно со сверстниками. Более важным для ребенка становится общение с ровесниками, а к взрослому он обращается в случае спорных вопросов.

В психологии особое внимание уделяется средствам общения, которые рассматриваются как вербальные и невербальные средства общения.

Основными средствами невербального общения являются мимика, жесты и пантомимика, непосредственные формы самовыражения человека, которые не опираются на слова. «Прочитать» этот язык подчас довольно трудно, но важно.

Одним из основных компонентов невербальной коммуникации является мимика. Мимика – это выразительные движения мышц лица, одна из форм проявления чувств человека. В первую очередь собеседники стараются понять выражение лица друг друга. Лицо человека показывает внутреннее состояние, настроение, отношение. Улыбка говорит нам о доброжелательном настроении. Сдвинутые брови, с вертикальной складкой на лбу – проявление недовольства, гнева. Лицо может выразить сознательность, самолюбование, безразличие, суровость, неприветливость, брезгливость. Смех и плач имеют также много объяснений. Сосредоточенность и спокойствие, живость и вялость, бедность и богатство, маловыразительность и эмоциональность – все эти состояния отражаются в мимике.

Все мышцы лица, необходимые для выражения эмоциональных реакций, состояний, ко времени рождения у ребенка сформированы в достаточной мере. Но возможность их функционирования несколько отличается от работы мышц лица взрослого. У младенцев наблюдаются такие

специфические эмоциональные переживания, как горе, страх, интерес, печаль, удивление. Произвольно поднимать брови в норме ребенок может к 4 годам, нахмуривать их – к 7 годам (непроизвольное нахмуривание бровей при гневе у ребенка отмечается к 7 месяцам).

Пантомимика – это тоже форма выразительных движений человека, при которой психическое состояние, переживание человека проявляется в походке, осанке, позах, жестах. Жест является наиболее важным элементом пантомимики, он просматривается в красноречивом движении рук и является важнейшим средством уточнения речевой коммуникации. Пользоваться жестами, указывающими на рост (высокий, маленький), "я", "там" и т.д., могут дети 4–6 – летнего возраста (в норме).

Дети в возрасте 5–6 лет, в большинстве своем, могут сдвигать вперед плечи, сжиматься, сгибаться, меньшая часть – сохраняет корпус развернутым, т.е. не может менять осанку. Формы выразительных движений проявляются не у всех людей одинаково и не в равной мере. Чаще всего они складываются из мимики, реже – из жестов, но всегда из поз. Отрицательные эмоции, какими бы ни были, "сжимают" фигуру человека, в то время как положительные эмоции, напротив, ее "развертывают". Про счастливого человека говорят, что он расцвел как цветок.

Вербальные средства общения определяются уровнем развитости языковых способностей. К ним относятся умения выразительно говорить и читать, правильно интонировать свою речь, выражать словами свои мысли и чувства. Сформированность языковых способностей является главной составляющей успешного обучения в школе, а недостаточное их развитие существенно осложняет процесс учебной коммуникации. Выражение коммуникативной функции речи осуществляется через диалогическое общение или диалог, идентичными понятиями. Коммуникация происходит именно через диалогическое общение, умение вести диалог – это очень значимо для коммуникации дошкольника. Для развития полноценного диалога нам важно, чтобы ребенок имел нормативное речевое развитие. К 7

годам речь дошкольника совершенствуется, и он разнообразно использует её для общения с окружающими взрослыми и сверстниками. Дошкольник уже способен к диалогу.

Для выстраивания коммуникации важно содержание мотивов и желание взаимодействовать со сверстниками, которые находятся в основе формирования игровых действий. В старшем дошкольном возрасте ребенок накапливает представления об умениях и навыках партнера, появляется потребность во взаимодействии через сюжетно–ролевые игры, игры с правилами, командное и продуктивное взаимодействие. Если есть потребность в этом взаимодействии, то у него развиваются и коммуникативные навыки.

К 6–7 годам у детей дошкольного возраста значительно повышается расположение к сверстникам и способность к взаимопомощи. Конкурентная, состязательная основа поведения уже сформирована, начинают складываться навыки понимания и осмысления поведения партнера, и его ситуативных проявлений, а также зарождаются психологические аспекты понимания мотивационно–потребностных качеств партнера: его желания, предпочтения, настроение.

Искреннее желание помочь сверстнику, подарить ему что–нибудь или пойти на уступку в чем–либо, к 6 годам возникает у большинства детей. Детям важно, что и как делает другой ребенок (во что играет, что рисует, какие книжки читает) не для того, чтобы понять, что я лучше, а потому что другой ребенок становится интересным сам по себе. Следовательно, мысли и действия старших дошкольников устремлены на другого ребенка, на помощь ему.

К концу дошкольного возраста возникают первые настоящие дружеские отношения, в поведении формируются крепкие, избирательные привязанности между детьми. Дошкольники объединяются в небольшие группы (по 2–3 человека) и проявляют свои предпочтения по отношению к друзьям. Они волнуются по отношению к своим друзьям, останавливают свой выбор на

играх с ними, сидят вместе за столом, гуляют вместе на прогулке и т. п. Будучи друзьями делятся своими впечатлениями, планами или предпочтениями, взаимодействуют.

Возникают особые межличностные отношения, от их качества зависит и социальный статус ребенка в детском сообществе, и уровень его эмоционального комфорта. Отношения между детьми развиваются, в старшем дошкольном возрасте становятся конкурентными, чему способствует осознание ребенком общественно значимых норм и правил. Так постепенно формируются новые формы коммуникативного поведения ребенка. Активно происходит социально–личностное становление дошкольника и его социализация. Желание вступать во взаимодействие является значимым фактором для коммуникации.

1.2. Особенности коммуникативного развития у дошкольников с функциональными расстройствами зрения

Дети с функциональными расстройствами зрения (далее – дети с ФРЗ) – это самая многочисленная группа детей с нарушением зрения дошкольного возраста. Исследований коммуникативных навыков детей с ФРЗ мало, поэтому мы будем анализировать методическую литературу, описывающую слабовидящих детей, так как во время окклюзионного лечения дети поставлены в условия временного слабовидения.

Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения получила развитие и освещение в трудах таких авторов, как: А.М. Виленская, Л.С. Волкова, Г.В. Григорьева, М.И. Земцова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др. [10;11;15;23;35;43]. Их исследования наиболее полно отражают специфику нарушений в сфере общения у слабовидящих детей и детей с нарушениями зрения. Исследуя роль и функции общения в общем психическом развитии детей с нарушениями зрения, авторы приводят нас к выводу о необходимости формирования системы компенсации

слабовидения на ранних стадиях развития. Характерной закономерностью нарушенного развития является дефицит информации об окружающем мире он выражается у детей с нарушением зрения в изменении и замедление процесса зрительного восприятия и порождает неточность, разрозненность, примитивность представлений об окружающем мире. Это отрицательно воздействует на развитие компонентов коммуникативной деятельности (средств вербальной и невербальной выразительности, воображения, эмоциональности) и поэтому требует специальной коррекционной работы.

В своей практической деятельности педагоги используют методику В.А. Феоктистовой [52] по развитию коммуникативной деятельности дошкольников с нарушениями зрения. Она указывает, что детям со зрительной патологией нужно научиться самостоятельно и правильно воспроизводить мимические и пантомимические действия и интонацию.

Исследования Г.В. Григорьевой, Л.И. Солнцевой [15;43] подтверждают, что дошкольник с нарушением зрения по сравнению с нормально видящими сверстниками намного хуже владеет невербальными средствами общения.

В соответствии с учениями Л.С. Выготского [12] процесс развития детей с нарушением зрения, в частности детей с ФРЗ соответствует нормативно развивающимся детям.

А. В. Петровский, характеризуя процесс общения слабовидящих детей, выделяет три компонента: коммуникативный (передача и обмен информацией), интерактивный (взаимодействие) и, наконец, перцептивный (взаимовосприятие) [34]. Также автор полагает, что нарушение зрения отрицательно влияет на развитие всех трех перечисленных компонентов. Коммуникативная сторона общения отстает по причине ограниченных знаний и представлений об окружающем мире; интерактивная сторона из-за проблем координации совместной деятельности, перцептивная – соответственно по причине погрешностей восприятия партнера по общению, осознания его эмоционального отношения к объекту или субъекту общения.

В исследованиях Г.В. Григорьевой [16] отмечено, что ситуативный характер познаний дошкольников с нарушением зрения о невербальных формах общения, существенно затрудняет процесс восприятия и понимания окружающих людей и вступления с ними в контакт, тормозит становление коммуникативной активности и речевых форм общения.

По словам психолога В. Биркенбил [7] дети не всегда улавливают изменение настроения партнера, практически не используют в общении с взрослым и сверстником выразительные движения, жесты, мимику. Это может вызвать ошибочное прочтение детьми с нарушениями зрения информации, которую они получают от взрослых и сверстников.

В.З. Денискина считает, что дети с нарушением зрения нечетко воспринимают и понимают неречевые средства общения, трудно их усваивают [20]. При воспроизведении эмоций на своем лице им нелегко подчас выполнять такие действия, как поднять брови, наморщить нос, надуть щеки. У таких детей часто отмечаются синкенезии. Например, ребенок широко раскрывает глаза, при этом открывает рот и откидывает голову назад.

Л.И. Плаксина [35] отмечает, что из-за нарушения зрительного восприятия уменьшается возможность приобретения информации о внешнем облике человека, дети тяжело распознают невербальные проявления характера, настроения, эмоционального состояния. Автор отмечает, что хаотичность и расплывчатость сведения о собственных сенсорно-перцептивных возможностях, о внешних признаках, строении, функциональном назначении органов чувств, мешают ребенку запустить собственные компенсаторные механизмы.

Ребенок с нарушениями зрения фактически не употребляет в общении выразительные движения потому, как не владеет мимикой, он слабо знаком с собственными выразительными возможностями и механизмом деятельности анализаторных систем.

По словам Л.И. Плаксиной [35] неестественные позы, неадекватность поведения ситуации, нарушения эмоционального фона указывают на

нарушения периода становления предметно–действенных средств коммуникации. Для таких детей присущи скованность поз и движений, шаблонность эмоциональных проявлений, фрагментарность знаний о соотношении жестов, мимики, поз с ситуациями и формами общения. Наличие нарушений зрительного восприятия мешает ребенку почерпнуть информацию из образа человека, его средств выразительности для восприятия направления беседы, осознания своего отношения к собеседнику.

Прежде чем разученные выразительные движения слабовидящие дети смогут включить в собственную коммуникацию они должны пройти определённый путь упражнений и закреплений в игровой деятельности. Именно в игре развиваются как сами эмоции, так и способы их выражения. Через специальные сюжетно–игровые этюды отрабатываются навыки неречевого общения, с помощью своих движений и действий с игрушками дети имитируют труд и быт взрослых, а также игры–драматизации, которые побуждают детей к использованию жестов, поз, мимики.

Л.И. Солнцева [44] считает, что становлению диалогической речи как средства коммуникативной деятельности и формы общения отводится одно из центральных мест в формировании речевых навыков у детей со зрительной патологией. Речевое взаимодействие и диалогическая речь являются важным фактором компенсации и дают качественный скачок в развитии их коммуникативной деятельности. Речи дошкольника с нарушением зрения присуща компенсаторная функция, требующая целенаправленного развития.

Но результаты исследования И.Г. Корнилова [26] показывают, что у детей были выявлены недостатки в речевых средствах межличностного общения (в культуре устной речи при общении «лицом к лицу», в плавности речи, в осознании и воспроизведении в речи эмоционального состояния человека по описанию и т.п.).

Для дошкольников с нарушениями зрения диалог представляет определенные трудности и бывает часто очень кратким. Игровые диалоги не формируются без специального обучения.

В процессе появления новых потребностей, в числе социальных, и в общении с окружающими людьми, ребенок с нарушенным зрением, понемногу, овладевает все более правильным произношением слов. Именно слово, живая речь дает ему возможность войти в сферу осознания социальных взаимосвязей окружающего мира. Это является основой развития его коммуникативной деятельности.

Для ребенка с нарушением зрения игровая деятельности также является ведущим видом деятельности и в игре он пользуется всеми средствами коммуникации. Речь является наиболее доступным ее видом, активно организует перцептивный и социальный опыт детей с нарушениями зрения, она используется в процессе коррекционных мероприятий различного качества.

Предметная, коммуникативная, игровая, продуктивная – ведущие виды деятельности детей дошкольного возраста складываются и совершенствуются благодаря связям нарушенного зрительного анализатора с сохранными.

По мнению О.Е. Смирновой [46] взаимодействие и особенности игровой деятельности у детей с ФРЗ затруднены. Ребёнок испытывает трудности зрительного контроля и регуляции взаимодействия с партнерами по общению, игровой деятельности, в совместной познавательной деятельности. Он играет один, у него нет желания вступать во взаимодействие.

В.Н. Панферов [33] подчеркивает, чтобы обратить на себя внимание партнера, ребенку необходимо приблизиться к партнеру обратиться к нему используя при этом речевые высказывания. Этап отражения встречной заинтересованности предусматривает использования шаблонов поведения и основывается на интуицию. Но для того, чтобы усвоить коммуникативные навыки, специфичные для этого этапа, ребенок должен иметь опыт таких отношений и систему сформированных стереотипов поведения. На основе вышесказанного можно сделать вывод, что ребенка с нарушениями зрения на дополнительном обучающем этапе необходимо обучить, так как нельзя рассчитывать на то, что ребенок с дефектом зрения сможет сам правильно

усвоить стереотипы, шаблоны поведения в самостоятельной деятельности, основываясь на подражание.

Проанализировав литературу, мы не встретили комплексного анализа особенностей формирования коммуникативных навыков у детей с ФРЗ в контексте взаимовлияния средств коммуникации (вербальных и невербальных) и мотивов, потребности в коммуникации. Существует ли некая взаимообусловленность этих процессов и в чем ее особенность.

1.3. Подходы и методики формирования коммуникативных навыков у дошкольников с функциональными расстройствами зрения

Нами проведен анализ ряда подходов и методик образовательных программ по формированию и развитию коммуникативных навыков дошкольников с нарушением зрения. Мы не встретили комплексной программы, которая бы воздействовала на все компоненты выделенных трудностей. Это влияние либо распределено по разным разделам образовательных программ, либо это коррекционно–развивающие занятия, направленные на восприятие мимики, пантомимики и эмоционального состояния партнера по коммуникации.

В программе Л.И. Плаксиной [35] в разделе социально–бытовая ориентировка есть раздел «Ребенку о нем самом и окружающих людях». Тифлопедагог формирует у каждого ребенка адекватные представления о нем самом: о функциональном значении различных органов, о сенсорных возможностях, о внешнем облике и т. п. Проводятся игры и упражнения, в которых ребенок рассматривает себя и рядом стоящего ребенка в зеркале, дети сравнивают внешние признаки друг друга, рассказывают о своем внешнем виде, объясняют выражение своего лица. Позже тифлопедагог предлагает составить на фланелеграфе свой портрет, портрет другого ребенка; нарисовать его, сравнить с оригиналом. Постепенно у детей создается представление о

себе как о личности, имеющей свои, не похожие на других людей, черты внешности и характера. Они начинают лучше понимать себя, других детей и взрослых, чувствовать их настроение.

Таким образом, на специальных коррекционных занятиях по социально–бытовой ориентировке у детей формируются понимание своих сенсорных возможностей, адекватная самооценка, умение самостоятельно ориентироваться в простейших бытовых и социальных ситуациях. Нет конкретной задачи формировать мимику и пантомимику у ребенка с нарушением зрения.

В ПрАООП (примерная адаптированная основная общеобразовательная программа) для детей с косоглазием и амблиопией [36] в ОО «Социально–коммуникативное развитие» выделена задача восприятия сюжетного изображения и его целостного восприятия, распознавания эмоций и поз для анализа сюжета. Вовлечение в совместную деятельность с взрослым, сверстниками с актуализацией роли зрения (ориентировочной, информационной, регулирующей и контролирующей), побуждающие ребенка проявлять чувства и эмоции и, тем самым, присваивать опыт их мимического, пантомимического, речевого двигательного выражения. Развитие зрительного внимания и обогащение восприятия экспрессий (их способов) партнеров по общению (ближайшего окружения) в ситуациях различных видов деятельности. Взрослые в общении с ребенком, имеющим нарушение зрения, стремятся выступать для него образцом мимической и пантомимической экспрессии, эмоционально заразительно выражать свое отношение к происходящему, используя, в том числе, интонацию, тембр голоса, экспрессию речи. Задачи звучат достаточно опосредованно.

Психолог Н.В. Тарасова [47] разработала программу «Развитие эмоционально–ценностной сферы у детей с нарушением зрения». Автор не указывает возраст, на который рассчитана программа и степень нарушения зрения. Особое внимание он уделяет развитию мышечного аппарата экспрессивных зон лица, обучению компонентам мимических движений,

изменению мышечного аппарата, участвующего в жестовых и пантомимических движениях. Следует особо подчеркнуть, что в вышеназванной программе основным является именно развитие мышечного аппарата, в то же время осознанию и пониманию причин и следствий эмоциональных состояний уделяется, на наш взгляд, недостаточное внимание.

Программа по коррекции эмоционально–волевой сферы детей с нарушениями зрения, с помощью методов арт–терапии педагога–психолога Е.В. Бизиной [6]. Автор разработала цикл из 10 музыкальных сказок, которые объединены общим содержанием и общей историей, рекомендованы детям 4–6 лет с нарушениями зрения, с выраженными проблемами эмоционального характера (страхи, тревожность, агрессивность, обидчивость, замкнутость, неуверенность). Отдельные разделы программы знакомят детей с эмоциями, но в целом программа ориентирована именно на коррекцию и профилактику отклонений в психоэмоциональном развитии. Этого нам тоже недостаточно.

Еще одну программу эмоционального развития дошкольников «Пойми меня», которая разработана педагогом–психологом И.Н. Данилова [19]. Практическая направленность программы это развитие эмоционально–волевой сферы детей 5–7 лет с нарушением зрения, программа адресована, в первую очередь, педагогам–психологам дошкольных образовательных учреждений. Целью данной программы является знакомство детей со сложным миром человеческих эмоций, она призвана помочь им справиться с собственными переживаниями, негативными эмоциями, научить распознавать чувства других людей через мимику, жесты, выразительные движения, интонации. Автор подчеркивает, что через развитие эмоциональной сферы детей с нарушением зрения происходит компенсация и коррекция вторичных отклонений. Программа помогает детям с нарушениями зрения понять себя, стать увереннее, наладить отношения с окружающими, освоить навыки позитивного общения.

Программу «Развитие эмоциональной сферы у дошкольников с нарушениями зрения» предлагает Е.В. Белоусова [2]. Автор утверждает, что

необходимо разработать единую воспитательную стратегию, обеспечивающую взаимодействие с воспитателями, музыкальным руководителем, инструктором по физическому воспитанию, специалистами и родителями, что в свою очередь повысит эффективность работы с ребенком. Основными методами работы она считает: развивающие игры и упражнения, обсуждение сказок, историй, ситуации, экспрессивные этюды, психо-гимнастические упражнения, технику активного слушания, телесно-ориентированные игры. Большое разнообразие методов и приемов работы с детьми, без сомнения, повышает эффективность коррекционно-развивающего процесса. Основное внимание в своей программе Е.В. Белоусова [2] отводит психокоррекции нарушений эмоционально-волевой сферы, при этом меньшее значение уделяется анализу эмоциональных состояний других людей. В большинстве своем она направлена на психокоррекцию эмоциональных нарушений дошкольников с нарушениями зрения, в то время как нас интересует, в большей степени, аспект понимания и выражения эмоций детьми данной категории.

Заслуживает внимания работа В.З. Денискиной [21], которая рассматривает игру-драматизацию (в том числе по сюжету художественного произведения) в качестве эффективного средства, с помощью которого детей с нарушенным зрением располагают к использованию, употреблению жестов, поз, мимики. Игра-драматизация позволяет детям заметить взаимосвязь между эталонами неречевых средств общения и своим собственным поведением. По возможности, игры и драматизации следует проводить под музыку. Прежде необходимо прослушать музыку, это поможет ребёнку войти в нужное эмоциональное состояние.

В практической деятельности педагоги часто используют методику по развитию коммуникативной деятельности дошкольников с нарушениями зрения, предложенную В.А. Феоктистовой [54]. Она подчеркивает, для того чтобы детям со зрительной патологией в своих действиях и поведении не выделяться среди нормально видящих им необходимо научиться

самостоятельно и правильно воспроизводить мимические и пантомимические действия и интонацию.

И.В. Тюрлик [50] разработана и апробирована психо–коррекционная программа «Шаг к общению», целью которой стало развитие навыков общения у детей с нарушением зрения, которые в дальнейшем помогут им успешно социализироваться в обществе. Автор убежден в том, что с помощью упражнений, игр и игровых ситуаций можно не только развить у детей основные коммуникативные навыки, но и научить ими пользоваться, воспринимать и передавать эмоции и прежде всего, усвоить новые образцы творческого поведения в социуме. При этом особое внимание следует уделять тем общепринятым нормам поведения и культуры общения, которые позволяют приобрести те умения и навыки, которые будут способствовать благоприятной социализации.

Таким образом, анализ имеющихся в современной литературе подходов и методик к работе по формированию коммуникативных навыков у детей с нарушением зрения показал, что данные методики нацелены на развитие у дошкольников потребности в коммуникации, обучение пониманию и распознаванию собеседника, умению применять вербальные и невербальные средства общения. Но мы не нашли методических рекомендаций комплексного сопровождения дошкольника в контексте формирования навыков коммуникации.

Выводы по I главе

В рамках выпускной квалификационной работы мы придерживаемся деятельностной теории общения и рассматриваем термин «коммуникация» как синонимичный термину «общения» (подход М.И. Лисиной) [28] и рассматриваем коммуникацию как одну из сторон общения. Под коммуникативными навыками мы будем подразумевать способность человека

взаимодействовать с другими людьми, правильно интерпретируя получаемую информацию и передавая её.

К концу дошкольного возраста нормативно развивающиеся дети в процессе коммуникации уже умеют применять речевые и неречевые средства коммуникации адекватно ситуации, в которой они находятся, проявляют активность, а также понимают обращенную речь и невербальные сигналы собеседника. И в соответствии с целевыми ориентирами дошкольного образования активно вступают во взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Нарушение зрения негативно влияет на развитие составляющих коммуникативной деятельности (средств вербального и невербального общения). Ребенок с нарушениями зрения фактически не употребляет в общении выразительные движения потому, как не владеет мимикой, пантомимикой. Ребенок с ФРЗ (функциональными расстройствами зрения) испытывает трудности в игровой и познавательной деятельности, во взаимодействии с партнером, что неблагоприятно сказывается на процессе коммуникации в целом и дальнейшей социализации дошкольника с ФРЗ.

В настоящее время в методической литературе представлено достаточное количество методик формирования у дошкольников с нарушением зрения невербальных средств общения, однако в ПрАООП (примерной адаптированной основной общеобразовательной программе) детей с амблиопией и косоглазием [31] мы не обнаружили четких рекомендаций места применения этих методик в адаптированной образовательной программе.

В психолого–педагогической литературе нам не удалось обнаружить методических рекомендаций комплексного сопровождения дошкольника с ФРЗ в контексте формирования коммуникативных навыков в условиях инклюзии в дошкольных образовательных учреждениях.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ ЗРЕНИЯ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы (Приложение Б):

группа А (экспериментальная) 10 детей с функциональными расстройствами зрения (далее – дети с ФРЗ, дети с косоглазием и амблиопией) 6–7 лет; группа Б (контрольная) 10 детей без зрительной патологии 6–7 лет.

В соответствии с анализом, выполненном в главе 1, были отобраны методики по 4 направлениям диагностической работы, включающих несколько серий заданий:

1. Особенности эмоционального развития: восприятие эмоций и мимики.
2. Особенности восприятия пантомимики: понимание жестов и поз.
3. Особенности развития диалогической речи.
4. Особенности развития межличностных отношений.

В связи с ограничениями, введенными в исследование, речевое развитие мы оценивали только в контексте умения вести диалог. Мы не оценивали качество речи, звукопроизношение и словарный запас.

Обследование проводилось с соблюдением всех санитарно-гигиенических требований: в утренние часы, индивидуально с каждым ребенком, продолжительность обследования каждого дошкольника составляла не более 30 минут. В ходе работы на каждого ребёнка заполнялся протокол с указанием фамилии, имени и фиксировались результаты. С бланками протоколов обследования можно ознакомиться в приложении А.

Адаптация диагностического материала.

Стандартные пособия, используемые в дошкольных образовательных учреждениях, преимущественно рассчитаны лишь на нормально зрячих и

требуют адаптации в соответствии со зрительными возможностями детей, имеющих физиологические нарушения.

Нами был подготовлен специальный демонстрационный и раздаточный материал, адаптированный для данной группы детей.

Все предлагаемые задания использованы с учетом состояния зрительных функций, предложенных Л.И. Солнцевой [44]. Задания лаконичны и понятны детям, пособия яркие, контрастные и насыщенными по цвету. Показ наглядных пособий сопровождался четкими, ясными и конкретными вербальными инструкциями, позволяющими детям понять, выделить конкретные визуальные признаки демонстрируемых объектов.

В связи с этим наглядный материал имел ярко выраженную композицию, четкие контуры фигур и предметов, определенный размер. Наиболее благоприятен показ предмета на черно–белом, зеленом, коричневом, оранжевом фоне.

Компенсация недостатков зрения при предъявлении стимульного материала происходила также за счет четкой передачи в изображениях контура предмета, правильного подбора его толщины. С этой целью использовались изображения с заполненной цветом внутренней областью фигуры, поскольку такие изображения дети воспринимали лучше в сравнении с контурными изображениями.

При организации зрительной работы тщательно продумывалось удобное размещение пособий с учетом остроты центрального зрения, окклюзии, этапа лечения, а также использовались подставки для демонстрации наглядного материала, поскольку они облегчают зрительное восприятие экспонируемых объектов.

Адаптации подвергся как стимульный материал, так и процедура проведения исследования. Диагностический комплекс был составлен исходя из требований, чтобы задания не требовали длительной зрительной, на каждое задание в среднем затрачивалось 5–7 минут). Если ребенок в течение 10 минут не выполнял задание, то ему предлагали задание из другого блока, не

требующее зрительной нагрузки, а задание со зрительной нагрузкой переносились на другое время, либо другой день.

Для решения поставленных задач констатирующей части эксперимента и выявления особенностей коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с функциональными расстройствами зрения и без зрительной патологии были подобраны следующие методики.

I блок «Эмоции и мимика».

Адаптация методики изучения восприятия эмоций Л.А. Ремезовой, М.А. Компанцевой, Л.В. Сергеевой, Т.В. Лапшиной (протоколы в приложении А).

Задание №1 «Назови эмоцию».

Цель: выявление представлений детей об эмоциях человека.

Материал: 10 фотографий с изображением эмоций ребенка (радость, горе, удивление, страх, гнев, отвращение, стыд, интерес, вина, презрение).

Процедура проведения: педагог последовательно предъявляет фотографию с изображением каждой эмоции и предлагает назвать или описать эмоциональное состояние человека, изображенного на ней (Как ты думаешь какое настроение у этого мальчика? Какой он?). Если ребенок затрудняется назвать эмоциональное состояние, педагог откладывает эту фотографию в сторону. Затем раскладывает фотографии, которые ребенок затрудняется описать и описывает сам, предлагая ребенку показать эмоцию, которую он описал.

Критерии оценки (оценивается выполнение каждой карточки):

- 1балл – ребёнок не справляется с заданием, не называет эмоцию, не проявляет интереса при выполнении задания;
- 2 балла – ребёнок называет эмоцию только с уточняющей помощью взрослого, адекватно воспринимает задание;
- 3 балла – ребёнок самостоятельно называет эмоцию, проявляет интерес к заданию.

0 – 10 баллов – низкий уровень.

11 – 20 баллов – средний уровень.

21 – 30 баллов – высокий уровень.

Задание №2 «Найди пару»

Цель: изучение способности узнавать и соотносить фотографию, на которой изображена эмоция ребёнка со схематическим изображением эмоций.

Материал: 10 фотографий с изображением эмоций ребенка (радость, горе, удивление, страх, гнев, отвращение, стыд, интерес, вина, презрение), 10 карточек со схематическим изображением эмоций (радость, горе, удивление, страх, гнев, отвращение, стыд, интерес, вина, презрение).

Процедура проведения: педагог предлагает ребёнку фотографию с изображением эмоции ребёнка и просит его найти пару из схематических карточек с изображением эмоций (Как ты думаешь какое настроение у этого мальчика? Найди такую же эмоцию и положи рядом.) Если ребенок не соотносит фотографию и карточку, педагог откладывает эту пару в сторону. Затем возвращается к невыполненным заданиями и сам описывает эмоции на фотографии и карточке, предлагая ребенку подобрать карточку.

Критерии оценки (оценивается выполнение каждой карточки):

- 1 балл – ребёнок не справляется с заданием, не узнает эмоцию и не соотносит фотографию, на которой изображена эмоция со схематическим изображением эмоции, не проявляет интереса при выполнении задания;
- 2 балла – ребёнок узнает эмоцию и соотносит фотографию, на которой изображена эмоция со схематическим изображением эмоции только с уточняющей помощью взрослого, адекватно воспринимает задание;
- 3 балла – ребёнок самостоятельно узнает эмоцию и соотносит фотографию, на которой изображена эмоция со схематическим изображением эмоции, проявляет интерес к заданию.

0 – 10 баллов – низкий уровень.

11 – 20 баллов – средний уровень.

21 – 30 баллов – высокий уровень.

Задание №3 «Соотнеси эмоцию с ситуацией».

Цель: выявление способности соотносить схематическое изображение эмоции с реальной ситуацией, характеризующей её эмоциональное состояние.

Материал: 10 карточек со схематическим изображением эмоций (радость, горе, удивление, страх, гнев, отвращение, стыд, интерес, вина, презрение), 10 карточек с изображением эмоциональных ситуаций (девочка радуется подарку, у мальчика заболел котёнок, девочка нашла огромный гриб, мальчик боится грозы, мальчик замахивается палкой на собаку, девочка не хочет есть кашу, мальчик съел все конфеты, девочка распаковывает сюрприз, мальчик разбил вазу, мальчик не хочет играть с другим мальчиком).

Процедура проведения: педагог предъявляет ребёнку карточку с изображением эмоциональной ситуации и предлагает определить эмоцию (Что чувствует ребенок на этой картинке?). Затем просит наложить карточку со схематическим изображением эмоции на карточку с ситуацией, определяющей это эмоциональное состояние.

Критерии оценки (оценивается выполнение каждой карточки):

- 1 балл – ребёнок не справляется с заданием, не соотносит схематическое изображение эмоции с реальной ситуацией, характеризующей её эмоциональное состояние, не проявляет интереса при выполнении задания;
- 2 балла – ребёнок справляется с заданием, соотносит схематическое изображение эмоции с реальной ситуацией, характеризующей её эмоциональное состояние только с уточняющей помощью взрослого, адекватно воспринимает задание;
- 3 балла – ребёнок самостоятельно справляется с заданием, соотносит схематическое изображение эмоции с реальной ситуацией,

характеризующей её эмоциональное состояние, проявляет интерес к заданию.

0 – 10 баллов – низкий уровень.

11 – 20 баллов – средний уровень.

21 – 30 баллов – высокий уровень.

II блок «Пантомимика» (протокол в Приложении А).

Задание 4. Адаптация методики «Игра молчанка» Г.В. Григорьева.

Цель: изучение способности отвечать на предлагаемые вопросы жестами.

Материал: вопросы, которые педагог задает ребенку (Давай поздороваемся? Где у вас в группе лежит клей? Сколько будет 10+10? Получи сюрприз! Зимой можно купаться? Хочешь сегодня подежурить?)

Процедура проведения: педагог предлагает ребёнку поочередно ответить на вопросы, молча, используя только жесты (жесты приветствия, указания, незнания, радости, жест отрицания и согласия). Если ребенок затрудняется показать жест, педагог записывает вопрос и задает следующий. Затем педагог возвращается к нему, показывает ее сам, предлагая ребенку повторить жест.

Критерии оценки:

- 1 балл – ребёнок не показал жест, который можно использовать в качестве ответа на заданный вопрос.
- 2 балла – ребёнок показал жест, который можно использовать в качестве ответа на заданный вопрос с уточняющей помощью взрослого.
- 3 балла – ребёнок самостоятельно показал жест, который можно использовать в качестве ответа на заданный вопрос.

0 – 15 баллов – низкий уровень.

16 – 30 баллов – средний уровень.

31 – 36 баллов – высокий уровень.

Задание 5. Адаптация методики «Понимание жестов и позы человека»
Н.В. Пилипко.

Цель: изучение способности соотносить жесты с ситуацией согласно позе человека.

Материал: не требуется.

Процедура проведения: педагог показывает ребёнку позу (используя жесты и положение тела) и предлагает привести пример ситуации, в которой эта поза используется. Если ребенок не приводит ситуацию, взрослый помогает ему с помощью наводящих вопросов.

Критерии оценки:

- 1 балл – ребёнок не привёл примеры ситуаций, в которых можно использовать предложенные жест и позу.
- 2 балла – ребёнок назвал примеры ситуаций, в которых можно использовать предложенные жест и позу только после ошибки и подсказки взрослого.
- 3 балла – ребёнок самостоятельно привёл примеры ситуаций, в которых можно использовать предложенный жест и позу.

0 – 15 баллов – низкий уровень.

16 – 30 баллов – средний уровень.

31 – 36 баллов – высокий уровень.

III блок «Диалогическая речь» (протокол в Приложении А).

Задание 6. Методика изучения умений вести диалог И.А. Бизикова.

Цель: изучение уровня сформированности речевой коммуникации в процессе общения с взрослыми и сверстниками в течение дня через режимные моменты.

Материал: не требуется.

Процедура проведения: оценка осуществляется в процессе наблюдения ребенком в повседневном общении, самостоятельной игровой деятельности детей.

Таблица 1 – Содержание диагностики умений вести диалог (методика И.А. Бизиковой)

№	Критерии	Описание	Балл
1	Умение задавать вопросы	в речи используются вопросы делового, познавательного и социально–личностного содержания	5
		в речи используются вопросы делового, познавательного и социально–личностного содержания	
		преобладают вопросы делового и познавательного характера, редко присутствуют вопросы социально–личностного характера	4
		вопросы однообразны	3
		очень редко задает вопросы	2
2	Умение отвечать на вопросы	на вопросы отвечает с желанием, целесообразно, по теме	5
		иногда уходит от ответа на вопросы товарищей	4
		может оставить без ответа вопросы взрослых и сверстников, ответы прямолинейны	3
		отвечает без желания	2
3	Умение говорить свое мнение	спокойно высказывают свое мнение	5
		не всегда обосновывает свое мнение	4
		иногда прибегает к аргументам	3
		с трудом выражает свое мнение	2
4	Умение предлагать советы, предложения	легко и свободно обращается к собеседнику (с просьбами, советами, предложениями и другими видами побуждений)	5
		чаще всего может выразить побуждения, но изредка наблюдаются затруднения при формулировании некоторых побуждений (разъяснении, приглашении и др.)	4
		затрудняется в использовании побуждений, не всегда адекватно формулирует их	3
		слабое проявление умения или его полное отсутствие	2
5	Умение говорить о своих чувствах, рассказывать новости	всегда охотно сообщает о своих чувствах, впечатлениях, делится новостями	5
		делится впечатлениями со сверстниками, близкими взрослыми, высказывает жалобы на сверстников	4
		редко по своей инициативе вступает в общение, жалуется на сверстников	3
		почти не использует реплик–сообщений	2
6	Умение вести диалог, пользоваться правилами речевого этикета	доброжелательным тоном пользуется правилами речевого этикета	5
		ребенок иногда использует правила речевого этикета, изредка наблюдается недоброжелательная интонация	4
		использует формулы речевого этикета не во всех ситуациях, редко обращается по имени к детям и воспитателю.	3
		почти не прибегает к правилам речевого этикета, преобладает недоброжелательность в общении	2

Таблица 2 – Характеристика уровней развития умений вести диалог (методика И.А.Бизиковой)

Уровни	Описание	Сред балл
Высокий	Сформированы умения задавать вопросы и отвечать на них, знает правила речевого общения, умеет реагировать на сообщения, обращается к сверстникам и взрослым с просьбами, советами, предложениями; выражает готовность к общению	4–5
Средний	Недостаточно сформированы умения задавать вопросы и отвечать на них, знает отдельные правила речевого этикета, эпизодически проявляет желание общаться со сверстниками и взрослыми, недостаточный интерес к процессу общения, ограниченное использование средств общения	3–3,9
Низкий	Отсутствуют умения задавать вопросы и отвечать на них, знает отдельные правила речевого этикета, редко проявляет умение выражать в общении со сверстниками и взрослыми просьбы, советы, предложения; отсутствует интерес к коммуникативной деятельности	2–2,9

IV блок «Взаимодействие» (протокол обследования в Приложении А).

Задание 7. Методика «Наблюдение за межличностными отношениями дошкольников» Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова.

Цель: изучение умения ребенка ориентироваться в детских взаимоотношениях, определение конкретной картины взаимодействия детей, отражающих жизнь ребёнка в естественных для него условиях.

Материал: не требуется.

Процедура проведения: наблюдение за детьми в течение дня, анализ умения использовать коммуникативные навыки в непрерывной образовательной деятельности со сверстниками.

Таблица 3 – Шкалы оценки параметров и показателей методики «Наблюдение за межличностными отношениями дошкольников» Е. О. Смирновой, В.М. Холмогоровой.

Критерии оценки параметров	Выраженность в баллах
Инициативность –отсутствует: ребёнок не проявляет никакой активности, играет один или пассивно следует за другими; – слабая: ребёнок очень редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми; – средняя: ребёнок часто проявляет инициативу, однако настойчив; – высокая: ребёнок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает разные варианты взаимодействия.	0 1 2 3
Чувствительность к воздействиям сверстника – отсутствует: ребёнок не отвечает на инициативы сверстников; – слабая: ребёнок в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитает играть один; – средняя: ребёнок не всегда отвечает на предложения сверстников; – высокая: ребёнок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия	0 1 2 3
Преобладающий эмоциональный фон – негативный; – нейтрально–деловой; – позитивный	

0–1 балл – низкий уровень.

2 – 3 балла – средний уровень.

3 – 4 балла – высокий уровень.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В констатирующем эксперименте приняли участие две группы детей: группа А (экспериментальная) – 10 детей с функциональными расстройствами зрения (далее – дети с ФРЗ) 6–7 лет; группа Б (контрольная) – 10 детей без зрительной патологии 6–7 лет.

Диагностика проходила по 4 блокам. I блок «Эмоции и мимика» был направлен на изучение способности узнавать и называть эмоции. II блок

«Пантомимика» направлен на обследование понимания жестов, способности узнавать жесты и соотносить с ситуацией согласно позе человека. III блок «Диалогическая речь» направлен на изучение умений вести диалог. IV блок «Взаимодействие» направлен на выявления конкретной картины взаимодействия детей. Мы получили следующими данные.

I блок «Эмоции и мимика»

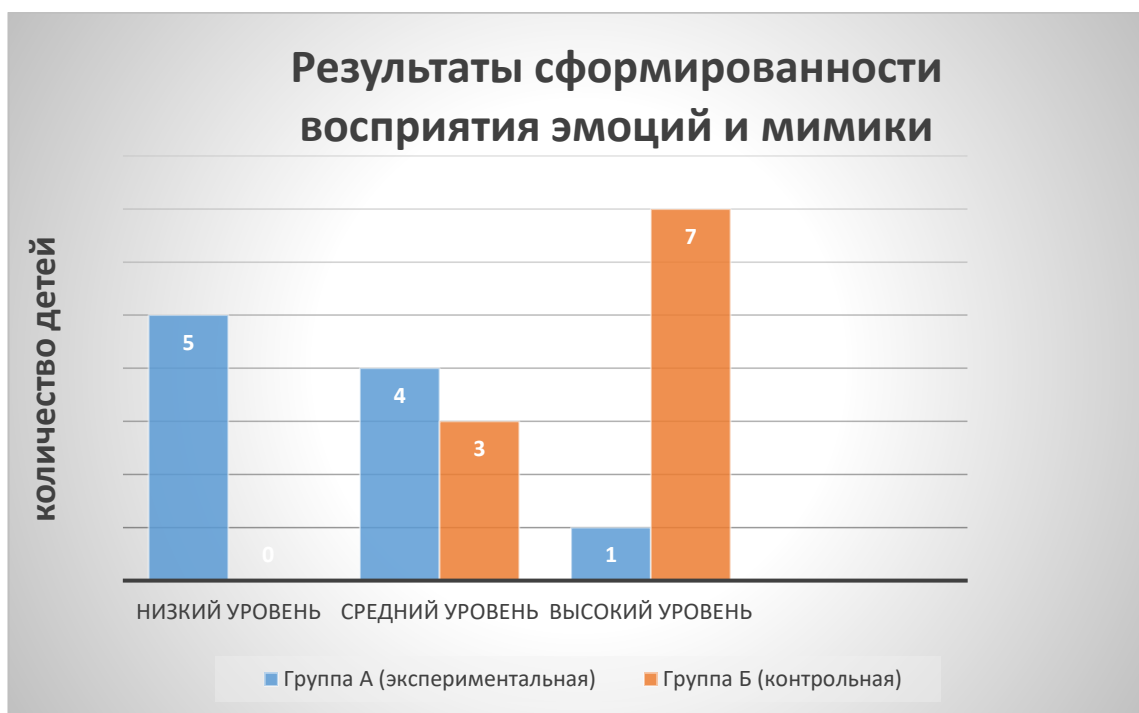


Рисунок 1 – Результаты сформированности восприятия эмоций и мимики у детей с ФРЗ и детей без зрительной патологии

В отличие от нормально видящих детей у дошкольников с нарушениями зрения возникали трудности в распознавании эмоционального состояния собеседника, представления о невербальных средствах общения малочисленны, не конкретизированы и нечетки (Рис. 1). Это, в свою очередь, проявляется в неадекватной характеристике самого партнера и его эмоционального состояния.

Как мы видим из таблицы, у детей группы Б с нормой развития нет проблем со считыванием эмоций и мимики, они демонстрируют способность идентифицировать графические изображения базовых эмоций на высоком уровне – 70%, на среднем 30%, низкий уровень отсутствуют совсем.

Большинство детей с нормальным зрением справились с заданием самостоятельно, они не использовали способы примеривания, прикладывания карточек друг на друга. Чуть меньше половины детей со зрительной патологией нуждались в помощи и поддержке взрослого.

Наблюдения за испытуемыми группы А показывают, что дети с нарушениями зрения действовали менее быстро, часто возвращались к карточкам, которые брали для сопоставления изначально, а затем откладывали их в сторону. Больше половины детей с косоглазием и амблиопией действовали, не проявляя явной заинтересованности в процедуре этого обследования.

Второе задание «Найди пару» по своему характеру более сложное, чем предыдущее. Большинство детей группы А просили показать карточку повторно, действовали методом подбора, у них возникали сомнения по поводу адекватности своего выбора. Но количество таких действий было больше в группе детей со зрительной патологией. Они в больших случаях допускали ошибки при идентификации эмоций. Нормально видящие дети и в этом задании действовали быстрее и демонстрировали попытки комментировать свой выбор, объясняя свое решение (например, «это вот эта картинка, потому что я видел такую же»; «вот эта похожа ...»; «это такая же веселая» и др.). Некоторые дети пытались более развернуто характеризовать фотографию, аргументируя сделанный выбор, демонстрируя при этом способность анализировать и описывать по памяти увиденное. Подобного мы фактически не наблюдали в группе детей с нарушением зрения. Эти дети, как правило, давали только короткий ответ: «вот эта», «вот она». Некоторые из них задавали уточняющие вопросы: «Эта?», «Правильно?». Ни один из них не попытался объяснить свой выбор, подробно аргументировать его.

Перейдем к рассмотрению того, как проявляется способность детей в соотношении эмоций с конкретной жизненной ситуацией. В основном детям с ФРЗ требовалось больше времени на рассматривание картинки с ситуацией и принятие решения о том, какой эмоции она соответствует. Некоторые из них

пытались объяснить экспериментатору доступными им средствами, почему они сделали такой выбор, таких детей было меньшинство. Часть детей действовала неосознанно, не пытаясь при этом не убедиться не усомниться в правильности принятого решения, не проявляя попытки прокомментировать его. Практически во всех случаях дети действовали с затруднениями.

Иную картинку демонстрировали нормально зрячие сверстники. Высокие результаты были получены в этой группе детей при соотнесении эмоций с соответствующими ситуациями. Дети действовали более уверенно и быстро. Половина детей этой группы комментировала свои действия, причем четвертая часть из них давала достаточно полные и интересные ответы.

Исследование показало, что дети старшего дошкольного возраста в целом способны правильно воспринимать эмоциональное состояние человека. Результаты выполнения заданий позволили выяснить внутреннее отношение ребёнка к различным социальным ситуациям. Во время исследования все дети старались выполнить задания до конца, но детям с нарушением зрения чаще, чем в контрольной группе, требовалась помощь взрослого. У детей с косоглазием и амблиопией возникали трудности в опознании и вербализации эмоционального состояния, у них появлялись навязчивые движения (потирание глаз, наматывание волос на пальцы, покачивание на стуле), дети подносили картинки близко к глазам, долго рассматривали их, в основном выполняли соотношения методом подбора.

Таким образом, следует констатировать, что недостатки зрительного восприятия затрудняют процесс различения эмоциональных и мимических проявлений сверстников. Представления о невербальных средствах общения у детей с нарушениями зрения малочисленны, не конкретизированы и нечетки.

II блок «Пантомимика»



Рисунок 2 – Результаты сформированности восприятия жестов и позы человека у детей с ФРЗ и детей без зрительной патологии

Сформированность представлений о жестах и восприятии выразительных движений (пантомимики) у детей группы А, также значительно ниже, чем у детей группы Б с нормой зрения (Рис. 2).

Оценка развития представлений о жестах проводилась через наблюдение, которое заключалось в предложении детям игры «Молчанка», правила которой запрещали говорить, но разрешали показывать. Дети должны были ответить на вопросы, используя жесты в качестве ответов. Наиболее часто и правильно используемыми детьми с нарушением зрения являются жесты приветствия и согласия. На втором месте находятся жесты указания, отрицания и запрета. При этом четко прослеживается тенденция менее точного узнавания и использования жеста в качестве средства ответа в конкретной ситуации в группе детей с нарушениями зрения.

Дети со зрительной патологией использовали жесты для указания направления как вспомогательное средство, уточняющее речевую информацию. Из-за нарушения глазодвигательных функций и умений зрительно отслеживать направления движений у детей возникают трудности в

использовании жестов. В процессе свободного взаимодействия без словесных уточнений. Дети с нормой зрения использовали, жесты при свободном взаимодействии как информативно–коммуникативные действия, для улучшения и упрощения протекания процесса общения на расстоянии, при организации и функционировании совместной деятельности.

Анализ экспериментальных данных по характеристике детьми с нарушенным зрением поз в задании «Понимание жестов и позы человека» свидетельствует о том, что пантомимика выполняет в основном только информационную функцию о физической характеристике действия и слабо отражает содержательную и эмоциональную сторону процесса общения. Дети со зрительной патологией не видят в позах элементы коммуникативной информации, поза для них характеризует чаще внешние особенности человека. Определения пантомимики привязывались к одной из конкретных ситуаций и не носили обобщенный характер. И как мы видим из рис.2 у детей с ФРЗ высокий уровень понимания жестов и позы человека составляет всего 10%. Это свидетельствует о недостаточной информативности для этих детей позы, а также о слабой расчлененности её восприятия. Средний уровень воспроизведения простых поз отмечалось у дошкольников с нарушениями зрения в 70% случаев. А также присутствует низкий уровень 20 %восприятия жестов и позы человека.

Таким образом, результаты исследования, позволяющие оценить особенности использования жестов и поз в процессе общения детей, показал, что в отличие от нормально видящих детей у дошкольников с ФРЗ, сформированность представлений о пантомимике значительно ниже. Их представления фрагментарны и отличаются низким уровнем обобщенности.

Испытывая трудности в дистантном восприятии выразительных движений (мимики, пантомимики) партнера, они не в полной мере понимают его состояние. Это, в свою очередь, проявляется в неадекватной характеристике самого партнера и его эмоционального состояния. Такое положение еще более усугубляется отсутствием четких и полных

представлений о мимике и пантомимике, которые у них непрочные, расплывчатые.

Все это свидетельствует о необходимости целенаправленного формирования и развития у слабовидящих детей выразительных движений – мимики и пантомимики, т.е. невербальных средств общения. А также индивидуальное сопровождение тифлопедагога и работу по предложенным методическим рекомендациям по развитию эмоций, мимики и пантомимики у детей с косоглазием и амблиопией.

III блок «Диалогическая речь»

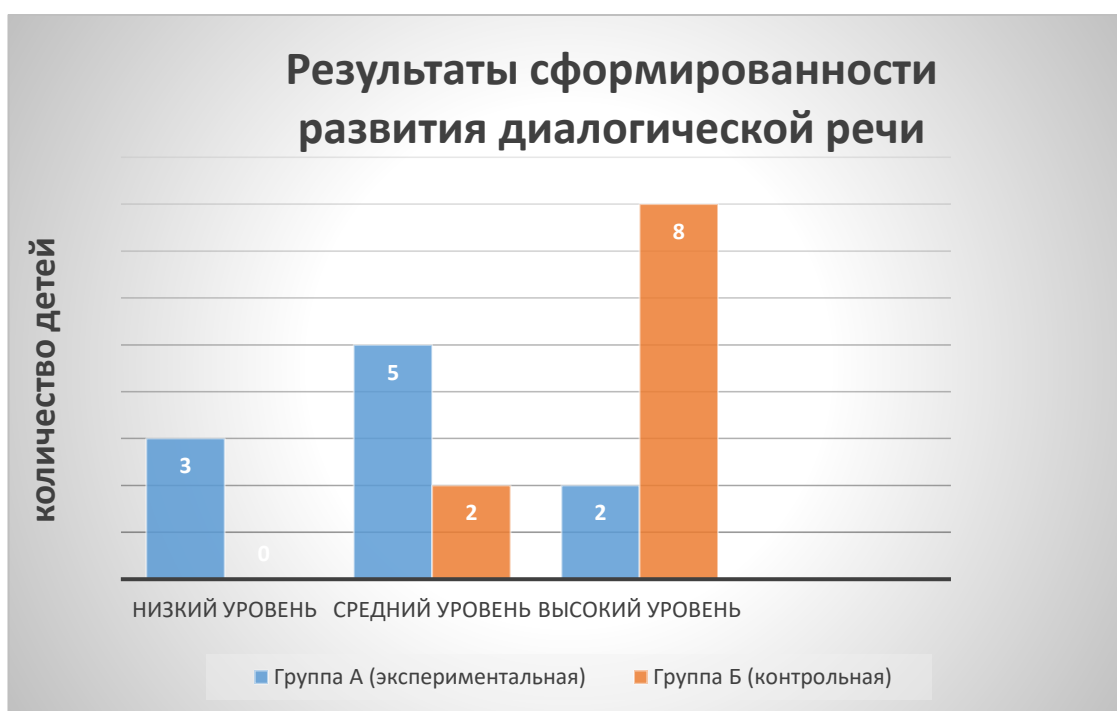


Рисунок 3 – Результаты сформированности умений вести диалог у детей с ФРЗ и детей без зрительной патологии

Умение пользоваться диалогом, как формой общения у детей с ФРЗ сформировано ниже, чем у детей с нормой зрения. У них отмечается узкий спектр круга общения, затруднение в смене партнера по общению, избирательность и узкий круг общения. Некоторые испытуемые не умеют задавать вопросы различного характера, аргументировать свое мнение, используют единичные формы речевого этикета. У детей группы отмечается недостаточное развитие диалогического высказывания. Наибольшую

трудность у детей вызывает проявление самостоятельности, выражающееся в трудности вступления в диалог со взрослыми, 3 ребенка участвуют в беседе только по инициативе взрослого. Испытуемые дети употребляют в речи чаще простые нераспространенные предложения.

IV блок «Взаимодействие»

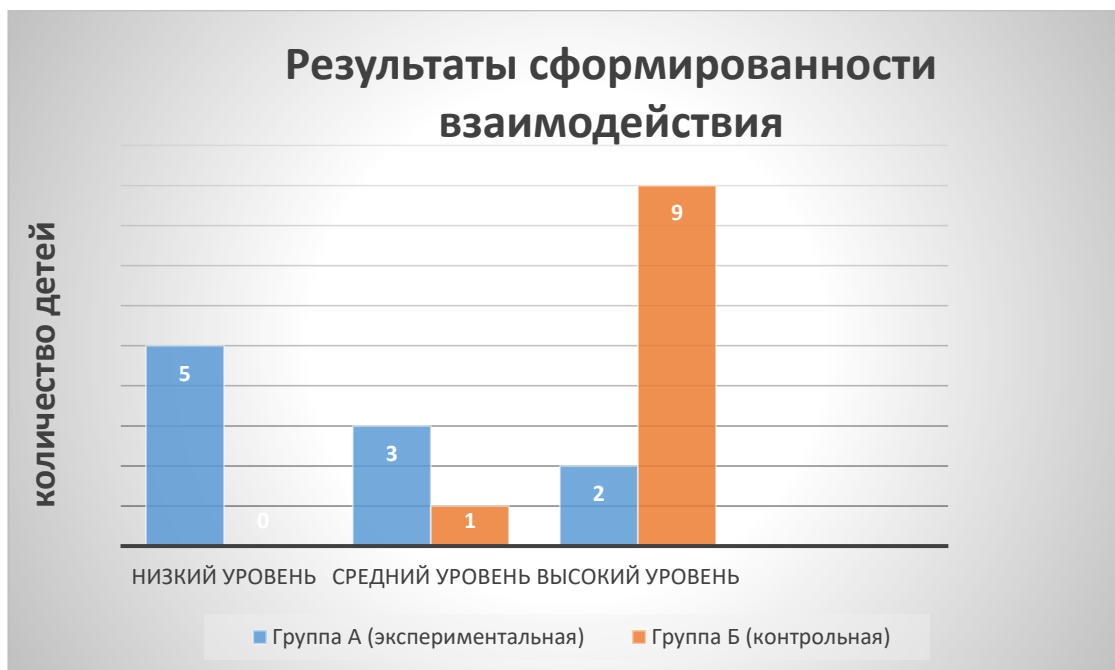


Рисунок 4 – Результаты сформированности межличностного взаимодействия у детей с ФРЗ и детей без зрительной патологии

Наблюдения за межличностным общением детей с нарушениями зрения группы А показали низкий уровень владения коммуникативными навыками в процессе общения. Это наблюдается при взаимодействии детей с взрослыми и сверстниками, в игре, в ситуациях свободной деятельности. Дети не всегда умеют учитывать игровые интересы партнера, оказывать положительное влияние на характер и содержание игровой деятельности, межличностных отношений. Дошкольники с косоглазием и амблиопией показывают слабый уровень вступления в контакт с окружающими.

Уровень межличностного взаимодействия у детей группы Б на достаточно высоком уровне и составил 90% (Рис. 4). Успешность усвоения всех средств общения у детей группы с нормой зрения положительно влияет на уровень развития коммуникативных умений, которые используются детьми

непосредственно при взаимодействии с окружающими. Овладевая новыми средствами общения, дошкольники могут осуществлять коммуникации на более высоком уровне, наполняя их новыми мотивациями и удовлетворяя различные потребности.

Результаты исследования показали, что по всем четырем блокам у детей с ФРЗ показатели значительно ниже, чем у детей с нормальным зрением.

Таблица 4 – Результаты констатирующего эксперимента групп А, Б

	Уровни коммуникативных навыков по группам испытуемых (в %)					
	А			Б		
	выс	сред	низ	выс	сред	низ
I блок «Эмоции и мимика»	10%	40%	50%	70%	30%	0%
II блок «Пантомимика»	10%	60%	30%	60%	40%	0%
III блок «Диалог.речь»	20%	50%	30%	80%	20%	0%
IV блок «Взаимодействие»	20%	30%	50%	90%	10%	0%



Рисунок 5 – Уровень коммуникативных навыков у детей с ФРЗ и детей без зрительной патологии

В результате констатирующего эксперимента были выявлены такие особенности и трудности протекания процесса общения у детей с ФРЗ как слабое владение коммуникативными умениями, вербальными и

невербальными средствами общения, малая активность вступления в контакт друг с другом и окружающими, узко личностная мотивация их возникновения. Поэтому мы видим необходимость комплексного сопровождения дошкольника в контексте формирования навыков коммуникации в виде дифференцированных методических рекомендаций по развитию коммуникативных навыков у детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста.

2.3. Методические рекомендации по развитию коммуникативных навыков у детей с функциональными расстройствами зрения старшего дошкольного возраста

Анализ литературных источников, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что с детьми с функциональными расстройствами зрения (далее – дети с ФРЗ) необходимо проводить целенаправленную коррекционно–развивающую работу по формированию навыков коммуникации. Того содержания, которое заложено в образовательных областях общих образовательных программ недостаточно для достижения ребенком с ФРЗ уровня нормативно развивающихся дошкольников.

Мы предлагаем строить эту работу на основе следующих принципов.

Принцип комплексности. Своеобразие его реализации в отношении детей с ФРЗ определяется необходимостью участия всех педагогов сопровождения в коррекционной работе, где образовательный процесс рассматривается как единство трех составляющих: коррекционного обучения, коррекционного воспитания и коррекционного развития. Также это взаимосвязанность коррекционно–развивающей и лечебно–восстановительной работы. С одной стороны, развитие зрительных функций, операциональных механизмов зрительного восприятия значимо влияет на

процесс коммуникации в контексте восприятия партнера коммуникации и повышает мотивацию к коммуникации. С другой стороны, мотивация ребенка использовать зрительное восприятие в познавательной и коммуникативной деятельности повышает уровень зрительных функций.

Реализация принципа комплексного подхода в рассматриваемом аспекте значительно изменяет содержание и формы обучения за счет расширения коррекционно–развивающей работы тифлопедагога в контексте развития зрительного восприятия мимики и пантомимики, уточнения содержания деятельности воспитателя в контексте целенаправленного развития игровой деятельности воспитанников с ФРЗ, организации взаимодействия ребенок–ребенок, ребенок–взрослый в реализации проекта; определение содержания деятельности психолога в контексте развития межличностных отношений.

Принцип системности, суть которого в контексте данного исследования заключается в реализации работы по развитию коммуникативных навыков детей с ФРЗ в тесной взаимосвязи с развитием зрительного восприятия, развитием речи, развитием игровой деятельности, формированием сквозных личностных образовательных результатов.

Принцип содействия и сотрудничества является конкретным выражением социально конструктивистского подхода в образовании и реализуется в качестве активности и сознательности ребенка и предполагает его собственный вклад в развитие, подчеркивает, что образование является социальным процессом и происходит в совместной деятельности, в диалоге, в которых дети и взрослые совместно конструируют (создают) значения и смыслы.

Принцип поддержки разнообразия детства. Признание широкого спектра предпосылок развития детей с ФРЗ, разнообразие в способностях и темпе развития. Данный принцип требует от всех участников педагогического процесса проявления внимания и чуткости к индивидуальным склонностям, интересам, возможностям и потребностям каждого ребенка, готовности

поддерживать детей с различными предпосылками развития, зрительными возможностями с помощью индивидуализации и дифференциации обучения.

Исходя из выше обозначенных принципов, мы рекомендуем следующие формы организации образовательной деятельности (Таблица 5), в которых принимают участие все педагоги сопровождения. Имеется в виду, что помимо специальных коррекционно–развивающих занятий учитель–дефектолог (тифлопедагог), педагог–психолог реализует свой функционал через данные формы, используя приемы косвенного обучения.

Таблица 5 – Формы взаимодействия

Игра	<p>Сюжетно – ролевая игра является центральной игрой дошкольного детства, потому что именно в этой игре закладываются психологические новообразования дошкольного возраста (воображение третьего уровня, произвольность, общение и самооценка). Кроме того, только в сюжетно – ролевой игре ребенок достигает своей цели: действовать так, как действуют взрослые в своей взрослой жизни. В двух последующих играх, игре по правилам и режиссерской игре высокого уровня, происходит развитие этих новообразований, а в двух предшествующих играх формируется база для возникновения сюжетно–ролевой игры: в режиссерской предметной игре – манипуляции получает свое развитие сюжетная линия сюжетно – ролевой игры, а в образной игре развивается ролевая линия сюжетно – ролевой игры. Режиссерская, образная, сюжетно–ролевая, с правилами – все виды игр доступны для выбора детьми в течение дня. Время игры оберегается взрослыми, не подменяется иными формами деятельности. При необходимости продвижения играющего ребенка в освоении содержания образовательных областей, взрослые решают образовательные задачи в ходе и средствами игры. Взрослые создают условия, стимулирующие творческое использование детьми пространства и предметов в соответствии с их игровым замыслом и ходом игры.</p>
------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Продолжение таблицы 5 – Формы взаимодействия

Событие	<p>Специальная форма организации и реализации образовательной деятельности, инициирующая образовательную активность, деятельностное включение обучающихся в разные формы коммуникации, игровой, исследовательской деятельности, предполагает создание и презентацию продуктов деятельности. Сущность образовательного события заключается в том, что организуются специальные условия для детского действия, полученный опыт, осмысленный и осознанный, превращается в средство для достижения новой, уже более высокой цели. При этом любой из участников образовательного события – это действительно участник, а не зритель: у каждого – свои смыслы, своя деятельность, свои переживания, – но поле выбора такое, что в выборе ограниченных (содержанием и временем) ресурсов ребенок должен иметь неограниченные возможности. Образовательное событие может быть организовано или возникнуть спонтанно на уровне детского сада, группы.</p>
Проектная деятельность	<p>Проектная деятельность предполагает активное содействие детей и взрослых в определении тем образовательных событий, содержания, форм, способов, процессов и результатов совместно–разделенной деятельности. Проект – отрезок жизни ребенка (подгруппы, группы), в процессе которого и дети, и взрослые совершают увлекательную поисково–исследовательскую творческую работу, а не просто участие ребенка (детей) под руководством воспитателя в серии связанных одной темой занятий и игр. Принципиальной отличительной чертой проекта является интеграция образовательных областей, а также длительность периода его реализации. Реализация проекта предусматривает возможность свободного выбора ребенком (детьми) вида деятельности, материала, способа, последовательности действий, партнерства и результата. Непосредственное вмешательство взрослого в работу ребенка (подгруппы) может быть вызвано только поставленными учебными целями (научить чему–либо, осуществить коррекционную работу на содержании, выбранном самим ребенком), конфликтом, не решаемым детьми самостоятельно.</p>

Окончание таблицы 5 – Формы взаимодействия

Утренний и вечерний круг	Утренний/вечерний круг – форма работы, позволяющая достигнуть баланса инициатив взрослых и детей, развить у детей способность управлять своей свободой и выбирать содержание своего обучения. принимать ответственность за себя и других. Подразумевает общее собрание группы детей вместе с педагогами. В утреннем и вечернем круге помимо воспитателя принимают/могут принимать участие специалисты и родители. Каждый получает возможность рассказать о событиях в своей жизни, описать свои переживания, поделиться желаниями, а также получить новую информацию от других. По инициативе детей и взрослых фиксируются темы, планируются предстоящие занятия, устанавливаются групповые правила, поддерживается позитивное расположение духа, проводятся разного рода игры и упражнения (речевые, артикуляционные, элементы психогимнастики, совместное пение, чтение и пр.). Во время утреннего/вечернего круга игры, пение, совместное чтение используются как игры, как удовольствие, а не как учебные действия. Круг – это время, чтобы поделиться друг с другом результатами своей работы. Это придает значимость и выбору, и самой работе, и результату самостоятельного решения.
--------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Расширение содержания программы по развитию зрительного восприятия тифлопедагога.

Мы предлагаем дополнить содержание программы «Развитие зрительного восприятия» ПрАООП для детей с косоглазием и амблиопией содержанием по восприятию мимики и пантомимики на основе существующих исследований (М.И. Лисина, А. Н. Леонтьев, Т. А. Маркова, Я.З. Неверович, В. Г. Нечаева и др.) и результатов проведенного констатирующего эксперимента. Это содержание направлено на формирование у старших дошкольников с ФРЗ умений идентифицировать, узнавать, называть эмоции на основе различения признаков эмоциональных

состояний, отражающихся в мимике, пантомимике, а также существенно дополняет существующие разработки по этой теме.

Мы предлагаем несколько уровней в соответствии с уровнями восприятия (сенсорный, когнитивный, семантический), которые определяют специфику целей, задач, содержания и средств коррекционно–развивающей работы. Сенсорный уровень направлен на восприятие ребенком базовых эмоций, когнитивный на уточнение представлений ребенка эмоций, семантический на правильное соотнесение представлений и слова.

Также мы считаем, что необходимо ввести содержание, направленное на формирование способности идентифицировать графические изображения с конкретной жизненной ситуацией, целостности зрительного восприятия при воссоздании из частей целостного изображения лица человека и развитие эмоциональной сферы. А также использовать этюды на развитие восприятия социальных эмоций у старших дошкольников с косоглазием и амблиопией, выбранные из числа имеющихся из программы этюды к коррекционно–развивающей программе «Развитие восприятия социальных эмоций у старших дошкольников с косоглазием и амблиопией» М.И. Лисина, А. Н. Леонтьев, Т. А. Маркова, Я.З. Неверович, В. Г. Нечаева и др. (Приложение В).

Содержание коррекционно–развивающей работы по развитию эмоций, мимики и пантомимики у детей с косоглазием и амблиопией.

1. Сенсорный уровень.

Цель: формирование навыков распознавания базовых эмоций.

Задачи:

1. Знакомство с пиктограммами.
2. Знакомство с алгоритмом восприятия лица.
3. Соотнесение графических изображений эмоций.
4. Определение эмоции на изображении.
5. Тренировка мнемонических способностей, позволяющих удерживать в памяти базовые эмоции.

Игры, задания:

1. Рисование «Нарисуй лицо как на картинке».
2. Аппликация «Веселое, печальное лицо».
3. Д/и «Сложи картинку, которую запомнил», «Двочки», «Куклы подружились», «Найди одинаковые рисунки», «Сделаем открытку».
2. Когнитивный уровень.

Цель: узнавание эмоций по словесному описанию, отражающихся в мимике.

Задачи:

1. Соотнесение словесного описания эмоций с подходящим зрительным образом.
2. Соотнесение графических изображений эмоциональных состояний с их словесным описанием, используя глагольный словарь, слова–прилагательные.
3. Поиск одинаковых и разных изображений эмоций среди нескольких похожих.

Игры, задания:

1. Д/и «Отгадай по описанию», «Покажи, что опишу», «Игры в слова», «Слухари», «Увидел– запомнил», «Опиши товарища», «Выложи эмоцию по описанию», «Угадай какая эмоция нарисована», «Кто тебя позвал – узнай по голосу?»»
2. Рисование «Нарисуй эмоцию любимого героя», «Нарисуй лицо».
3. Семантический уровень.

Цель: формирование навыков отображения в речи признаков базовых эмоций, отражающихся в мимике.

Задачи:

1. Развитие умений узнавать эмоции людей, выраженные с помощью слов.
2. Соотнесение определений с графическим образом.
3. Закрепление умений описывать графические изображения эмоциональных состояний по алгоритму (плану).
4. Закреплять мнемонические способности, позволяющие удерживать в памяти воспринимаемые образы эмоциональных состояний.

Игры, задания:

1. Беседы на знакомство с эмоциями.
2. Составление описательных рассказов о том, какие эмоции бывают.
3. Рассматривание картин с различными эмоциональными переживаниями героев.
4. Д/и «Опиши эмоцию по алгоритму», «Что сначала, а что потом?».
5. Рисование «Нарисуй эмоцию любимого героя».
6. Психо–гимнастические этюды на развитие выразительности жестов «Делай как он», «Иди ко мне», «Возьми и передай», «Через стекло», «Зеркало».

Формирование способности идентифицировать графические изображения с конкретной жизненной ситуацией, отображенной на картинке

Задачи:

1. Формирование навыков идентификации изображений эмоций с конкретной жизненной ситуацией, отображенной на картинке.
2. Обогащение словарного запаса.
3. Формирование умения описывать эмоции; обобщение знаний, полученных во время наблюдений, рассматривания картин, слушания музыкальных произведений.
4. Формирование умений определять значение мимики, жеста, позы героев.
5. Соотнесение графических изображений эмоций по памяти
6. Закрепление навыков опознания эмоциональных состояний, их передачи с помощью мимики, пантомимики, голоса, интонации.

Игры, задания:

1. Упражнения «Сделай комплимент», «Солнечный лучик», «Передай эмоцию другу».
2. Обсуждение мультфильмов «Варежка», «Крошка Енот».
3. Д/и «Причина для данной эмоции», «Какая эмоция», «Какая сейчас эмоция у товарища», «Радуга настроений».

4. Чтение: «К.И. Чуковский «Сказка про девочку, которая боялась тёмных кладовок», Н. Носов «Живая шляпа», «Цветик–семицветик», «Котёнок–матросёнок», Л.Н. Толстой «Косточка», «Два товарища».

5. Рисование «Весёлый рисунок», «Маскарадные маски», «У меня есть мечта», «Какой я друг?», «Рисуем музыку».

6. Сказкотерапия «Сказочное путешествие».

7. Коммуникативные игры «Паровозик–чух–чух–чух», «Иголочка и ниточка», «Глухой телефон», «Ручеёк», «Газета», «Атом», «Прятки», «Дождик».

8. Психо–гимнастические этюды:

- Радость – «Волшебные капельки», «Любимые родители», «Цветочек», «Встреча с товарищем», «Кукла Таня», «Прекрасное настроение», «Первый снежок», «Жар – птица», «Ласка», «После первого дождя», «Карлсон», «Лисята выздоровели», «Сражение», «Два клоуна», «Нежданная радость».

- Удивление – «Большие глаза», «Фокус – покус», «Гриб – великан».

- Горе – страдание – «Остров плакс», «Ой, болит», «Я очень устал», «Худой мальчик», «Золушка».

- Гнев «Хмурый коршун», «Сердитые мальчики», «Ворчливый дедушка», «Злая медведица».

- Вина – «Виноватый».

- Интерес – «Что же происходит», «Любознательный», «Кузнечик», «Пёс принимает», «Волчонок подслушивает».

- Страх – «Котенок боится», «Страшно», «Молния». «Момент отчаяния», «Сижу один дома».

- Стыд – «Стыдно как», «Кот Мурзик», «Шарику стыдно»

- Отвращение – «Горький чай», «Грязь», «Грязная бумажка».

- Презрение – «Гадкий утёнок», «Новенькая девочка».

9. Песочная терапия «Волшебный остров».

10. Слушание музыкальных произведений:

- Радость – С. Рахманинов «Полька».

- Печаль, грусть – Л. Бетховен «П.И. Чайковский «Болезнь куклы».
- Удивление – М. Глинка «Руслан и Людмила».
- Страх – Д. Кабалевский «Петя и волк».
- Гнев – Л. Бетховен «Сюита до – минор».

11. Ритмопластика «Узнай эмоцию в танце».

12. Театр «Настоящие истории».

Формирование целостности зрительного восприятия при воссоздании из частей целостного изображения лица человека

Задачи:

1. Представление целостного изображения лица человека, основываясь на восприятии его части.
2. Узнавание эмоций по отдельным признакам.

Игры, задания:

1. Коррекционно–развивающие игры «Откуда кусочек картинки», «Составь целое по его частям», «Отгадай эмоцию по её части», «Собери картинку».
2. Д/и «Мозаика», «Пазлы», «Кубики Никитина». «Угадай, кто здесь спрятался», «Собери ковёр», «Найди часть, которой не хватает».
3. Рисование «Мой портрет», «Мой хороший друг», «Какое у меня настроение дома и в детском саду», «Когда я радуюсь», «Моя семья».

Этюды на основные эмоции

- Радость – «Волшебные капельки», «Любимые родители», «Цветочек», «Встреча с товарищем», «Кукла Таня», «Прекрасное настроение», «Первый снежок», «Жар–птица», «Ласка», «После первого дождя», «Карлсон», «Лисята выздоровели», «Сражение», «Два клоуна», «Нежданная радость».
- Удивление – «Большие глаза», «Фокус – покус», «Гриб – великан».
- Горе – страдание – «Остров плакс», «Ой, болит», «Я очень устал», «Худой мальчик», «Золушка».
- Гнев «Хмурый коршун», «Сердитые мальчики», «Ворчливый дедушка», «Злая медведица».

- Вина – «Виноватый».
- Интерес – «Что же происходит», «Любознательный», «Кузнечик», «Пёс принохивается», «Волчонок подслушивает».
- Страх – «Котенок боится», «Страшно», «Молния». «Момент отчаяния», «Сижу один дома».
- Стыд – «Стыдно как», «Кот Мурзик», «Шарику стыдно».
- Отвращение – «Горький чай», «Грязь», «Грязная бумажка».
- Презрение – «Гадкий утёнок», «Новенькая девочка».

Материал для развития эмоциональной сферы дошкольников

1) Этюды по изучению поз, походки и других выразительных движений: «Рыбаки», «Зеркало», «Почтальон», «Я не знаю», «Вкусненькие конфетки», «Вот это позы!», «Часовой».

2) Этюды на развитие выразительности жестов: «Делайте как я», «Иди ко мне», «Передай другу», «Через стекло», «Слушай и делай».

3) Игры и упражнения на сплочение группы, снятие эмоционального напряжения, умение определять эмоциональное состояние по схематическим изображениям: «День рождения», «Передай по кругу своё имя», «Хоровод», «Паровозик чух – чух – чух», «Кубики», «Имитация», «Жучок», «Ассоциации», «Бип», «Кто меня позвал?», «Ниточка и иголочка».

4) Слушание музыкальных произведений, соответствующих определённым эмоциям:

- Радость – С. Рахманинов «Полька», грусть – Л. Бетховен «К Элизе», П. И. Чайковский «Болезнь куклы».
- Удивление – М. Глинка «Руслан и Людмила».
- Страх – Д. Кабалевский «Петя и волк».
- Гнев – Л. Бетховен «Сюита до – минор».

5) Рисование на темы: «Какое у меня настроение в детском саду, дома», «Я радуюсь, когда ...», «Моя семья», «Мой портрет», «Веселый рисунок», «Я и мои друзья», «Каляки – маляки», «Наш общий рисунок», «Портрет моего

лучшего друга», «Как я провёл сегодняшний день» «Дружная группа», «Рисуем открытку», «Рисуем открытку вместе с семьей».

6. Упражнения на расслабление мышц лица, тела, психогимнастика: «Солнечный лучик», «Штанга», «Шалтай – Болтай», «Игра с песком», «Игра с кузнечиком», «Солнышко и облачко», «Дождь в лесу», «Подснежник».

7) Игры на повышение самооценки и уверенности в себе: «Я лев», «Я очень хороший», «Хвали себя перед зеркалом», «Капитан», «Древо», «Возьми себя в руки», «Я знаю, что я могу».

8) Коммуникативные игры: «Паровозики», «Ниточка и иголочка», «Глухой телефон», «Телеграмма», «Кошки–мышки», «Ручеёк», «Газета», «Ток», «Атом», «Жмурки», «Клеевой дождик».

9) Чтение и обсуждение произведений о различных эмоциях из жизни детей и сказочных персонажей, оценка человеческих поступков и отношений– «Про Чебурашку», «Сказка про девочку Настю», которая боялась темных кладовок», отрывки из произведений К.И. Чуковского, рассказы Н. Носова «Живая шляпа», Л.Н. Толстой «Косточка», «Котенок – матросенок», «Ежик», «Заяц с рюкзаком»; чтение рассказов о друзьях и дружбе: Л. Толстой «Два товарища», Р. Зернова «Как Антон полюбил ходить в детский сад», сказка «Умей обождать», «Ваза».

10) Игры на формирование навыков сотрудничества: «Пластилиновая азбука», «Составим вместе сказку», «Колокольчик», «Сороконожка», «Домик», «Общая нить», «Закончи моё предложение», «Слепой и собака – поводырь», «Нарисуй узорчик», «Карусель», «Не намочи ножки».

11) Музыка для релаксации: «Ручеёк», «Шум океана», «Щебет птичек».

12) Песочная терапия: «Что спрятано в песке?», «Волшебная страна».

13) Сказкотерапия: «Путешествие в сказочную страну».

14) Упражнения на сравнение состояния напряжения и покоя: «Все уже спят», «Мне приснился волшебный сон», «Сон на берегу моря», «Разговор с добрым лесом».

15) Игры и упражнения на преодоление конфликтной ситуации: «Упрямая подушка», «Товарищи ругаются», «Умей извиниться», «Петушки», «Рыцарское сражение», «Замок», «Щит и меч», «Ругается фруктами», «Мостик для дружбы», «Доброе животное», «День рождения», «Мои подарки», «Что спрятано в коробке?».

Для реализации психологом мы предлагаем систему игр (Приложение 4), направленную на формирование принципов воспитания межличностных отношений, основанную на разработке Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой «Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция». Мы считаем, что это значимый компонент комплексного сопровождения и это содержание могут реализовывать и воспитатели, и тифлопедагог.

Система игр, направленная на формирование принципов воспитания межличностных отношений.

Система состоит из семи этапов, каждый из которых имеет определенные цели и задачи. Ниже описана характеристика этапов.

1 этап «Общение без слов».

Главная цель этапа – переход к непосредственному общению, отказ от вербальных и предметных способов взаимодействия и переход к жестовым и мимическим средствам коммуникации.

2 этап «Внимание к другому».

На втором этапе внимание к сверстнику становится смысловым центром всех игр. Подстраиваясь к другому и уподобляясь ему в своих действиях, дети учатся замечать самые мелкие детали движений, мимики, интонаций своих ровесников. Целью является формирование способности видеть сверстника и обращать на него внимание. В процессе игр ребенок должен максимально сосредоточиться на товарище. Все игры направлены на развитие способности увидеть другого.

3 этап «Согласованность действий».

На третьем этапе отрабатывается способность к согласованности движений, собственного поведения с поведением других детей, что требует внимания на действия партнеров и подстройки к ним. Игровые правила основываются на максимально согласованных между детьми действиях. Такая согласованность способствует вниманию на другом, слаженности действий и возникновению чувства общности.

4 этап «Общие переживания».

Четвертый этап состоит из игр, направленных на переживание совместных эмоций. В предложенных играх детей объединяют одинаковые движения, настроение, общий игровой замысел и образ. На этом этапе такое единство переживаний создается специально. Совместное переживание положительных и отрицательных всплесков порождает желание помочь друг другу.

5 этап «Взаимопомощь в игре».

На пятом этапе вводятся ролевые игры, требующие от детей взаимопомощи и сопереживания, в которых дети оказывают друг другу помощь и поддержку в трудных игровых ситуациях. Игры требуют от детей сопереживания другу, дают им возможность помочь и поддержать товарища. В некоторых ситуациях ребенок может проявить помощь в реальной жизни: помочь воспитателю накрыть на стол, раздеть маленьких с прогулки.

6 этап «Добрые слова и пожелания».

Самым обычным способом проявления отрицательных эмоций для детей являются ругательства и жалобы. Именно поэтому на предыдущих пяти этапах программы были запрещены разговоры. Мы исключали возможность возникновения споров, ссор и конфликтных ситуаций. Цель этого этапа – научить детей видеть и подчеркивать положительные качества и достоинства других детей. Делая сверстнику комплименты, говоря ему пожелания добра, дети не только радуют товарища, но и радуются вместе с ним.

7 этап «Помощь в совместной деятельности».

И наконец, на заключительном, седьмом этапе проводятся игры–занятия, предполагающие различные формы просоциального поведения: делиться со сверстником, помогать ему в совместной деятельности. Часто, объединяясь друг с другом в процессе выполнения конкретного задания, общение строится по поводу какого–нибудь предмета и может спровоцировать конкурентность. В предлагаемой программе занятия на совместную деятельность проводятся только на заключительном этапе, когда между детьми уже установлены доброжелательные отношения.

Этапы мы сохраняем, но нами отобраны только те игры, которые доступны нашим детям (приложение Г). Исключены подвижные игры и бег в рассыпную, т.к. в период окклюзионного лечения у детей заклеен здоровый глаз и повышенная подвижность травмоопасна.

Методические рекомендации по проведению игр.

Дошкольники при общении действуют на основе собственных впечатлений и жизненного опыта, не вникая в нормы и представления. Именно поэтому программа основана не на поощрениях или порицаниях, а на организации самих отношений между детьми. Во время игр следует избегать нравоучений и поощрений положительных образов, нужно совсем исключить разделение детей на хороших и плохих игроков. А наоборот поддерживать каждого ребенка, учить понимать, что здесь нет противников и конкурентов, а есть тесно связанные с ним и во многом похожие на него люди.

В первое время игры без слов и без игрушек могут показаться детям странными и непривычными. Однако равные права, запрет на вербальные контакты снимают напряженность, замкнутость, страх, что тебя могут не принять в игру.

Если в группе есть проблемные дети, которые мешают другим играть, вы должны вводить таких детей в игру через собственное общение с ними, показывая пример. В некоторых случаях такого ребенка можно мягко вывести из игры, предложив ему индивидуальное занятие, через некоторое время он

вновь присоединится к общей игре, но на этот раз будет стараться не нарушать ее правил.

Нельзя насильно заставлять ребенка делать то, чего он не хочет. Принуждениями можно только отбить интерес к игре, сделать ее бессмысленной. Задача воспитателя – увлечь ребёнка игрой, поддержать его малейшие проявления внимания к товарищу. Дошкольный педагог должен быть эмоционально выразительным и артистичным, а главные средства в работе с детьми – это установка на сюрприз и разного рода неожиданности, ваше удивление или восхищение, ваша эмоциональная заразительность.

Очень важный момент – выбор игры. Предложенные игры представляют собой специально выстроенную систему, в которой каждый этап опирается на предыдущий и подготавливает следующий. Внутри каждого этапа предложена желательная последовательность игр, развивающих те или иные аспекты взаимоотношений детей.

Не бойтесь многократных повторений одних и тех же игр. Систематически участвуя в той или иной игре, дети начинают лучше понимать ее содержание и получать удовольствие.

Занятия последних этапов предлагается поделить на две части: в первой проводить игры, направленные на выражение хорошего отношения друг к другу (типа «Обнималки»), а вторую половину посвящать вербальному выражению отношений или совместной предметной деятельности. Заканчивать каждую игру нужно в тот момент, когда мы видим, что дети устали от нее. Необходимо сообщить детям, что игра закончена, используя какой-нибудь (например, взрослый вытягивает руку, а дети подходят к нему и кладут свои ладони на ладонь взрослого, образуя круг).

Можно вводить новые данные в игру, зависящие от конкретных обстоятельств. Все это потребует умения импровизировать, исходя из особенностей конкретной группы и ситуации.

Исходя из положения об игре как ведущем виде деятельности ребенка, сюжетно – ролевая игра является центральной игрой старшего дошкольного возраста, потому что именно в этой игре закладываются психологические новообразования дошкольного возраста. Нами разработан функционал воспитателя (Таблица 6) по поддержке и развитию сюжетно ролевой игры, тифлопедагог тоже должен его знать и играть с детьми.

Таблица 6 – Функционал воспитателя по взаимодействию с детьми

Сюжетно – ролевая игра	<ul style="list-style-type: none"> • Воспитатель изучает интересы детей, их социальный опыт. • Воспитатель создает провокации, инициирует события, мотивирующие детей на разворачивание сюжетно – ролевой игры. • Воспитатель обогащает сюжетно – ролевую игру. <p><u>Действия воспитателя, направленные на обогащение сюжета:</u> чтение художественной литературы, экскурсии, просмотр видео, обсуждение событий. Таким образом воспитатель знакомит ребенка с той действительностью, которая впоследствии будет отображена в игре.</p> <p><u>Действия воспитателя, направленные на обогащение ролевых действий:</u> д/и «Подбери предмет к профессии» и др.; просмотр и беседа с использованием иллюстративного и видео материала, отражающего функции, которые выполняют люди различных профессий, демонстрация воспитателем ролевых действия при непосредственном участии в игре; *обучение игровым действиям.</p> <p><u>Действия воспитателя, направленные на понимание ребенком и обогащение взаимоотношений участников игры:</u> моделирование системы социальных отношений, системы отношений ответственности; экскурсии с последующей беседой о наблюдаемых социальных отношениях между людьми; просмотр фото и видео материала, демонстрирующего различные эмоциональные проявления людей в нестандартных ситуациях.</p> <ul style="list-style-type: none"> • При необходимости воспитатель участвует в игровом сговоре. • При необходимости воспитатель участвует в распределении ролей (если ролей больше или меньше, чем детей). • Воспитатель участвует в игре выполняя главную или второстепенную роли с целью создания провокаций, направленных на развитие сюжета, обогащение ролевых действий, ролевых отношений. • Воспитатель наблюдает игру (технология наблюдения Л.В. Свирской), заполняет карты развития детей (Карты развития детей от 3 до 7 лет. – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 112с.), в течение года. • Воспитатель решает образовательную задачу. Планирует педагогические задачи.
------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Продолжение таблицы 6 – Функционал воспитателя по взаимодействию с детьми

	<p>Создает провокацию (средовая, вербальная, деятельностная). Поддерживает детскую инициативу в решении образовательных задач: – использует вопросы с открытым ответом; – оказывает эмоциональную поддержку. Обеспечивает средовый ресурс (доступность, разнообразие).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Воспитатель использует специальные игры для перехода ребенка от с–р игр к играм с правилами: – учит объединять в единый сюжет как можно большее количество предметов, например, «Жил был колдун, он умел заколдовывать разные предметы и вещи. Заколдует – и тащит к себе в пещеру. Но колдун заколдовывал только ту вещь, которая была одна. Если же предметы объединялись, колдун не мог утащить их». – создание самими детьми игр с правилами с элементами сюжета – обратная ситуация: взрослый (или ребенок) очень хочет поиграть в игру, но все время путает правила, то есть требуется «вмонтировать» правила в некий сюжет.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Таблица 7 – Функционал воспитателя по созданию развивающей предметно–пространственной среды

Сюжетно – ролевая игра	<ul style="list-style-type: none"> • В группе есть место для сюжетно–ролевой игры или возможна трансформация пространства детьми (самостоятельно или при незначительной помощи взрослого). • В группе имеются ширма, большой строитель, коробки или другой материал, который может использоваться детьми для моделирования игрового пространства под замысел ребёнка («больница», «дом», «библиотека», «космодром» и т.д.). • В группе имеется реквизит для «классических» сюжетно–ролевых игр (4–5 лет: не менее 4–х игр; 6–7 лет: не менее 6–ти игр. Реквизит находится в промаркированных контейнерах. Данного реквизита не должно быть избыточное количество. • В группе имеется материал для самостоятельного изготовления детьми реквизита для сюжетно – ролевой игры: канцелярия, одноразовый упаковочный материал, природный материал и др.).
------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Мы рекомендуем обозначать время для игры и создавать в детском саду некое пространство, где много неструктурированного материала (Таблица 7), где дети могут разворачивать свободную игру, а педагоги (тифлопедагог,

педагог–психолог и воспитатель) решать свой функционал, входя в игру с помощью своих коррекционно–развивающих задач, которые они перед собой ставят.

Мы предлагаем расширить содержание образовательной области «Речевое развитие» ПрАООП (примерная адаптированная основная общеобразовательная программа) для детей с косоглазием и амблиопией содержанием блока развитие диалогической речи, которое опирается на пособие Бизиковой О.А. «Развитие диалогической речи дошкольников в игре».

Образовательная область «Речевое развитие» для воспитателя.

Особое значение имеет появление инициативной речи ребенка, превращающей диалог в разговор равноправных партнеров по общению. Диалог со сверстником также зарождается в виде несогласованной речевой активности находящихся рядом детей.

Воспитатель целенаправленно учит детей диалогической речи, учит пользоваться диалогом как формой общения. Организует работу в парах, работу в микрогруппах, в таких формах взаимодействия как утренний круг, проектная форма взаимодействия. При этом целенаправленно способствует усвоению детьми основных правил ведения диалога, его культуры; обучает дошкольников правилам речевого этикета.

Содержание задач по развитию диалогической речи мы условно представляем в виде трех блоков:

первый блок — это комплекс задач, предполагающих усвоение детьми диалогического единства «вопрос — ответ» и соответствующих этой паре реплик форм поведения;

второй блок посвящен диалогическому единству «сообщение — реакция на сообщение» и правилам, связанным с употреблением этого вида реплик;

третий блок включает задачи обучения детей репликам и речевому поведению в диалогическом единстве «побуждение — реакция на побуждение».

Содержание блоков представлено в Приложении Д. В качестве рекомендаций мы предлагаем воспитателю использовать специальные игры, обучающие ребенка вести диалог.

Мы предлагаем следующий алгоритм включения предложенного методического содержания в АОП дошкольника старшего возраста с ФРЗ в контексте формирования коммуникативных навыков.

Таблица 8 – Варианты сопровождения ребенка в зависимости от уровня сформированности коммуникативных навыков

Уровень сформированности коммуникативных навыков	тифлопедагог	психолог	воспитатель
Ребенок 1	+	–	+
Ребенок 2	+	+	–
Ребенок 3	+	–	+

Выводы по II главе

В соответствии с анализом, выполненном в главе I, были отобраны методики констатирующего эксперимента, которые целенаправленно позволили выявить особенности сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников в ФРЗ: методики, направленные на выявление особенностей восприятия мимики и пантомимики (адаптация методики изучения восприятия эмоций Л.А. Ремезовой, М.А. Компанцевой, Л.В. Сергеевой, Т.В. Лапшиной, адаптация методики «Игра молчанка» Г.В. Григорьева, адаптация методики «Понимание жестов и позы человека» Н.В. Пилипко); на развитие диалогической речи (методика изучения умений вести диалог И.А. Бизикова); на развитие межличностных отношений (методика «Наблюдение за межличностными отношениями дошкольников» Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова).

Было организовано экспериментальное исследование особенностей сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников с ФРЗ на базе МБДОУ № 37 «Теремок» г. Железногорска Красноярского края. В нем приняло участие 10 дошкольников с ФРЗ и 10 дошкольников без нарушений зрения в возрасте 6–7 лет.

Нами проведено сравнительное изучение сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с функциональными расстройствами зрения. После проведения обследования и анализа результатов, были сделаны следующие выводы:

Основываясь на результатах констатирующего эксперимента, нами были составлены методические рекомендации по комплексному сопровождению дошкольника в контексте формирования навыков коммуникации у детей с ФРЗ старшего дошкольного возраста. Методические рекомендации отражают деятельность учителя–дефектолога (тифлопедагога) по усилению содержания коррекционно–развивающей программы «Развитие зрительного восприятия» содержанием по восприятию мимики и пантомимики. Нами представлены рекомендации для воспитателя по реализации коррекционной направленности образовательных областей «Речевое развитие» и «Социально–коммуникативное развитие». Мы обозначили возможные задачи коррекционно–развивающей работы психолога.

Также предложен алгоритм включения этого содержания в АООП дошкольника с ФРЗ в зависимости от его уровня сформированности коммуникативных навыков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коммуникация это значимый фактор социализации для дошкольника, его развития на уровне дошкольного возраста, полноценного проживания дошкольного детства.

Наиболее полно отражают специфику нарушений в сфере коммуникации у детей с нарушениями зрения исследования А.М. Виленской, Л.С. Волковой, М.И. Земцовой, Г.В. Григорьевой, В.П. Гудонис, Р.А. Курбанова, Г.В. Никулиной, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой и др. Они отмечают, что дети испытывают трудности коммуникации и не могут реализовать себя в игровой деятельности, что отражается на их взаимодействии со сверстниками. Нарушение зрения негативно влияет на социализацию ребёнка с амблиопией и косоглазием, что становится особенно явным в старшем дошкольном возрасте.

Актуальность исследования определяется, прежде всего, тем, что коммуникативные навыки в условиях инклюзивного образования дошкольников с ФРЗ изучены недостаточно. В настоящее время отсутствуют методические рекомендации комплексного психолого–педагогического сопровождения в контексте формирования коммуникативных навыков, что создает трудности составления АОП (адаптированные образовательные программы) и реализации образовательного процесса.

В результате анализа психолого–педагогической литературы по проблеме исследования сделан вывод о том, что в рамках данного исследования целесообразно мы придерживаться деятельностной теории общения и рассматриваем коммуникацию как одну из сторон общения (подход М.И. Лисиной [28]), под коммуникативными навыками подразумевать способность человека взаимодействовать с другими людьми, правильно интерпретируя получаемую информацию и передавая её.

Анализ тифлопедагогической литературы показал, что большинство авторов трудности формирования коммуникативных навыков у детей с ФРЗ

связывают с недостаточным уровнем зрительного восприятия мимики и пантомимики партнера общения. Ряд авторов отмечают трудности построения диалога (даже при развитии речи приближенном к норме) и задержку развития игровых действий, что связывается с трудностями общения.

Обзор подходов и методов формирования коммуникативных навыков у детей с ФРЗ показал, что в основном коррекционно–развивающая работа имеет вид отдельных технологий, не встроенных в единый образовательный процесс и направленных на формирование представлений о мимике и пантомимике. Нам не удалось обнаружить рекомендации, которые бы комплексно отражали воздействие на все компоненты выделенных трудностей формирования навыков коммуникации у дошкольников с ФРЗ в условиях инклюзии в дошкольных образовательных организациях.

С целью изучения особенностей коммуникативных навыков у старших дошкольников с ФРЗ был разработана комплект диагностических методик, состоящий из 4–х блоков: методики, направленные на выявление особенностей восприятие мимики и пантомимики (адаптация методики изучения восприятия эмоций Л.А. Ремезовой, М.А. Компанцевой, Л.В. Сергеевой, Т.В. Лапшиной, адаптация методики «Игра молчанка» Г.В. Григорьева, адаптация методики «Понимание жестов и позы человека» Н.В. Пилипко); на развитие диалогической речи (методика изучения умений вести диалог И.А. Бизикова); на развитие межличностных отношений (методика «Наблюдение за межличностными отношениями дошкольников» Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова).

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две экспериментальные группы: 10 детей 6–7 лет с ФРЗ, 10 детей 6–7 лет с нормальным зрением. Экспериментальная деятельность проходила на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 37 «Теремок» г. Железногорска Красноярского края.

В результате констатирующего эксперимента у дошкольников с ФРЗ выявлены следующие особенности сформированности коммуникативных

навыков: высокий уровень – 15%; средний уровень – 45%; низкий уровень – 40%.

Дошкольники без нарушения зрения показали высокий уровень – 75%, средний уровень – 25%, низкий уровень отсутствует.

Таким образом, мы подтвердили свою гипотезу о том, что коммуникативные навыки старших дошкольников с ФРЗ, обучающихся инклюзивно имеют особенности, обусловленные недостаточной зрительной информацией. Коррекционно–развивающая работа тифлопедагога, направленная на развитие зрительного восприятия, не решает всех проблем коммуникации. Необходима специально созданная образовательная среда, предполагающая комплексное сопровождение дошкольника с ФРЗ в контексте формирования навыков коммуникации.

На основе выявленных особенностей мы разработали методические рекомендации комплексного сопровождения старшего дошкольника с ФРЗ в контексте формирования коммуникативных навыков.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены.

Библиография

1. Андреева, Г. М. Общение и межличностные отношения / Г.М. Андреева // Психология влияния: хрестоматия / сост. А.В. Морозов. – Санкт–Петербург: Питер, 2001. – 41 с.
2. Белоусова, Е. В. «Развитие эмоциональной сферы у детей с нарушением зрения» методическая разработка. Электронный ресурс, опубликовано 30.01.2014. Образовательная социальная сеть nsportal.ru.
3. Беляева, О. Л. Инклюзивное образование: новые возможности и опыт (монография) / О.Л. Беляева, Л.А. Брюховских, О.А. Козырева [и др.] – Издательство «Литера–принт». Краснояр. гос. пед.ун–т им. В. П. Астафьева. – Красноярск. 2014. – 148 с.
4. Беляева, О. Л., Уфимцева, Л. П. Организационно–педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: монография [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун–т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014.
5. Бизикова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. — М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008 — 136 с.
6. Бизина, Е. В. Использование методов арттерапии для коррекции эмоциональной волевой сферы у детей с нарушениями зрения рабочая программа по теме. Электронный ресурс, Опубликовано 10.12.2011 Образовательная социальная сеть nsportal.ru
7. Биркенбил, В. Язык интонации, мимики, жестов – СПб.: Питер, 1997. – 224 с.
8. Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком. М.: Издательский дом «Энциклопедист–Максимум»; СПб.: Изд. дом «Мир», 2015. — 240 с.
9. Бушуева, Г. М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: автореферат

- кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 2003. – 19с.
10. Виленская, А. М. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей [Текст] / А. М. Виленская; Х-науч.сессия по дефектах. – М.: Полиграфсервис,1990. – 323с.
 11. Волкова, Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения [Текст] / Л. С. Волкова. – М.: Вече, 1983 – 254с.
 12. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
 13. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / Отв. ред. В. Н. Ярцева; Предисл. В. И. Карасика. Изд. 4-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 112 с.
 14. Григорьева, Г. В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 76–87.
 15. Григорьева, Г. В. Развитие ведущей формы общения у дошкольников с нарушениями зрения // Дефектология. 2001. – № 2. – С. 76–83.
 16. Григорьева, Л. П., Бернадская, М. Э., Блинникова, И. В., Солнцева, О. Г. Развитие восприятия у ребенка: Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / – М. Шк.–Пресс, 2001. – 72 с.
 17. Григорьева, Л. П. Концепция диагностики аномального развития детей с сенсорными нарушениями // Журнал Дефектология, 1996. № 3 с. 3–12.
 18. Грищенко, Т. А. Сенсорное развитие дошкольников с нарушением зрения в условиях специального и инклюзивного образования. Тематические индивидуальные занятия и игры: [методическое пособие] /Т.А.Грищенко. М.: Гуманитарный изд.центр Владос, 2017.–96с.
 19. Данилова, И. Н. «Программа эмоционального развития дошкольников «Пойми меня» Электронный ресурс, опубликовано 27.19.2012 Образовательная социальная сеть nsportal.ru

20. Денискина, В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения [Текст] : (Метод. рекомендации) / В. З. Денискина. –Верхняя Пышма : [б. и.], 1997. –22 с.
21. Денискина, В. З. Учимся улыбаться // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1. – с. 66–73; № 2. – с. 74–79.
22. Денискина, В. З. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
23. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова. –М.: Просвещение, 1973. –159 с.
24. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 3–е изд., пересмотр. – Москва : Изд–во Московского психолого–социального ин–та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 447 с. : ил., табл.; 21 см.; ISBN 978–5–9770–0518–0 (МПСИ) Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Москва: АСТ, 2010. 448 с.
25. Корнилова И. Г. Коррекция недостатков развития коммуникативных качеств старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре–драматизации // Дефектология. – 1998. – №. 6. – С. 50–58.
26. Леонтьев, А.А. Психология общения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ – М.: Научно–производственная фирма «Смысл», 2008. – 356 с.
27. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Академия, 1997. – 384 с.
28. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / Научно–исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
29. Мазитова, Г. Х. Развитие дифференцированных взаимоотношений с окружающими у младенцев: Автореферат. М., 1977. – 22 с.

30. Обухова, Л. Ф. Детская возрастная психология. –М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 282 с.
31. Основная образовательная программа дошкольного образования "От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А./ М.: Мозаика–Синтез, 2015. – 368с.
32. Панферов, В. Н. Общая психология. Теоретические основы: учебник и практикум для академического бакалавриата /— М.: Издательство Юрайт, 2016. — 296 с.
33. Петровский, А. В. Введение в психологию. – М, 1995. – с. 235
34. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией в условиях дошкольного образовательного учреждения. – М, 1998. – 299 с.
35. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с амблиопией и косоглазием.
36. Проглядова, Г.А. Психолого–педагогические подходы в работе с лицами, имеющими нарушение зрения: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун–т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – 116 с.
37. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л.И. Плаксиной. —М.: Издательство «Экзамен», 2003. — 173 с.
38. Ремезова, Л. А. Развитие восприятия эмоций у дошкольников с нарушением зрения: учебно–методическое пособие/ Л.А. Ремезова [и др.]. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2012. – 166 с. илл.
39. Рожкова, Л. А., Благосклонова, Н. К., Григорьева, Л. П., Фишман, М. Н., и др. Проблема психофизиологии развития познавательных процессов у детей со сложными нарушениями. Дефектология. 2002. № 4. С.3–14 Школа – Пресс М.
40. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.

41. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / [М. И. Лисина, А. Г. Рузская, Н. Н. Авдеева и др.]; Под ред. А. Г. Рузской; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 215 с.
42. Солнцева, Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М.: Полиграф сервис, 1997. – 124 с.
43. Солнцева, Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения. Институт коррекционной педагогики РАО, Москва. психологии, 41 с 1997, Дефектология, 1998 г. №4 стр. 9–15.
44. Солнцева, Л. И. Особенности игровой деятельности слепых дошкольников // Дефектология, 1974. – №6. – С. 66.
45. Смирнова, О. Е., Холмогорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
46. Тарасова, Н. В. «Развитие эмоционально – ценностной сферы у детей с нарушением зрения» Психолог, 2007. – 42 с.
47. Тарских, С. Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми: учеб. пособие, М–во образования и науки Рос. Федерации. Уральский государственный педагогический университет. Институт специального образования. – Екатеринбург: 2004. – 83 с.
48. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: коллектив. монография / авт. коллектив [И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда и др.]. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун–т им. В.П. Астафьева, 2015. – 304 с.
49. Тюрлик, И. В. Шаг к общению: парциальная программа для детей с нарушением зрения 3–7 лет / – Петрозаводск: б. и., 2005. – 62 с.

50. Уфимцева, Л. П., Грищенко, Т.А. Педагогическая технология развития зрительного восприятия графических изображений слабовидящими школьниками: монография / [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун–т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016.
51. Феокистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. – СПб.: Речь, 2005 – 128 с.
52. Феокистова, В. А. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения. – С–Пб.: Образование, 1995. – 234 с.
53. Феокистова, В. А. Обучение и коррекция дошкольников с нарушением зрения. Методическое пособие. С. – Петербург «Образование» 1995. – с.147.
54. Фомичева, Л. В. Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: Учебно–методическое пособие. — СПб.: КАРО, 2007. 256 с.
55. Хомякова, Л. Ф. Системный подход к проблеме реабилитации детей с нарушением зрения в дошкольном образовательном учреждении. Методические рекомендации по организации системного подхода к проблеме реабилитации детей с нарушением зрения в содружестве медицины и педагогики— Екатеринбург: Изд–во "Центр Проблем Детства ", 1998 г. 48 с.
56. Чернецкая, Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 256 с.
57. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития коммуникативности дошкольников [Текст]: Книга для воспитателей Д/С: Из опыта работы / Под ред. В.В.Гербовой. – 2–е изд., испр. – М.: Просвещение, 1988. – 64 с.

58. Шумакова, Н. Б. Возраст вопросов // Новое в жизни, науке, технике. Серия "Педагогика и психология". – М.: Знание, 1990. – N 10. – 79 с.
59. Эльконин, Д. Б. Психология развития: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 144 с.
60. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Б.Д. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
61. Эльконин, Д. Б. Детская психология. // – М., 1980. – 320 с.
62. Эльконин, Д. Б. Психология игры. // – М., 1986. – 460 с.
63. Эльконин, Д. Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконица. – М.: Просвещение, 1969. – с. 115–183
64. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1958. – 115 с.
65. Юдина, Е. Коммуникативное развитие ребенка и его педагогическая оценка в группе детского сада / Е. Юдина // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 9. – С.10–29.
66. Юрьева, Н. М. Речевой онтогенез в теории и эксперименте: диссертация... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Юрьева Надежда Михайловна – Москва, 2006. – 566 с.
67. Яковлева, Н. А. Формирование неречевых средств общения у дошкольников с нарушением зрения. – С-Пб.: Речь, 2001. – 56 с.
68. Якубинский, Л. П. О диалогической речи / под ред. Л.В. Щербы. Спб., 2007. – 259 с.
69. Янкуль, П. В. Дошкольная педагогика: // Учеб. пособие для студ. сред. пед. Учеб. – 2-е изд. – М., 2000.
70. Pinker S. language Learning and language development / S. Pinker. – Harvard University Press; М.: Masses and London (England), 1996.
71. Kagan, G. The second year. The emerge of self-awareness. Cambridge, 1981.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Протокол обследования по методике изучения восприятия эмоций Л.А. Ремезовой, М.А. Компанцевой,
Л.В. Сергеевой, Т.В. Лапшиной

Ф.И. ребёнка	<i>1. «Назови эмоцию»</i>	<i>2. «Найди пару»</i>	<i>3. «Соотнеси эмоцию с ситуацией»</i>	<i>Средний балл</i>	<i>Уровень</i>
Ребёнок 1					
Ребёнок 2					
Ребёнок 3					
Ребёнок 4					
Ребёнок 5					
Ребёнок 6					
Ребёнок 7					
Ребёнок 8					
Ребёнок 9					
Ребёнок 10					

Протокол обследования по методике «Наблюдение за межличностными отношениями дошкольников» Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой.

Ф.И. ребёнка	Инициативность	Чувствительность к воздействиям сверстников	Баллы	Уровень	Преобладающий эмоциональный фон
Ребёнок 1					
Ребёнок 2					
Ребёнок 3					
Ребёнок 4					
Ребёнок 5					
Ребёнок 6					
Ребёнок 7					
Ребёнок 8					
Ребёнок 9					
Ребёнок 10					

группа А (экспериментальная 1)

Ф.И ребенка	Возраст 01.09.18г.	Острота зрения (в очках)	Диагноз
Ребёнок 1	6,5	0,4/0,5	Неаккомодационное альтернирующее сходящееся косоглазие. Гиперметропия 1 ст. обоих глаз.
Ребёнок 2	6,0	0,4/0,7	Сходящееся косоглазие. Дальнозоркость 1 ст. обоих глаз.
Ребёнок 3	5,11	0,6/0,8	Сходящееся косоглазие. Дальнозоркость 1 ст. обоих глаз.
Ребёнок 4	6,4	0,7/0,5	Амблиопия 1 ст. обоих глаз. Смешанный астигматизм обоих глаз.
Ребёнок 5	6,1	0,4/0,4	Миопия 3 ст. обоих глаз. Амблиопия высокой степени обоих глаз.
Ребёнок 6	6,4	0,6/0,5	Сходящееся косоглазие. Амблиопия 1 ст. обоих глаз. Миопический астигматизм 1 ст. обоих глаз.
Ребёнок 7	6,1	0,5/0,4	Миопия 1 ст. обоих глаз. Гиперметропия 1 ст. обоих глаз.
Ребёнок 8	6,7	0,4/0,8	Сходящееся косоглазие. Дальнозоркость 1 ст. обоих глаз.
Ребёнок 9	6,5	0,6/0,8	Амблиопия 1 ст. обоих глаз. Смешанный астигматизм обоих глаз.
Ребёнок 10	6,5	0,7/0,7	Сходящееся косоглазие. Амблиопия 1 ст. обоих глаз. Гиперметропия 3 ст. обоих глаз

Этюды на «Развитие восприятия социальных эмоций у старших дошкольников с косоглазием и амблиопией»

Эмоция	Название этюда	Лицо			Руки	Корпус	Ноги	Голова	Выразительные движения
		Брови	Глаза	Рот					
Радость	«Вкусные конфетки»	Мама пришел домой. Из сумки достала пакет, в котором лежат конфеты. И мы всей семьёй сели пить чай. Маша аккуратно развернула конфету и положила её в рот. «О, какая волшебно вкусная конфетка!»							
		Сглаженные складки на лбу.	Суженные глазные щели, радиальные складки у наружного угла.	Уголки губ приподняты.	В движении.	Отклонён назад.	Ступни раздвинуты.	Отклонена назад.	Жевательные движения.
	«Волшебные капельки»	Идёт тёплый дождь. Пляшут капельки в лужах. Выглянуло солнышко. Дождь стал золотым. Дети подставляют лицо волшебным капелькам дождя. Приятен волшебный летний дождик.							
		Приподнимание бровей.	Глаза закрыты.	Рот полуоткрыт.	Руки вниз, плечи опущены	Мышцы расслаблены.	Ступни раздвинуты.	Голова запрокинута назад.	
«Первый снежок»	Мальчик проснулся, подошёл к окну и замер от удивления. Всё вокруг покрыто снегом. Двор совсем по зимнему одет. Белым – бело. Неужели так бывает: вчера был дождь, а сегодня выпал первый снег?								
	Приподнятые брови.	Глаза широко раскрыты.	Рот полуоткрыт.	В движении.	Вперёд.	Ступни раздвинуты.	Голова опрокинута назад.		

«Любимые родители»	Звучит спокойная музыка. Мама и папа укачивают свою любимую доченьку. Сначала мама качает малышку, нежно прижимая к себе, а папа с доброй улыбкой смотрит на маму и дочку и сам тоже покачивается в кресле качалке. Мама передаёт девочку папе. Теперь папа качает малышку, а мама глядит на них ласково, с любовью.							
	Сглаженные складки на лбу.	Суженные глазные щели	Улыбка.	Сложить перед собой руки.	Мерно покачиваться под музыку вправо, влево.	Ступни раздвинуты.	Голова наклонена вперёд.	
«Жар-птица»	В царском саду росла яблоня с яблочками. Стала на эту яблоню прилетать жар-птица и воровать золотые яблочки. Царь приказал своим сыновьям, чтобы они сторожили яблочки. Третью ночь караулил Иван-царевич. В полночь прилетела жар-птица и села на яблоню. Любуется Иван-царевич жар-птицей. Вся-то она золотая, глаза из хрустала и сияет вся так, что стало светло как днём. Схватил Иван-царевич птицу за хвост, но она вырвалась и улетела, а в руках у Ивана – осталось перо из её хвоста. Поднял он руку вверх, все вокруг засияло, засветилось, – и пошёл Иван-царевич домой. Все, кто встречался ему по дороге, останавливались и удивлялись ослепительному свету золотого пера жар-птицы.							
	Поднятые брови.	Глаза широко раскрыты.	Улыбка.	Руки тянутся к предмету восхищения.	Вытянутая вперед шея.		Вес тела перенесён на ногу, стоящую впереди.	Голова откинута назад.

«Цветочек»	Наступило тепло и нагрело на землю и вместе с ней семечко. Из семечка появился прекрасный цветочек. Растёт цветочек на солнце, подставляя теплу каждый свой лепесточек, поворачивая голову вслед за солнцем.							
	Брови принимают горизонтальное положение.	Глаза полузакрыты.	Улыбка, мышцы лица расслаблены.	Руки опущены, поднимаются в стороны.	Согнут, корпус медленно распрямляется.	Ноги согнуты, ноги распрямляются.	Голова медленно поворачивается за солнцем.	Цветок расцветает.
«Ласка»	Девочка с любовью гладит пушистого котёнка. Котёнок мурлычет от удовольствия, трётся головой о его руки. Котенок тоже любит девочку.							
	Сглаженные складки на лбу, приподнимание бровей.	Расширенные глазные щели, взгляд на объект.	Улыбка, уголки губ приподняты.	Руки прижаты к груди.	Наклон вперед.	Ступни раздвинуты.	Голова опущена вперед.	
«Встреча с товарищем»	У Гриши был друг. Летом им пришлось расстаться. Гриша остался в городе, а его друга родители повезли отдыхать на юг. Скучно в городе. Прошли две недели. Однажды идет мальчик по улице и видит, как из автобуса выходит его товарищ. Как обрадовались они встрече друг друга!							
	Сглаженные складки на лбу.	Взгляд на объект.	Улыбка.	Объятия.	Наклон вперед.	1 нога впереди, 2 сзади.	Голова наклонена в сторону.	
«После первого»	Жара. Лето. Только что прошёл летний дождь. Дети перешагивают через лужи, стараются не намочить ноги. Потом начинают шалить, прыгать по лужам так сильно, что брызги летят во все стороны. Как же им весело.							
	Приподнимание бровей.	Взгляд вниз.	Улыбка, уголки губ приподняты.	Руки то поднимаются, то опускаются.	Наклон вперед, далее корпус распрямляется.	Сначала идут на носочках, далее прыжки.	Голова наклоняется то вперед, то назад.	

«Кукла Катя»	Машеньке подарили новую куклу Катю. Она так рада, весело скачет, кружится, играет с куклой. Звучит задорная музыка.							
	Сглаженные складки на лбу.	Суженные глазные щели	Улыбка, уголки губ приподняты.	В движении.	Отклоняется в разные стороны	Ступни поочередно поднимаются	Подвижна.	Под весёлую музыку девочка весело скачет
«Карлсон»	Педагог предлагает детям отгадать загадку: «Мой дом у вас на крыше! Я каждому знаком! И мой пропеллер слышен над вашим чердаком». Затем один ребёнок показывает, какое лицо у Карлсона (надуть щёки), а другой – какое довольное лицо у мальчика, к которому пришёл Карлсон.							
	Приподнимание бровей.	Суженные глазные щели	Улыбка, надуть щёки.	В движении.	Отклонён назад.	Ступни развёрнуты.	Подвижна.	
«Лисята выздоровели»	Заболели лисята Тим и Том. К ним пришёл доктор Зай. Он вылечил лисят. И стало очень хорошо. Не болят больше животы у Тима и Тома.							
	Сглаженные складки на лбу.	Суженные глазные щели	Улыбка.	В движении.	Положение сидя, тело	Ноги раздвинуты.	Подбородок слегка приподнят.	
«Сражение»	В зале звучит музыка. Ребёнок изображает Алёшу Поповича, который сражается со змеем–Горынычем и побеждает его.							
	Брови приподняты	Суженные глазные щели	Улыбка	Размахивает воображаемым мечом	Плечи развёрнуты.	Ноги слегка расставлены.	Голова откинута.	

«Два клоуна»	Два веселых клоуна жонглируют разноцветными кольцами и не замечают друг друга. Вдруг они сталкиваются спинами и падают. Им так смешно, они сидят на полу и громко смеются. Затем клоуны помогают друг другу встать, собирают кольца и бросают кольца друг другу.							
	Брови приподняты.	Глаза слегка прищурены.	Рот широко раскрыт, губы в улыбке.	Руки поочередно поднимаются и опускаются.	Плечи расправлены.	Ноги расставлены.	Голова откинута.	
«Нежданная радость»	В комнату вошел папа, с улыбкой посмотрел на своих дочерей и сказал: – Заканчивайте, девочки, игру. Через час мы идём в Зоопарк! Папа достал билеты из кармана, девочки сначала замерли, а потом пустились плясать вокруг папы.							
	Брови приподняты.	Глаза слегка прищурены.	Смех.	Потирают руку одну о другую, хлопают в ладоши.	Плечи расправлены.	Пританцовывают, прыгают.	Голова откинута.	
«Прекрасное настроение»	Папа отправил дочку в магазин: «Купи торт и конфеты, – сказал он. – Мы попьём с тобой чай и пойдём в цирк». Девочка взяла у папы деньги, сумку и побежала в магазин. У неё было очень хорошее настроение.							
	Брови и верхние веки приподняты.	Взгляд вперёд.	Улыбка.	В движении.	Плечи расправлены.	Быстрый шаг. иногда переходящий на подскоки.	Голова, наклонена то на один бок, то на другой.	

Удивление	«Фокус–покус»	Девочка была очень удивлена: она видел, как фокусник посадил в пустой чемодан собаку и закрыл его, а когда открыл чемодан, собаки там не было, а из чемодана выпрыгнула кошка. Вот так фокус–покус.						
	Брови и верхние веки приподняты.	Расширенные глазные щели, взгляд на объект.	Рот раскрыт.	Руки без движения.	Неподвижен или устремлён вперёд.	Согнуты в коленях.	Неподвижна.	Всем корпусом отступает назад.
	«Гриб – великан»	Однажды мальчик Петя с родителями пошел в лес за грибами. Он взяла палку, чтобы можно было приподнимать листья. Вдруг на поляне мальчик увидел огромный гриб. Он был с него рост. Неужели такие грибы бывают?						
	Брови и верхние веки приподняты.	Расширенные глазные щели, взгляд на объект.	Рот раскрыт.	Руки подняты вверх.	Неподвижен, устремлён вперёд.	Согнуты в коленях.	Неподвижна.	
	«Большие глаза»	Однажды девочка подсмотрела в подъезде удивительную картину и рассказала об этом маме: «Я зашла в подъезд и увидела, что по полу бегает тряпка. Я поднял тряпку и увидела, что там котёнок». Вот так удивление.						
	Брови и верхние веки приподняты.	Расширенные глазные щели, взгляд на объект.	Приоткрыт.	Неподвижны.	Неподвижен.	Согнуты в коленях	Голова неподвижна.	
Горе–страдание	«Остров плакс»	Путешественник попал на волшебный остров, где живут одни плаксы. Он старается утешить то одного, то другого, но все дети–плаксы отталкивают его и продолжают реветь.						
	Брови приподняты и сдвинуты	Веки опущены, нижнее веко поднято, взгляд пассивен.	Рот полуоткрыт.	Руки поднесены к глазам.	Расслаблен, ищет опоры, линия спины сломлена, сутулость.	Расслаблены, ступни развёрнуты.	Опущена вперед	Плечи подвижны у детей, путешественник гладит детей по голове.

«Худой мальчик»	<p>Ребёнок плохо ест. Он стал очень худым и слабым, даже муравей может свалить его с ног. Это кто там печально идёт? И печальную песню поёт? Муравей пробежал, повалил его с ног И вот он лежит одинок, Муравей повалил его с ног Витя из дому шёл, до калитки дошёл, но дальше идти не смог! Он каши, он каши не ел, худел, худел, болел, слабел! И вот он лежит одинок, муравей повалил его с ног! Дети по очереди распределяют между собой по роли бабушки, муравья, Вити и обыгрывают ситуацию.</p>							
	Брови приподняты и сдвинуты.	Веки опущены, взгляд пассивен.	Рот закрыт.	Руки пассивно свисают.	Расслаблен, ищет опоры, сутулость.	Расслаблены, ступни развёрнуты.	Опущена вперёд.	
«Старый гриб»	<p>Старый гриб боровик вот-вот упадёт. Его слабая ножка уже не выдерживает тяжести большой шляпки.</p>							
	Брови приподняты и сдвинуты.	Веки опущены, взгляд пассивен.	Рот закрыт.	Руки висят вдоль тела.	Плечи опущены.	Ноги расставлены, колени согнуты.	Голова клонится к плечу.	
«Золушка»	<p>Золушка возвращается с бала печальной. Она больше не увидит принца, к тому же она потеряла свою туфельку...</p>							
	Сближение бровей и продольно-поперечная складка на лбу.	Веки опущены, нижнее веко поднято, взгляд пассивен.	Уголки губ опущены.	Руки пассивно свисают.	Плечи опущены.	Расслаблены, ступни свёрнуты.	Поникшая голова.	Замедленная походка.

	<p>«Ой, болит»</p> <p>Лисята Тим и Том съели невымытые яблоки. У них разболелись животы.</p> <p>Лисята жалуются: «Ой–ой–ой, живот болит! Ой–ой–ой, меня тошнит! Ой, мы яблок не хотим! Мы хвораем, Том и Тим!»</p>							
	Брови приподняты сдвинуты.	Глаза прищурены.	Уголки губ опущены, центр нижней губы приподнят.	Руки прижаты к животу.	Живот втянут, линия спины сломлена.	Расслаблены, ступни свёрнуты	Опушена вперёд.	
	<p>«Я очень устал»</p>	<p>Маленький гномик несёт на плече большую еловую шишку. Вот он остановился, положил шишку у своих ног и говорит: «Я так устал, я очень устал».</p>						
	Сближение бровей и продольно–поперечная складка на лбу.	Веки опущены взгляд пассивен.	Уголки губ опущены.	Руки висят вдоль тела.	Плечи опущены.	Сутулость	Опушена вниз.	
<p>Гнев</p>	<p>«Король Боровик не в Духе»</p>	<p>Шёл король Боровик через лес напрямик. Он грозил кулаком и стучал каблуком. Был король Боровик не в духе: короля покусали мухи. Дети изображают короля согласно ситуации в тексте.</p>						
	Сближение и опускание головок бровей; продольно–поперечная складка на лбу.	Расширенные глазные щели, быстрые движения глазных яблок.	Плотно сомкнут, с подворачиванием губ вовнутрь.	Размахивают. Кисти сжаты в кулак. Дрожание.	Наклонен вперёд.	Топание ногами.	Поворот головы то вправо, то влево, то вверх, то вниз.	Ребёнок действует согласно тексту.

«Два сердитых мальчика»	Мальчики не поделили игрушку и поссорились. Они очень рассержены друг на друга. Вот-вот подерутся.							
	Сдвинуты брови.	Глаза прищурены.	Плотно сомкнут. Губы сжаты.	В движении.	Наклон вперёд.	Наступают другие друга.	Неподвижна.	
«Гневная гиена»	Гиена стоит у одинокой пальмы. В листьях пальмы прячется обезьянка. Гиена хочет съесть обезьянку и ждёт, когда обезьянка спрыгнет на землю. Гиена злится и рычит, если кто-нибудь хочет помочь обезьянке: «Я страшная гиена, я гневная гиена». Дети распределяют роли.							
	Сближение и опускание головок бровей.	Расширенные глазные щели, быстрые движения глазных яблок.	Плотно сомкнут.	Кисти сжаты кулак.	Наклон вперёд.	Стопы при ходьбе ставят тщательно, надавливая на землю.	Прямая.	
«Бабка-Ёжка»	Баба-Яга поймала Иванушку, велела затопить печку, чтоб потом съесть его, а сама уснула. Проснулась, а Иванушки и нет – сбежал. Рассердилась Баба-Яга, что без ужина осталась, ногами топает, кулаками							
	Сближение и опускание головок бровей.	Расширенные глазные щели, быстрые движения глазных яблок	Плотно сомкнут, с подворачиванием губ вовнутрь.	В движении.	Наклоны в стороны.	Ногами топает.	Наклонена вперёд.	
«Ворчливый дедушка»	К дедушке в деревню приехал Витя и сразу же пошёл гулять. Дедушка рассердился, что Витя ушёл за калитку: «Нельзя одному ходить за калитку. А если из леса придёт волк, что будет с Витей?»							
	Нахмуренные брови.	Глаза прищурены.	Плотно сомкнут. Губы сжаты.	Грозит указательным пальцем.	Наклон вперёд.	Согнутые колени.	Поворот то вправо, влево	

	«Злая медведица»	<p>На лесной полянке мальчик увидел медвежонка. Медвежонок подбежал к мальчику и стал хватать его за ногу, как бы приглашая поиграть с ним. Медвежонок был очень смешным. «Почему бы и не поиграть?»—подумал мальчик. Вдруг послышалось урчание медведицы. Мальчик подбежал к большому дереву и быстро залез на него. Медведица стала яростно царапать ствол когтями, рычать, злобно глядя на мальчика. Вдруг заскулил медвежонок. Медведица оставила дерево и побежала выручать медвежонка. Мальчик ещё немного посидел на дереве, потом спустился и побежал домой.</p>						
	Ярость, сдвинутые брови.	Расширенные глазные щели, быстрые движения глазных яблок.	Оттопыренные губы, сморщенный нос, рычание.	Усиленная жестикуляция.	Тело дрожит.	Согнутые колени.	Поворот то вправо, то влево.	

	«Хмурый коршун»	<p>Вот за решеткой, хмур и зол, сидит коршун. Могучих крыльев гордый взмах, внушает страх. Давно ль громады грозных скал он облетал и камнем падал свысока на врага? Он был свободный властелин седых вершин. Теперь в неволе, хмур и зол, сидит коршун один.</p>							
		Сближение и опускание головок бровей; продольно–поперечная складка на лбу	Глаза прищурены.	Плотно сомкнут. Губы сжаты.	Медленно поднимают руки вверх, вниз («взмах крыльями»).	Наклон вперед.	Согнуты в коленях.	Поворот то вправо, то влево.	Изображение коршуна
Вина	«Виноватый»	<p>Мальчик разбил мамину любимую вазу, и мама его ругает. Он чувствует себя очень виноватым.</p>							
		Брови поднимаются вверх и сдвигаются.	Глаза опущены.	Уголки губ опущены.	Руки висят вдоль тела. Плечи приподняты.	Линия спины сломлена, сутулость.	Ноги прямые, пятки сдвинуты.	Голова наклонена вперед	
Стыд	«Шарику стыдно»	<p>Жила–была девочка Валя. Она играла с куклой, кормила её. Один раз положила куклу спать на кровать. Забрался туда щенок Шарик и уронил куклу на пол. Пришла Валя домой и стала ругать Шарика: «Зачем ты, Шарик, мою куклу уронил?» А Шарик стоит голову опустил: стыдно ему.</p>							
		Брови поднимаются вверх и сдвигаются.	Глаза опущены	Уголки губ опущены.	Руки висят вдоль тела. Плечи приподняты.	Линия спины сломлена, сутулость.	Ноги прямые, носки сдвинуты.	Голова наклонена вперед	поднятые плечи.

	«Стыдно как»	Мальчик случайно сломал пульт от телевизора. Он напугался, что мама его накажет, и сказал, что пультом играл его маленький брат. Брата наказали. Старшему брату очень стыдно.						
		Ярость, сдвинутые брови.	Расширенные глазные щели, быстрые движения глазных яблок.	Оттопыренные губы, сморщенный нос, рычание–	Усиленная жестикуляция.	Тело дрожит.	Согнутые колени	Поворот вправо, то влево.
	«Кот Мурзик»	Хозяйка испекла сметанный пирог к празднику и пошла наряжаться. Кот Васька прокрался на кухню и съел пирог. Хозяйка прибежала на шум и стала ругать Ваську. Ваське стало стыдно.						
		Сближение и опускание головок бровей; продольно–поперечная складка на лбу	Веки опущены.	Уголки губ опущены.	Малоподвижны.	Линия спины сломлена, сутулость.	Носки сдвинуты.	Голова наклонена вперёд и втянута в приподнятые плечи

Интерес	«Волчонок подслушивает»	Волчонок стоит у окна избушки, в котором живут кот с петушком, и подслушивает, о чем они говорят. Ой как интересно.						
		Приподнятые брови.	Взгляд направлен в другую сторону.	Рот полуоткрыт	Прижаты к груди.	Корпус слегка наклонен.	Нога выставлена	Голова наклонена в сторону.
	«Что же происходит?»	Мальчики стояли в кружке, наклонив головы вниз, что–то рассматривали. Рядом остановилась девочка. «Что там происходит?» – подумала она и подошла посмотреть.						

		Приподняты, дугообразны.	Пристальный взгляд.	Приоткрыт	Одна рука на бедре, другая опущена вдоль тела.	Корпус наклонён вперёд.	Выдвинута одна нога вперёд.	Голова поворачивается в сторону происхождения	
	«Пёс приюхивается»	Охотничий пёс, увидев добычу, моментально застывает в напряжённой позе. Морда у него вытягивается вперед, уши наострились, глаза неподвижно глядят на дичь, а нос бесшумно втягивает запах.							
		Приподняты, дугообразны, поперечные складки на	Глаза неподвижны.	Прикрыт.	Прижаты к груди.	Наклонён к объекту внимания.	Выдвинута одна нога вперёд.	Голова вытянута вперед.	
Отвращение	«Горький чай»	Бабушка потеряла очки и поэтому не заметила, что насыпала в сахарницу вместо сахарного песка перец. Внук налил себе в чашку горячего чая, не глядя положил в него две ложечки сахарного песка. Помешал и сделал первый глоток. До чего же противно стало у него во рту!							
		Брови нахмурены.	Глаза сощурены.	Верхняя губа подтянута к носу, нос сморщен.	В движении.	Напряжён или «снят» с бёдер.	Стопы стоят произвольно, носки	Голова откинута назад.	

Система игр, направленная на формирование принципов воспитания межличностных отношений.

1 этап «Общение без слов».

Муравьиная жизнь

Взрослый предлагает детям сегодня стать муравьями. Но ведь муравьи не умеют разговаривать, а давайте придумаем муравьиный язык. Если нам нужно поприветствовать друг друга, мы прикасаемся носами, когда хотим узнать, что нового, мы хлопаем своей ладонью по плечу, когда хотим показать другому свою дружбу и любовь – прислоняемся к его щеке. Взрослый: «Наступило утро, расцвело и муравьи выползли из муравейника». Важно следить за тем, чтобы дети не разговаривали между собой, не принуждать детей играть, поддерживать вновь вступивших.

Заботливые гномы

Педагог рассказывает сказку: «В давние времена дети не умели спать. Они играли целыми днями и, конечно же, очень уставали. И тогда заботливые гномы решили им помочь. Когда наступала ночь, они приходили к детям, тихо гладили их по головке, покачивали кроватку, дарили им цветные сны. И дети мирно засыпали. Они приходят к нам до сих пор и дарят нам сон. Превратимся в заботливых гномов. Ребята самостоятельно выбирают роли. Дети лежат на полу и спят, дети – гномы – подходят к каждому из них, нежно гладят, тихо напевают песенки. Потом дети меняются ролями.

Ласковый ветер

Взрослый собирает детей вокруг себя и говорит: «Летом в полях и степях дует тёплый ветер, и как же приятно, когда он тихонько прикасается к нашему телу. Давайте превратимся в ласковый ветер, будем шелестеть листьями деревьев и цветов. Затем взрослый предлагает желающим стать ветром. Один ребёнок становится в круг, остальные дети окружают его и, поглаживая, тихонько гладят словно ласковый летний ветерок.

Мир теней

Педагог: «Каждый предмет и любое живое существо имеет лучшего друга – свою тень. Она бежит за нами всё время и всегда повторяет за нами, но мы её совсем не слышим. Давайте превратимся в наши тени. Походим по группе, посмотрим друг на друга, попробуем друг с другом поиграть, а потом вместе построим что–нибудь из большого конструктора. Но при этом мы не будем разговаривать, будем делать это молча». Дети перемещаются по группе, общаются, приветствуют друг друга. Затем делают совместную постройку.

Ожившие игрушки

На утреннем круге педагог спрашивает: «Кто видел мультфильм «История игрушек, забытая временем? Вы видели, что ваши игрушки оживают ночью, когда вы спите? Вы только представьте эту картину, что может делать ваша любимая игрушка ночью? А давайте каждый превратится в свою любимую игрушку. Только делать все это нужно тихо, а то разбудим хозяина. А мы все вместе попробуем отгадать, какую игрушку изображал каждый из нас». Если дети затрудняются угадать, взрослый просит ребенка еще раз показать свою игрушку, пройдясь по группе.

2 этап «Внимание к другому».

Утренний круг

Взрослый с детьми собираются на условленном месте. Когда дети рассаживаются в круг, взрослый говорит: «А теперь предлагаю каждому поздороваться бровями со всеми по кругу. Я начну первая, когда я поздороваюсь со всеми, начнет здороваться мой сосед справа» (педагог смотрит на каждого ребенка и слегка приподнимает брови и ласково улыбается уголками глаз, затем дотрагивается до руки соседа слева, передавая ему переход хода).

Кривое зеркало

Педагог: «В каждом магазине одежды есть зеркало. Мы должны видеть подходит ли нам наряд, который мы собираемся покупать. А что же делать, если зеркало рядом не оказалось?» Дети самостоятельно объединяются в пары распределяют роли: один показывает какое – то движение, а другой старается как можно точнее повторить его, как в зеркале. Движения должны быть

правильными и точными. Если зеркало показывает неправильно или опаздывает, значит оно кривое. Взрослый показывает пример. Затем предлагается самостоятельная игра.

Горное Эхо

В группе обсуждается тема «Эхо, которое живет в горах и его можно услышать: оно повторяет все, даже самые странные звуки. Затем дети распределяются на две группы, одна изображает путешественников в горах, а другая – Эхо. Первая группа детей бродит по комнате и по очереди издает разные звуки. Ведущий делает паузы, он же показывает, кому из детей и когда следует издавать свой придуманный звук). Дети второй группы прячутся, прислушиваются и стараются как можно точнее повторить все, что услышали.

Подари настроение

Ведущий загадывает настроение (грустное, радостное, недовольное, удивленное и т. д.) и передает его соседу слева. Дети по цепочке передают его по кругу, а потом разгадывают и описывают задачку. Далее ведущим становится любой желающий. Если ребёнок затрудняется в выборе настроения, взрослый может подсказать ему на ушко.

Магазинный разговор

Педагог: «Однажды вы с папой пошли в супермаркет, один из вас находится в магазине, а другой – ждет его на улице. Но вы совсем забыли обсудить и договориться о том, что нужно купить. Попробуйте договориться о покупках сквозь стекло витрины. Но беда в том, что оно очень толстое и кричать нет смысла. В конце игры можно обсудить правильно ли вы друг друга поняли». Взрослый показывает образец и пытается объяснить ребёнку жестами, что тот должен купить, а потом спрашивает его, все ли он понял. Детям предлагается самостоятельная игра.

3 этап «Согласованность действий».

Гусеничка

Воспитатель: «Гусенице не просто жить на этом свете, ведь у нее столько много ножек! Она в них просто может запутаться. Давайте превратимся в

гусеничку. Встаньте друг за другом на четвереньки и положите руки на плечи соседа. Теперь начинаем двигаться вперед. Сначала медленно, чтобы не упасть. А потом – чуть быстрее». Ох, как устала наша гусеница, она буквально падает от усталости». Дети, по–прежнему держа соседей за плечи, падают на ковер.

Работаем вместе

Детям предлагается разделить на подгруппы по четыре человека. Каждой из подгрупп дается задание: полить цветок, распилить бревно, посадить дерево и т. д. Затем детям предлагается распределить обязанности (например: один ребенок выкапывает ямку в горшке, другой – опускает в ямку цветочек и расправляет корни, третий – закапывает, четвертый – поливает). Затем каждая из групп по очереди показывает сценку остальным детям, и те должны угадать, что изображает группа.

Слепой и поводырь

Детям предлагается поделиться на пары. Одному ребёнку завязываются платком глаза, он – слепой, его партнер собака – поводырь. Собака должна провести слепого через различные препятствия, которые заранее создали остальные дети из мягкой мебели, коробок и т. п. Цель поводыря – доставить своего товарища до конца улицы так, чтобы он не упал. Потом дети меняются ролями.

Лабиринт

Из большой мягкой мебели выстроен запутанный лабиринт с узкими проходами. Детям необходимо пройти лабиринт вдвоем, повернувшись друг к другу лицом. Нельзя оборачиваться или расцеплять руки. Дети самостоятельно делятся на пары, становятся друг к другу лицом, обнимаются и начинают медленно проходить лабиринт. Первый ребенок идет спиной, повернувшись лицом к партнеру. Дети вместе со взрослым следят за ходом игры.

Сиамские близнецы

Воспитатель собирает детей вокруг себя и говорит: «На одном острове жил Злой волшебник, он очень любил всех ссорить. Но дети были очень дружными. Однажды он разозлился и решил их заколдовать. Он соединил каждого человека

с его другом, чтобы они превратились в одно целое. Они приросли друг к другу бок о бок и у них на двоих было всего две руки, две ноги и т. д. Разделитесь на пары, крепко обнимите друг друга одной рукой и считайте, что этой руки у вас нет. Ходить сложно, ведь ноги тоже срослись. Пройдитесь по группе, привыкнете друг к другу. Привыкли? Попробуйте позавтракать, сесть за стол, поиграть.

4 этап «Общие переживания».

Злой дракон

Для этой игры необходимы несколько больших картонных коробок, в которых могло бы поместиться 2–3 ребенка. Воспитатель предлагает детям превратиться в сказочных эльфов, живущими в маленьких домиках и говорит: «Существует легенда – каждую ночь в наши леса прилетает злой дракон, который уносит эльфов свой замок, и они исчезают там навсегда. Существует единственный способ спастись от дракона: эльфы прячутся в свои домики, сидят там обнявшись и уговаривают друг друга не бояться, используя добрые слова. Итак, солнце садится, эльфы спешат спрятаться в свои домики и покрепче обняться». Педагог ходит между домами, изображая дракона, угрожающе воеет, заглядывая внутрь домиков, следит, что дети внутри домика поддерживают и утешают друг друга.

Кто смешнее засмеется

Педагог рассказывает детям новую историю: «В одном замке правил Царь–Смех и жена Царевна–Хохотунья. А еще у них было много–много детей–Смешариков. Все в этом замке смеялись весь день, именно они научили всех людей смеяться. Давайте сегодня устроим праздник смеха и будем все вместе смеяться весело и задорно, как Смешарики. Договорились? Тогда начали. А я посмотрю, кто из вас смеется смешнее». Воспитатель начинает заразительно смеяться, дети хохочут в ответ.

Скалолазы

На полу делается импровизированный круг, но поместиться в нем можно только сильно, прижавшись, друг к другу. Педагог говорит: «Мы – скалолазы,

мы забрались на вершину самой высокой горы в мире. У скалолазов есть такая традиция: когда они поднимаются на самую вершину, они стоят на ней и, обнявшись, поют песенку. Придерживайте друг друга, чтобы никто не упал с обрыва». Дети встают в круг, обняв друг друга, и поют песенку скалолазов.

Котята заблудились

Педагог говорит: «Сегодня мы будем котятами, которые заблудились на лугу. Распределяем роли, одни превращаются в котят, а остальные будут деревьями. Котята убежали из дома. Наступила ночь, пошел дождь, поднялся сильный ветер. Долго металась котята по лугу и никак не могли найти себе укрытие. Деревья угрожающе скрипят и стонут. Затем взрослый указывает котятам на пещерку, где они могут укрыться от дождя (под столом). Дети прячутся под стол, сжимаются в комочек. Дети меняются ролями.

Уточка с утятами

Дети распределяют роли: мама–утка, утята и хищный коршун, который будет вести на них охоту. Мама–уточка с утятами гуляют, играют на солнышке, ищут жучков на полянке. Вдруг налетает огромная птица и пытается украсть утят. Мама–утка должна спрятать своих детей, собрать их вместе и защитить от опасности. Используем большой кусок ткани, чтобы дети могли спрятаться под ним. Дети забегают под него и сберегаются. В последующих играх роль мамы–утки и коршуна можно давать проблемным детям.

Этап «Взаимопомощь в игре».

Шляпа доброты

Нам понадобится шляпа, она принадлежит доброму волшебнику, который лечит больных деток. Он надевает на голову больному свою волшебную шляпу, и ребенок моментально выздоравливает. Только он потерял свою шляпу в нашей группе. Но есть верный способ вернуть ее. Каждый из вас должен в чем–то обязательно помочь другому (поделиться своей игрушкой, сказать добрые слова, помочь что–то сделать). В течение дня воспитатель напоминает детям о том, что к вечеру шляпа должна быть наполнена хорошими поступками. На вечернем

круге педагог с детьми и торжественно ставит шляпу на подоконник, чтобы ночью волшебник нашел ее.

Колокольчики

Взрослый предлагает детям поиграть в лилипутов, у которых есть волшебные колокольчики, исполняющие все заветные желания. Детям раздаются колокольчики. Дети по кругу звенят своими колокольчиками и загадывают делания, но вдруг оказывается, что один из них молчит. «Какое несчастье, у одного из наших лилипутов не звенит колокольчик! А может быть, кто-то поделится на время своим колокольчиком, чтобы лилипут мог позвенеть им и загадать желание?» Кто-то из детей обязательно предлагает свой колокольчик, за что, получает благодарность и одобрение всей группы.

Невидимый помощник

На утреннем круге педагог сообщает детям «Сегодня весь день мы будем помогать друг другу, но так, чтобы это не было заметно. Взрослый тайно назначает каждому ребёнку, кому он сегодня будет помогать. На вечернем круге вы попробуете догадаться, кто же вам сегодня помогал, и выразите ему свою благодарность». В течение дня взрослый напоминает детям о задании.

Старенькая бабушка

Дети самостоятельно делятся на пары. Каждая пара состоит из бабушки и внучки, дедушки и внука. Старенькие люди ничего не видят и не слышат. Но их обязательно нужно перевести через дорогу, чтобы они попали на приём к врачу. Внуки и внучки постараются им помочь добраться до больницы. Несколько детей принимают на себя роль машин и бегают туда – сюда по улице. Детям нужно уберечь бабушку и дедушку от машин, провести через дорогу, показать врачу, купить таблетки и вернуться той же дорогой домой.

Заблудившийся ребенок

Педагог предлагает поиграть в лесных зверей. Выбирают себе роль. А один из вас будет ребенком. Мальчик потерялся в лесу, испуганный и уставший он сел под кустик и заплакал. На плач ребёнка сбежались звери, им стало жалко Петю, и они стали его утешать, а потом проводили его по дороге домой». Детям

предлагается самостоятельная игра. Взрослый напоминает детям, что звери не знают человеческого языка и поэтому не могут разговаривать. На роль потерявшегося ребенка можно назначать проблемных – агрессивных или, наоборот, замкнутых – детей.

К играм добавляем ситуации, в которых дети могут проявить помощь в реальной жизни. Такая забота о других, помощь слабому и радость за него вызывают чувство причастности к другому и способствуют развитию сопереживания.

6 этап «Добрые слова и пожелания».

Спящая красавица

«Однажды злой маг усыпил принцессу необычайной красоты, и вот уже более девяноста лет она спит непробудным сном. Заклинание мага исчезнет тогда, когда кто-то подойдет к ней, обнимет и придумает для нее самое красивое и ласковое прозвище». Игра продолжается до тех пор, пока все желающие девочки не побудут в роли Спящей красавицы.

Комплименты

На утреннем круге детям предлагается игра. Глядя друг другу в глаза, надо сказать хорошие слова, за что-то похвалить или поблагодарить. Например: у тебя такие красивые бантики; с тобой так интересно строить постройку; ты умеешь рассказывать истории лучше всех. Принимающий комплимент кивает головой и говорит: «Спасибо, мне очень приятно!». Затем он дарит комплимент своему соседу. И так по кругу.

Розовые очки

Педагог торжественно заявляет, что у него есть волшебные очки. Надев их, можно разглядеть только хорошее, что есть в человеке, даже то, что человек иногда хочет спрятать от всех. Взрослый примеряет очки, подходя к каждому ребенку, называет его достоинство. «А сейчас каждый из вас примерит розовые очки, посмотрит на друзей и постарается увидеть как можно больше хорошего в каждом». Дети по очереди надевают волшебные очки и называют достоинства

своих товарищей. Повторения допустимы, хотя желательно расширять круг хороших качеств.

Лучший хвастун

Педагог: «Сейчас мы проведем с вами игру для хвастунов. А хвастаться мы будем не собой, а своим соседом справа. Посмотрите внимательно на него и подумайте, что в нем хорошего, что он умеет, какие хорошие поступки сегодня совершил». После такого вступления дети по кругу называют лучшие качества своего соседа. Важно, чтобы дети заметили эти особенности сверстника и смогли оценить их.

День вежливости

«Сегодня в нашей группе – говорит педагог, – объявляется день вежливости! Вежливые люди всегда благодарят другого человека за помощь. В течение всего дня вы можете подходить, к кому хотите, и говорить: «Спасибо тебе за то, что ты. Постарайтесь никого не забыть и подойти к каждому, ведь вежливые люди еще и очень внимательны. Готовы? Тогда начинаем». Весь день дети благодарят друг друга за любую помощь и улыбаются, потому что благодарить других это ещё и приятно.

7 этап «Помощь в совместной деятельности».

Закончи начатое

Дети сидят в кругу. У каждого – набор фломастеров и листок бумаги. Педагог: «Сейчас каждый из вас начнет рисовать свою картинку. По сигналу вы останавливаетесь и передаете свою незаконченную картинку соседу слева. Он продолжит рисовать вашу картинку. И так до тех пор, пока ваш рисунок, дорисованный другими детьми, не вернется к вам». После того как картинки вернулись к своим авторам, можно поговорить о том, что в результате получилось. Такое же задание можно использовать на конструировании.

Варежки

Нам понадобятся вырезанные из бумаги рукавички с разным узором. Каждому ребенку предлагается найти свою пару, т. е. варежку с точно таким же рисунком. Одинаковых половинок обязательно две. Дети ходят по группе и ищут

свою пару. Как только пара встретится, детям предлагается еще и раскрасить одинаково рукавички.

Общая картина

Педагог расстилает большой лист ватмана и говорит: «Помните, мы с вами играли в зверей в лесу? В нашем лесу жили только добрые животные, которые по – настоящему любили друг друга и никогда не ссорились. Сегодня мы с вами вместе нарисуем этот лес и всех его обитателей, ведь мы так на них похожи: мы тоже всегда помогаем друг другу и никогда не ссоримся!»

Угадай–ка

Дети разбиваются на пары и шепотом придумывают, что они будут выкладывать на дощечке. Пары договариваются друг с другом о сюжете рисунка, выкладывают его. После этого вся группа угадывает, какой рисунок загадали ребята. Подобное задание того же типа можно организовать на материале рисунка или аппликации.

Мастер и подмастерья

Педагог делит группу на подгруппы по три–четыре человека. Один ребенок мастер, остальные – подмастерья. У каждого мастера есть свои подмастерья – помощники, которые в точности должны выполнять все его задания. Задача создать аппликацию как можно быстрее. Мастер придумывает сюжет и распределяет обязанности: один должен вырезать нужные детали, другой – найти нужные цвета, третий – намазывать клей. Мастер будет наклеивать детали на лист бумаги». После того как работы готовы, устраивается выставка.

Содержание блоков раздела «Диалогическая речь»

Диалогическое единство	Освоение стимулов	Освоение реакций	Освоение правил поведения
Вопрос – ответ	Умение задавать вопросы различного содержания (познавательные и социально–личностные); пользоваться вопросительными словами и местоимениями	Умение отвечать на вопросы коммуникативно целесообразно, в соответствии с темой и ситуацией общения	Умение: –задавать вопросы адресно; –не отвечать вопросом на вопрос; –не оставлять вопрос без внимания; –в общей беседе говорить по
Сообщение – реакция на сообщение	Умение сообщать собеседникам: –свое мнение, точку зрения; –новые факты; впечатления, события; –изменившиеся представления; –о выполнении обещания, сделанном; –о желаниях; намерениях; –о своих чувствах и переживаниях и т.п.	Умение толерантно реагировать на сообщения, выражать вежливо: – согласие (несогласие); –удивление; –возражение; –добавление; –разъяснение и т.д.	Умение: –сообщать о чем–либо, избегая нескромности и хвастливости; –быть сдержанным при высказывании своих чувств; –избегать категоричности в суждениях; –проявлять толерантность к другому мнению; –обмениваясь мнениями, давать возможность
Побуждение – реакция на побуждение	Умение вежливо выражать в общении со сверстниками и взрослыми: –побуждения к какому–либо действию; –просьбы, советы; –предложения; –приглашения	Умение в социально принятых формах выражать готовность к выполнению побуждения или отказываться от выполнения	Пользоваться средствами речевого этикета при выражении побуждений и реакций на побуждение

Языковой материал к обучению

Ситуация общения	Инициативные формулы речевого этикета	Ответные формулы речевого этикета	Рекомендации и примерные фразы для развертывания
Просьба	Просьба – разрешение: – Можно я... – Разреши (те)... – Разреши (те), пожалуйста	– Пожалуйста. – Да (Да–да). – Ладно. – С удовольствием. – Нет	Все отказы сопровождаются извинением и мотивировкой
	Просьба – побуждение: –... пожалуйста, – Если нетрудно... – Если можно... – Очень тебя прошу... – Ты не можешь? – Вы не смогли бы?	– Охотно. – Я не против. – Не возражаю. – Сейчас. – Не могу... – Я хотел бы, но... – К сожалению...	
Благодарность	– Спасибо. – Большое спасибо. – Спасибо Вам (тебе). – Я благодарен Вам	– Пожалуйста. – Не за что. – Не стоит. – На здоровье. –Мне было приятно помочь	За... (указывается повод для благодарности)
Предложение	– Давай (те)... – Прошу... – Возьмите... – Садитесь, пожалуйста. – Хотите (хочешь) я помогу?	Согласие: – Ладно, я согласен. – Спасибо (и др.). Отказ: – Спасибо, не беспокойтесь. – Спасибо, я сам (а). – Извините, но...	Желательно, чтобы все отказы мотивировались
Извинение	– Простите меня. – Простите (извините), пожалуйста. – Не обижайся (тесть). – Не сердись (тесть). – Я виноват (а)	– Пожалуйста. – Ладно. – Ничего. – Не стоит извинений. – Я не сержусь. – Ну что Вы (ты)! – Да что Вы (ты)!	За... (мотивируется извинение: я нечаянно... я не подумала...)
Приглашение	– Разреши (те) пригласить на день рождения (праздник, танец...). – Я хочу пригласить тебя (вас)... Ты (Вы) придешь (те)? – Приходи (те), если сможешь (те), в гости (на день рождения). Буду (очень) рад (а). – Прошу к столу...	– Спасибо за приглашение, обязательно приду. – Спасибо за приглашение, но прости (те), прийти не могу. – С удовольствием. – Я готов (а)	Желательно отказы мотивировать

Дидактические игры с готовыми текстами–диалогами.

Маковое зернышко

Цели. Закреплять у детей умения поочередно задавать вопросы и отвечать на них, развивать тему разговора.

Материал. Элементы костюма Вороны.

Ход игры

Из участников игры выбирают Ворону. Остальные передают друг другу камушек. Ребенок, получивший камушек, задает Вороне вопрос:

— Ворона, Ворона, куда полетела?

— К кузнецу на двор. (К ковалю.)

Камушек передается следующему ребенку, и он задает вопрос:

— На что тебе кузнец? — Косы ковать.

— На что тебе косы? — Траву косить.

— На что тебе трава? — Коровок кормить.

— А на что коровы? — Молоко доить.

— А на что молочко? — Пастухов поить.

— На что пастухи? — Кабанов пасти.

— На что кабаны? — Гору рыть.

— На что горы? — На тех горах маковое зернышко.

— Для кого зернышко? — Отгадайте!

Ворона загадывает загадку. Кто первый отгадает загадку, тот становится Вороной. Игровой диалог повторяется, и новая Ворона загадывает следующую загадку.

Краски

Цель. Учить детей задавать вопросы и отвечать на них.

Ход игры

Участники игры выбирают хозяина и двух покупателей. Остальные игроки – краски. Каждая краска придумывает себе цвет и называет его хозяину. Затем приходит покупатель:

– Тук–тук!

– Кто там? – Покупатель.

– Зачем пришел? — За краской.

– За какой? – За голубой.

Если голубой краски нет, хозяин говорит: «Иди по голубой дорожке, найди голубые сапожки, поноси да назад принеси!». Если покупатель отгадал цвет краски, то забирает ее себе. Идет второй покупатель, разговор с хозяином повторяется. Так они по очереди разбирают краски. Выигрывает покупатель, который набрал больше красок.

Все ли мы увидели?

Цели. Знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний; активизация речевой поисковой активности.

Материей. Картинка с изображениями различных предметов фишки.

Ход игры

Воспитатель сообщает: «Сегодня мы посоревнуемся, кто больше увидит на картинке, и кто больше задаст вопросов. Что такое вопрос? Мы задаем вопрос, когда что-то хотим узнать. Например Саша, что ты делал сегодня утром? Я спросила, чтобы узнать, чем ты занимался утром. Задавать вопросы мы будем по картинке. Посмотрите на нее внимательно. Подумайте, какие вопросы можно задать, чтобы не упустить ничего из того, что изображено на это? картинке. Только действует такое правило: вопрос нельзя повторять. За повторяющийся вопрос фишка не дается».

Время на обдумывание — 1—2 минуты.

Затем дети задают вопросы. Воспитатель включается в процесс если они задают в основном стереотипные вопросы. Это делается для того, чтобы дети меняли формулировку, и чтобы показать, что воспитатель — равноправный участник игры. Воспитатель спрашивает: «Можно, я тоже задам вопрос?» и дает формулировку своего вопроса по картинке.

По окончании подводятся итоги: кто получил больше фишек, то и выиграл. Нужно обязательно похвалить всех участвовавших, сказать, что в следующий раз они обязательно смогут задать больше вопросов. Отметить и тех, кто не задал ни одного вопроса, сказать, что и другой раз у них все получится.

Что в чудесном мешочке?

Цели. Знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний; активизация речевой поисковой активности. Материал. Мешочек, какой-либо предмет простой геометрической формы, знакомый ребенку (например, кусочек мыла); мяч или любой другой предмет, служащий для передачи его друг другу, фишки.

Ход игры

Игра может проводиться в дополнение к занятию.

Воспитатель: «Дети, у меня в мешочке что-то есть. Хотите угадать, что там лежит? Чтобы угадать, надо задавать вопросы. А я буду на них отвечать. Вопросы будем задавать по очереди: кому попадет мяч и руки, тот и задает вопрос. Каждый, кто задал вопрос, берет фишку. Не забывайте, что повторять вопросы нельзя. В конце игры посмотрим, кто больше наберет фишек. Начинаем!».

Воспитатель дает мяч одному из детей и предлагает задать вопрос. Далее мяч передается по кругу либо тому ребенку, кто попросит.

Если дети угадают, спросить, почему они так думают. Если не угадают, в конце игры подсказать: этот предмет нужен для того, чтобы руки, тело, лицо были чистыми; можно подобрать загадку про этот предмет.

В конце игры подсчитывается число полученных фишек.

Спрашиваем сами

Цель. Освоение умения формулировать вопросы в различной форме при опоре на наглядное содержание.

Материал. Карточки с символами, обозначающими ту или иную формулировку вопроса, фишки; сюжетная картинка, к которой можно задать

вопросы, вскрывающие причинно—следственные связи, например: почему девочка плачет? Почему мышь оказалась в бутылке?

Ход игры

Воспитатель разъясняет содержание игры: «Сегодня мы будем задавать вопросы по карточкам, но теперь я уже не буду показывать, какой вопрос надо задать. Все карточки со значками находятся перед вами. И вы сами решите, какой вопрос задать. Появились две новые карточки. Постарайтесь задать вопросы и по ним. Первая карточка означает, что надо задать вопрос, начинающийся со слова «почему»; на второй карточке изображено, как люди занимаются спортом, — значит, надо задать вопрос, который начинается со слов «что делают». Все поняли? Ничего не забыли? Давайте вместе повторим, какие вопросы можно задавать. (Показывает на ту или иную карточку и называет слова, с которых начинается вопрос.) Сегодня мы будем играть командами (дети делятся на команды). За каждый вопрос команда получает фишку. Выигрывает та, которая получит больше фишек. Внимательно посмотрите, что изображено на картинке. По моей команде начинаем: «Раз, два, три, начни!».

Далее дети формулируют вопросы. Игра проводится в течение 10—12 минут. В конце подводится итог.