Муниципальное дошкольное образовательное учреждение

Озерского городского округа

«Детский сад компенсирующего вида № 43»

**Развитие коммуникативных способностей**

**у детей с нарушением зрения**

**через игровую деятельность**

Квалификационная работа

Воспитателя высшей квалификационной категории

Алексеевой

Марины Александровны

2008г.

Содержание

Введение………………………………………………………………………….. 3 **Глава I.** Теоретические основы развития

коммуникативных способностей дошкольников ……………………………..5 1.1. Общение как психологическая категория …………………………………5 1.2. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками ……………….8 1.3. Игра как основной вид деятельности детей дошкольного возраста ….21 1.4.Коммуникативная деятельность детей с нарушением зрения …………..27 1.5. Игровая деятельность детей с нарушением зрения …………………….28 **Глава II.** Система работы по формированию коммуникативных

способностей детей с нарушением зрения через игровую деятельность…33 2.1. Выявление трудностей коммуникативной деятельности дошкольников

с нарушением зрения ……………………………………………………………33 2.2. Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования 40 2.3. Содержание и ход формирующего эксперимента ………………………..44 2.4. Контрольный эксперимент ………………………………………………49 Заключение ………………………………………………………………………51 Список литературы ……………………………………………………………..53 Приложение ……………………………………………………………………..54

Введение

*Коммуникация – это взаимоотношения, а не одностороннее движение информации. Вы не можете быть учителем без учеников, или продавцом без покупателей, или адвокатом без подзащитных. Поступать искренне и мудро – значит оценивать взаимоотношения и взаимодействия между собой и другими».*

*Джозеф О’Коннор,*

*Джон Сеймор*

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

Развитие ребёнка во многом зависит от общения со взрослыми и сверстниками, которое влияет не только на психическое, но и на физическое, эмоциональное развитие ребёнка. В дошкольном возрасте закладываются основные черты личности и характера, формы поведения в различных социальных ситуациях, способность соотносить собственные желания и потребности с желаниями и потребностями других людей. Неоценимую помощь в этом оказывает включение детей в специально организованную игровую деятельность, разнообразие и полифункциональность которой существенно обогащает процесс воспитания и обучения.

Для детей с нарушением зрения приобретает дополнительное значение, так как оно является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного дефекта. Отсутствие чётких представлений о социальных законах бытия, человеческого общения, недостаточное развитие эмоционально-выразительных средств осложняют овладение детьми с нарушениями зрения навыками коммуникативной деятельности. В процессе создания и реализации игрового замысла находят своё отражение и представления детей об окружающем мире, и их отношение к той или иной проблемной ситуации, закладывается умение дисциплинировать себя, организовывать как личную, так и групповую деятельность, понимание ценности сотрудничества, общения и отношений в совместной деятельности.

В этой связи актуальной проблемой современной тифлопсихологии и тифлопедагогики является развитие коммуникативной деятельности детей с нарушением зрения в исторически сложившейся, основной в данном возрастном периоде деятельности – игре.

*Объектом* исследования являются межличностные отношения дошкольников с нарушением зрения в игровой деятельности.

*Предметом* исследования являются особенности процесса общения детей в игре.

*Цель* работы: развить коммуникативные способности детей с нарушенным зрением, используя игровую деятельность.

На основании цели работы поставлены следующие *задачи*:

1. Изучить и проанализировать имеющуюся литературу по теме.
2. Раскрыть теоретические основы особенностей общения дошкольников со взрослыми, сверстниками.
3. Охарактеризовать психологические особенности общения детей без патологии и с нарушением зрения.
4. Раскрыть теоретические аспекты игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста.
5. Обобщить и систематизировать результаты.
6. Выявить особенности развития коммуникативной деятельности детей с нарушением зрения, создать методические наработки для работы с детьми старшего дошкольного возраста по данной проблеме.

*Методы* исследования:

1. Наблюдение.
2. Эксперимент.
3. Анкетирование, диагностика

**Глава I.** Теоретические основы развития коммуникативных способностей дошкольников

1.1. Общение как психологическая категория

Если посмотреть на само слово «общение» с точки зрения его этимологии, то можно увидеть, что оно происходит от слова «общее». В чём-то схожая ситуация и в языках германо-романской группы: так, например, английское слово «communication» происходит от латинского «связывать, давать». Во всех этих словах мы можем увидеть, как язык отражает один из основных смыслов общения – являясь связующим звеном между людьми, способствовать нахождению и передачи общего что есть (или может быть) между ними. При чём это общее может быть как что-то возникшее только что, в процессе совместной деятельности, так и передаваемым через многие века знание.

Существует множество более точных дефиниций общения. Остановимся коротко на некоторых их них, чтобы более чётко представлять себе предмет данной работы.

Общение можно рассматривать с точки зрения гуманитарных наук. Так, в социологии оно понимается как способ существования внутренней эволюции или поддержания status guo социальной структуры общества – в той мере, в какой эта эволюция вообще предполагает диалектическое взаимодействие личности и общества, невозможное без общения. В марксисткой философии оно понимается как процесс превращения общественного отношения из виртуальной в реальную «действенную» форму, осуществляемого при определённых обстоятельствах. Здесь оно понимается и как процесс (актуализации) и как условие (способа актуализации). Таким образом, в рамках этой философской концепции, любая общественная деятельность является в известном смысле общением.

С точки зрения психологии (например, А.А. Леонтьев) общение понимается как процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными между собой в психологическом отношении. Осуществление этого контакта позволяет либо изменить протекание совместной деятельности за счёт согласования «индивидуальных» деятельностей по тем или иным параметрам, или, напротив, разделение функций (социально-ориентированное общение), либо осуществить целенаправленное воздействие на формирование или изменение отдельной личности в процессе коллективной или «индивидуальной», но социально опосредованной деятельности (личностно-ориентированное общение). Более простое определение даётся М.И. Лисиной: *общение* – это взаимодействие двух и более людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижение общего результата.

Субъектами общения являются люди. В принципе, общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным вербальными и невербальными актами. Человек, передающий информацию, называется *коммуникатором,* получающий её – *реципиентом*.

В общем можно выделить ряд аспектов: содержание, цель и средства. Рассмотрим их подробнее.

*Содержание общения* – информация, которая в межиндивидуальных контактах передаётся от одного живого существа другому.

В ходе общения его участники обмениваются не только своими физическими действиями или продуктами, результатами труда, но и мыслями, намерениями, идеями, переживаниями и т.д.

*Цель общения* отвечает на вопрос: «Ради чего человек вступает в акт общения?» Здесь имеет место тот принцип, что уже упоминался в пункте о содержании общения. У животных цели общения не выходят обычно за рамки актуальных для них биологических потребностей. У человека же цели могут быть весьма и весьма разнообразными и являть собой средства удовлетворения социальных, культурных, творческих, познавательных, эстетических и многих других потребностей.

*Средства общения* – способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, которая передаётся в процессе общения от одного существа к другому. Кодирование информации – это способ её передачи. Информация между людьми может передаваться с помощью органов чувств, речи и других знакомых систем, письменности, технических средств записи и хранения информации.

Как и у всякого объекта научного изучения, у общения выделяют ряд присущих ему свойств. Среди них:

* общение есть взаимонаправленное действие;
* оно подразумевает активность каждого из его участников;
* участники его рассчитывают получить отклик/ответ от партнёра по общению;
* каждый из участников этого процесса выступает как личность.

Из этого, в частности следует, что *предметом общения* является другой человек, партнёр по общению. Каждый человек стремится к познанию и оценке других людей. Узнавая и оценивая других человек, получает возможность самооценки и самопознания. Это стремление суть *потребности в общении*. Таким образом, полезно иметь в виду восемь *функций/целей общения*:

* 1. *Контактная,* цель которой, установление контакта как состояния обоюдной готовности к приёму и передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности.
  2. *Информационный обмен сообщениями,* то есть приём-передача каких-либо сведений в ответ на запрос, а также обмен мнениями, замыслами, решениями т.д.
  3. *Побудительная стимуляция* активности партнёра по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий.
  4. *Координационная* – взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности.
  5. *Понимание* – не только адекватное восприятие смысла сообщения, но понимание партнёрами друг друга (их намерений, установок, переживаний, состояний и т.д.).
  6. *Эмотивное возбуждение* в партнёре нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний.
  7. *Установление отношений* – осознание и форсирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором предстоит действовать индивиду.
  8. *Оказание влияния* – изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнёра, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий, активности и т.д.

В ходе общения формируется так называемый *продукт общения* – образования как материального, так и духовного характера. Среди основных продуктов общения выделяют: общий результат, взаимоотношения, избирательные привязанности, а также образ самого себя.

Имея эту теоретическую базу, мы можем перейти к рассмотрению особенностей общения ребёнка со взрослыми и сверстниками.

**1.2. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками**

В дошкольном возрасте существует две формы общения – со взрослыми и со сверстниками, причём обе необходимы для нормального развития личности ребёнка. Рассмотрим в динамике эти процессы.

Овладение ребёнком любой деятельностью возможно только в общении со взрослыми, во взаимодействии с ними и под их постоянным руководством. Фигура взрослого имеет решающее значение в психическом развитии ребёнка. Только взрослый для ребёнка является носителем человеческой культуры, и только он может передать её ребёнку. Это положение является традиционным и общепризнанным в отечественной психологии. Процесс интериоризации внешних, материальных средств, которые становятся внутренними средствами ребёнка, многократно исследовался российскими психологами на материале различных психических процессов – мышления, восприятия, памяти, внимания. Во всех этих исследованиях культурный опыт передавался ребёнку в процессе общения и взаимодействуя со взрослым. В то же время, процесс общения и отношения ребёнка со взрослым оставались за рамками этих исследований, как нечто вторичное и не имеющее прямого отношения к усвоению культурных образцов.

Этот пробел был восполнен в работах М.И. Лисиной и её учеников. М.И. Лисина внесла с отечественную психологию новый предмет – общение ребёнка со взрослым и разработала концепцию его развития. В концепции М.И. Лисиной общение рассматривается как особый вид деятельности (коммуникативная деятельность), имеющий свои структурные специфические компоненты: потребности, предмет, мотивы и средства. Предметом деятельности общения является другой человек – партнёр по общению. Потребность в общении состоит в стремлении к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке. Конкретными мотивами, побуждающими коммуникативную деятельность, являются те качества самого человека и других людей, ради которых человек вступает в общение. Среди таких качеств выделяются деловые, познавательные и личностные. Средствами общения являются операции, с помощью которых осуществляется коммуникативная деятельность. Совокупность данных составляющих представляет собой определённую форму общения. Развитие общения ребёнка со взрослым от рождения до 7 лет М.И. Лисина представляла, как смену целостных форм общения.

Формой общения является коммуникативная деятельность на определённом этапе её развития, которая характеризуется следующими параметрами:

* время возникновения данной формы;
* основное содержание потребности в общении, удовлетворяемой детьми в ходе данной формы общения;
* главные мотивы, побуждающие ребёнка на этом этапе к общению со взрослыми;
* основные средства общения, с помощью которых в пределах данной формы осуществляется коммуникация ребёнка со взрослым.

В результате исследований были выделены четыре формы общения, характерные для детей определённого возраста. Название и основные параметры этих форм представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Содержание параметров форм общения по М.И. Лисиной**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Форма общения | Время появления | Содержание потребности | Мотивы общения | Средства общения |
| Ситуативно-личностная | 1 – 6 мес. | Внимание и доброжелательность взрослых | Личностные | Экспрессивно-мимические |
| Ситуативно-деловая | 3 мес. – 2 г. | Сотрудничество со взрослыми | Деловые | Предметно-действенные |
| Внеситуативно- познавательная | 3 года | Уважение взрослого | Познавательные | Речевые |
| Внеситуативно-личностная | 6 – 7 лет | Сопереживание и взаимопонимание взрослого | Личностные | Речевые |

Из таблицы мы видим, что первой формой общения, возникающей в онтогенезе (в 2-6 мес.), является *ситуативно-личностная* форма общения, в основе которой лежит потребность ребёнка в доброжелательном внимании взрослых. Это общение занимает место ведущей деятельности в младенческом возрасте. Второй появляется *ситуативно-деловая* форма общения (от 6 мес. до 3 лет), где основной потребностью выступает потребность в сотрудничестве в рамках основной ведущей деятельности периода раннего детства – предметно-орудийной деятельности. Переход к дошкольному детству знаменуется и переходом к новой форме общения – *внеситуативно-познавательной*, которая существует в младшем и среднем дошкольном возрасте (от 3 до 5 лет), в основе её лежит потребность в уважительном отношении взрослого. Появление этой формы общения связано с тем, что уровень развития мышления, внимания, речи дошкольников позволяет оторваться от конкретной наличной ситуации и простого манипулирования с предметами и задуматься над более общими, более сложными вопросами. Однако возможности его ещё неограниченны и единственным источником знаний, позволяющим получить ответы на волнующие вопросы, становится взрослый. К концу дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) у детей появляется высшая для этого периода детства форма общения – *внеситуативно-личностная,* которая возникает на основе потребности во взаимопонимании и сопереживании. Как отмечает М.И. Лисина, эта форма общения тесно связана с высшим для дошкольного возраста уровнем развития игры, ребёнок теперь обращает внимание на особенности межличностных отношений, на те взаимоотношения, которые существуют в его семье, на работе родителей и т.д.

Внеситуативно-личностное общение базируется на личностных мотивах, побуждающих детей к коммуникации, и протекает на фоне разнообразной деятельности – игровой, трудовой, познавательной. Но теперь оно имеет самостоятельное значение для ребёнка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым, теперь оно, скорее, позволяет ему удовлетворить потребность в познании себя, других людей и взаимоотношения между ними.

Во взаимоотношении со взрослым ребёнок стремится достичь взаимопонимания и сопереживания. Это стремление свидетельствует о внутренней готовности ребёнка разобраться, как думает и чувствует другой человек, и – шагнуть ему на встречу. Чаще всего дошкольник принимает

Мнение авторитетного взрослого только после самостоятельного осмысления. Но может и согласиться, поступившись собственными взглядами и соображениями, так как реально оценивает свои возможности и понимает, что ещё не вполне разбирается в сложных проблемах.

Именно это заставляет 5 – 7 летних детей задавать уточняющие вопросы, интересоваться, что думают взрослые по тому или иному поводу. Ребёнку необходимо сопоставить мнение взрослого со своим, уяснить сказанное.

Старшие дошкольники учатся ориентироваться в социальной сфере, устанавливать разносторонние отношения с окружающими. Они осваивают правила поведения, осознают свои права и обязанности, свой долг и ответственность перед другими людьми. И здесь личностное общение со взрослыми играет огромную роль. Особенно важно то, как взрослый оценивает действия окружающих. Сравнивая своё отношение к поступкам других с оценками взрослого, ребёнок постигает основы социального поведения, проверяет правильность своих взглядов. Поэтому очень важно как родителям, так педагогам своим примером демонстрировать достойные образцы поведения. Только в этом случае ребёнок будет стремиться к гармоничным отношениям с другими людьми. Доверие и искренность – вот та основа, на которой должны строиться отношения взрослого и ребёнка, впоследствии это поможет ребёнку найти своё место в обществе.

Общение со взрослыми выполняет специфические функции в процессе формирования личности на каждом возрастном этапе. На первоначальных стадиях возрастного развития функции, формы и содержание общения со взрослыми непосредственно связаны с овладением ребёнком предметным миром. В общении со взрослыми формируются потребность общения с другими людьми, эмоциональное отношение к ним, развиваются психические процессы, предметно-манипулятивная деятельность, и лишь к

6 – 7 годам у ребёнка выделяется «собственно коммуникативная деятельность».

На протяжении старшего дошкольного возраста общение со взрослыми у детей проходит ряд этапов. В старшем дошкольном возрасте у детей наблюдается внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная формы общения. Для внеситуативно-познавательной формы общения ведущей является потребность в уважительном отношении взрослого.

В дошкольном детстве впервые возникает деятельность свободная от влияния взрослых – общение со сверстниками.

Чем же оно отличается от общения ребёнка со взрослым? Основное отличие состоит в разнообразии коммуникативных действий и их широком диапазоне. В общении со сверстниками можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Общаясь со сверстником, ребёнок может стать действительно равным партнёром в общении. Сверстник выступает объектом сравнения с собой, это та мерка, которая позволяет оценить себя на уровне реальных возможностей, увидеть их воплощёнными в другом.

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно. Однако в них наблюдаются качественные сдвиги – «переломы». От двух до семи лет отмечаются два таких «перелома»: первый происходит приблизительно в 4 года, второй – около 6 лет. Первый «перелом» внешне проявляется в резком *возрастании значимости сверстника* в жизни ребёнка. Если к моменту своего рождения и в течение первых 1 – 2 лет после этого потребность в общении со сверстниками занимает достаточно скромное место (ребёнку 2 – 4 лет гораздо важнее общаться с взрослым и играть с игрушками), то у четырёх летних детей эта потребность выдвигается на первое место. Теперь уже дети начинают явно предпочитать общество сверстника взрослому или одиночной игре.

Второй «перелом» внешне выражен менее чётко, однако он не менее важен. Его внешние проявления связаны с появлением *избирательных привязанностей*, дружбы и возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми.

«Переломные» моменты можно рассматривать как временные границы трёх этапов развития общения детей. Эти этапы, по аналогии со сферой общения со взрослыми, были названы *формами общения дошкольников со сверстниками* (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова).

Первая из них – *эмоционально-практическая форма* общения детей со сверстниками (2 – 4 годы жизни). В младшем дошкольном возрасте содержание потребности в общении сохраняется в том виде, как оно сложилось к концу раннего возраста: ребёнок ждёт от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Ему необходимо достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям и, действуя вместе или попеременно, поддержал и усилил общее веселье. Каждый участник такого эмоционально-практического общения озабочен, прежде всего, тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнёра. В сверстнике дети воспринимают лишь отношение к себе, а его самого (его действия, желания, настроения), как правило, не замечают. Он является для них как бы «невидимым зеркалом», в котором они видят только себя.

Эмоционально-практическое общение крайне ситуативно – как по своему содержанию, так и по средствам осуществления. Оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнёра. Характерно, что введение привлекательного предмета в ситуацию может разрушить взаимодействие детей: они переключают внимание со сверстника на предмет или же дерутся из-за него. На данном этапе общение детей не связано с их предметными действиями и отдельно от них. Основные средства общения детей – локомоции или экспрессивно-мимические движения. После трёх лет общение детей всё больше опосредуется речью, однако, речь пока крайне ситуативна и может быть средством общения только при наличии зрительного контакта и выразительных движений.

Следующая форма общения сверстников – *ситуативно-деловая*. Она закладывается примерно к четырём годам и остаётся наиболее типичной до шести летнего возраста. После четырёх лет у детей (особенно тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать всё большее место в их жизни. Этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной – дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку.

Общение с другими в ролевой игре разворачивается как бы на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений (то есть лица взятых ролей: врач – больной; продавец – покупатель; мама – дочка) и уровне реальных, то есть существующих за пределами разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других). В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой – переход на уровень ролевых отношений, дети меняют манеры, голос, интонации. Это может свидетельствовать о том, что дошкольники отчётливо разделяют ролевые и реальные отношения, направленные на общее для них дело – игру.

Таким образом, главным содержанием общения детей среднего дошкольного возраста становится *деловое сотрудничество*.

Сотрудничество следует отличать от соучастия. При эмоционально-практическом общении дети действовали рядом, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнёра для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве становится главной для общения детей.

Наряду с потребностью в сотрудничестве на этом этапе отчётливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Ребёнок стремится привлечь внимание других. Чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упрёки партнёров. «Невидимость» сверстника превращается в пристальный интерес ко всему, что тот делает. В 4 – 5 летнем возрасте дети часто спрашивают у взрослых об успехах их товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. В детском общении в этом возрасте появляется конкретное, соревновательное начало.

Среди средств общения на этом этапе начинают преобладать речевые – дети много разговаривают друг с другом (примерно в 1,5 раза больше, чем со взрослыми), но их речь продолжает оставаться ситуативной. Если в сфере общения с взрослыми в этом возрасте уже возникают внеситуативные контакты, то общение со сверстниками остаётся преимущественно ситуативным: дети взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий или впечатлений.

В конце дошкольного возраста у многих (но не у всех) детей складывается новая форма общения, которая была названа *внеситуативно-деловой.* К 6 – 7 годам значительно возрастает число внеситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами и предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут достаточно продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий.

Однако, несмотря на эту возрастающую тенденцию к внеситуативности, общение детей в этом возрасте происходит, как и в предыдущем, на фоне совместного дела, то есть общей игры или продуктивной деятельности (поэтому данная форма общения и сохранила название деловой). Но сама игра и форма её осуществления к концу дошкольного возраста меняются. На первый план в них выступают правила поведения игровых персонажей и соответствие игровых персонажей, и соответствие игровых событий реальным событиям. Соответственно, подготовка к игре, её планирование и обсуждение правил начинают занимать значительное место, чем на предыдущем этапе. Всё больше контактов детей осуществляется на уровне реальных отношений и всё меньше – на уровне ролевых.

Конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Однако наряду с этим между старшими дошкольниками появляется умение видеть в партнёре не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его существования – желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники «собираются» в небольшие группы (по 2 – 3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям.

Таким образом, развитие внеситуативности в общении детей происходит по двум линиям: с одной стороны, увеличивается число внеситуативных речевых контактов, а с другой – сам образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных, ситуативных обстоятельств взаимодействия. Ребёнок начинает выделять и чувствовать внутреннюю сущность другого, которая хотя и не представлена в ситуативных проявлениях сверстника (в его конкретных действиях, высказываниях, игрушках), но становится всё более значимой для ребёнка.

Общение со сверстниками более многопланово. В игре проявляются такие качества и личностные характеристики, которые не всегда раскрываются в общении со взрослыми, кроме того, всем видам совместной деятельности детей присуща яркая эмоциональная насыщенность. У ребёнка при общении с ровесником наблюдается в 9 – 10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих разнообразные эмоции – от негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до гнева.

Все формы обращения к сверстникам гораздо менее нормативны и регламентированы. У ребёнка больше возможностей проявлять инициативу. Если в общении со взрослым дети придерживаются общепринятых форм поведения, то при взаимодействии со сверстником дошкольники используют самые неожиданные действия. Этим действиям присуща особая раскованность, непосредственность: дети прыгают, кривляются, придумывают дразнилки, сочиняют небылицы. Со временем контакты детей всё более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако непосредственность и нерегламентированность общения, использование нестандартных средств остаются отличительной чертой детского общения. Ещё одна особенность общения сверстников – преобладание инициативных действий над ответными действиями. Для ребёнка гораздо важнее его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстников в большинстве случаев он не поддерживает. Такая несогласованность коммуникативных действий может быть поводом для конфликтов, обид и непонимания.

Общение дошкольников охватывает целый спектр функций:

* управление действиями партнёра;
* контроль его действий;
* навязывание собственных образцов (заставить сделать именно так);
* совместная игра;
* постоянное сравнение возможностей (я так могу, а ты?).

Чем старше становится ребёнок, тем большее значение приобретает для него общение со сверстниками. Кроме того, ребёнку необходимо внимание сверстника, который мог бы оценить его достижения.

Развитие коммуникативной деятельности в сфере контактов со сверстниками в дошкольном возрасте сопровождается изменением содержания потребности в общении. Результаты исследования, проведённого Р.А. Смирновой (1981), свидетельствуют, что дошкольники 3 – 7 лет отдают наибольшее предпочтение ровеснику, удовлетворяющему их потребность в доброжелательном внимании. Потребность в игровом сотрудничестве является второстепенной. К старшему дошкольному возрасту значительно увеличивается потребность во взаимопонимании и сопереживании сверстника.

Очевидно, что общение со сверстниками занимает важное место в жизни ребёнка: от того, насколько успешно складывается это общение, зависит темп развития ребёнка, его самоощущения и самооценка, отношение к другим людям.

Ребёнок, не имеющий разностороннего опыта общения со сверстниками, выпадает из устоявшейся детской культурной среды с её ненаписанными законами и правилами. Он не умеет «говорить» со сверстниками на их языке и, естественно, отторгается ими. С возрастом это вызывает дополнительные расстройства в поведении и характере. Ребёнок проявляет свою неудовлетворённость в общении, раздражаясь, становясь агрессивным, либо может «уйти в себя», замкнуться.

Дошкольник не может обойтись без сверстников, однако, его общение с ними без помощи взрослых почти всегда оказывается малоэффективным. Ребёнка нужно учить выражать свои эмоции и желания, сочувствовать и помогать другому человеку, достойно выходить из конфликтной ситуации, мириться, различать допустимое и недопустимое поведение. И замечательно, когда такое обучение подкрепляется реальным примером взрослого – в семье и в детском саду.

Иногда во взаимоотношениях ребёнка с другими детьми необходимо вмешиваться напрямую: в детском сообществе достаточно жёсткие правила. Неспособный вписаться в группу – безжалостно изгоняется. Трудно вывести закономерность: почему одни дети чрезвычайно притягательны для ровесников, а другие, ничем их не хуже, – нет. Избирательное отношение к сверстнику проявляется у детей уже в течение первого года жизни. Психологи полагают, что избирательные отношения основываются на способности популярных детей максимально откликаться на обращения сверстников и удовлетворять потребность ровесников в общении.

Популярный ребёнок обычно инициативен в контактах, доброжелателен, признаёт заслуги товарищей по игре и сопереживает им. На популярность ребёнка оказывает влияние и взрослый, неприязнь или симпатия которого, даже не демонстрируемые явно, передаются группе и сказываются на отношениях детей друг к другу. Поэтому и наладить их, и ввести отвергаемого ребёнка в игровой коллектив может именно авторитетный взрослый. Как показывает опыт, достаточно серии несложных занятий, в которых взрослый выделяет в отвергаемом ребёнке положительные черты, чтобы дети постепенно приняли его в свой круг.

В последнее время, как в зарубежной, так и в отечественной психологии достижения человека в сфере отношений с другими людьми всё чаще отражаются в понятии «коммуникативной компетентности». Данное понятие включает следующие компоненты:

1. Эмоциональный – включающий эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию.
2. Когнитивный – связанный с познанием другого человека. Включает в себя способность встать на точку зрения другого, предвидеть его поведение, эффективно решать различные проблемы.
3. Поведенческий – отражающий способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативности, адекватность в общении.

Таким образом, сферы общения со взрослыми и сверстниками связаны между собой. Опыт общения ребёнка со взрослым является определяющим фактором в развитии общения детей со сверстниками. Развитие общения со сверстниками у дошкольников проходит ряд этапов, в основе которого лежит изменение содержания коммуникативной потребности. К концу дошкольного возраста преобладает ситуативно-деловая и внеситуативно-деловая формы общения. Последняя наблюдается у немногих детей, но тенденция её развития намечается у всех старших дошкольников. Мы выяснили, что основной потребностью в старшем дошкольном возрасте в общении детей является потребность в сотрудничестве с ровесниками, которая рассматривается, как направленность ребёнка на совместную деятельность со сверстником, потребность в признании, как утверждение себя среди равных. А также потребность во взаимопонимании и сопереживании, в которой ребёнок стремится разрядить свои эмоциональные состояния, отождествить свои состояния с состоянием сверстника.

**1.3. Игра, как основной вид деятельности детей дошкольного возраста**

Ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста является игра. Но если в младшем дошкольном возрасте в процессе игры ребёнок больше внимания уделяет познанию вещей, их свойств и связей, то в среднем и старшем дошкольном возраста в процессе ролевых игр он поглощён познанием отношений окружающих людей, что формирует новые потребности.

Возникая на границе раннего детства и дошкольного возраста, ролевая игра интенсивно развивается и достигает во второй его половине своего высшего уровня. В игре в качестве опосредующего звена между ребёнком и правилом стоит роль.

К 6 – 7 годам, благодаря накоплению жизненного опыта, развитию новых и относительно более устойчивых интересов, воображения и мышления, игры детей становятся более содержательными и усложняются по своей форме.

Часто сюжетами детей служат события из школьной жизни, то есть игра «в школу», являясь близкой перспективой старших дошкольников.

Старшие дошкольники в значительно большей степени, чем младшие, допускают всякого рода условности в игре, заменяют одни предметы другими, дают им вымышленные названия, изменяют порядок изображаемых действий и т.д.

И всё же, ведущим видом деятельности, состоит в том, что дети отражают в игре различные стороны жизни, особенности деятельности и взаимоотношений взрослых, приобретают и уточняют свои знания об окружающей деятельности.

В игровом коллективе у детей появляется потребность регулировать взаимоотношения со сверстниками, складываются нормы нравственного поведения. В игре дети активны, они творчески преобразуют то, что им было воспринято ранее и лучше управляют своим поведением. Таким образом, ролевая игра оказывает большое влияние на формирование личности ребёнка. Отметим наиболее характерные черты игры старших дошкольников.

Дети обычно договариваются о ролях, а затем развёртывают сюжет игры по определённому плану, воссоздавая объективную ломку событий в определённой последовательности. Каждое действие, производимое ребёнком, имеет своё логическое продолжение в другом, сменяющем его действии. Вещи, игрушки и обстановка получают определённые игровые значения, которые сохраняются на протяжении всей игры. Дети играют вместе, и действия одного ребёнка связаны с действиями другого.

Разыгрывание роли заполняет всю игру. Для детей является важным выполнение всех требований, связанных с ролью, и они подчиняют этим требованиям все свои игровые действия.

Нигде поведение ребёнка не бывает так регламентировано правилами, как в игре, и нигде оно не принимает такой свободной нравственно-воспитательной формы.

Ребёнок подчиняется правилу не потому, что ему грозит наказание, но только потому, что соблюдение правила сулит ему внутреннее удовлетворение игрою.

«Игра, есть потребность растущего детского организма. В игре развиваются физические силы ребёнка, твёрже рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива» - так писала выдающийся советский педагог Н.К. Крупская.

Она так же указывала на возможность расширения впечатлений, представлений в игре, вхождения детей в жизнь, о связи игр с действительностью, с жизнью.

Для ребят дошкольного возраста игра имеет исключительное значение: игра для них – учёба, игра для них – труд, игра для них – серьёзная форма воспитания. Игра для дошкольников – способ познания окружающего мира.

Потребность в игре и желание играть у дошкольников необходимо использовать и направлять в целях решения определённых образовательных задач. Игра будет являться средством воспитания, если она будет включаться в целостный педагогический процесс. Руководя игрой, организуя жизнь детей в игре, воспитатель воздействует на все стороны развития личности ребёнка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом.

В игре ребёнок приобретает новые знания, умения, навыки. Игры, способствующие развитию восприятия, внимания, памяти, мышления, развитию творческих способностей, направлены на умственное развитие дошкольника в целом.

Игра – сложное социально-психическое явление уже потому, что это не возрастное явление, а личностное. Потребность личности в игре и способность включаться в игру характеризуется особым видением мира и не связаны с возрастом человека. Однако стремление к игре взрослых и детей имеют различные психологические основания.

Потребность в игре зависит от творческих возможностей личности. Ведь творчество обязательно связано с переживанием радости от самого процесса деятельности. В работах Л.С. Выготского показана возрастная тенденция к снижению стихийно возникающих игр: «такое же свёртывание детской фантазии мы видим в том, что у ребёнка пропадает интерес к наивным играм более раннего детства».

Как правило, у детей к подростковому возрасту свёртывается интерес к творчеству, подросток начинает критично относиться к нему.

Однако ряд авторов (Д.Н. Узнадзе, Н.П. Аникеева, О.С. Газман) указывают, что получение удовольствия, радости, положительных эмоций также является одной из побудительных сил, порождающих игру.

Взрослый человек, который уже совершил выбор одного из возможных жизненных путей, живёт в сфере узкого канала воронки, а игра позволяет ему в условном плане прочувствовать другие возможные варианты жизни, не использованные в реальном плане.

Умение людей входить в игру влияет на эмоциональную атмосферу общения, создаёт настроение окружающим. Игра – это сложное социально-психологическое явление, при достаточно осознанном отношении она становится средством стрессового контроля, самообновления, самосовершенствования, преодоления внутреннего конфликта, а также стимулирования приподнятого настроения.

Как уже отмечалось выше, игра – это, прежде всего, процесс творческий. Но у многих складывается стереотип, что творчество – удел избранных, но Л.С Выготский в своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте» опровергает эту мысль. Если понимать творчество «как необходимое условие существования, и всё, что выходит за пределы рутины, и в чём заключается хоть йота нового, всё равно будет ли это созданное … какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства …», то выясняется, что творческие процессы обнаруживаются, как в самом раннем детстве, так и взрослых людей.

С возрастом люди получают массу возможностей воздействовать на мир, в то время как в детстве игра – доминирующий способ в силу недостаточной развитости, «взрослых» способов познания и действия.

Но, на наш взгляд, отказ взрослых от игры мотивирован тем, что игры с детства отождествляются с легкомыслием и развлечением (как говорят многие мамы своим детям: «Хватит играть», «Игры кончились, пора учиться»).

Между тем, уже давно обнаружено, что игра не представляет собой чего-либо случайного, она неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы.

Значение игры в социализации личности ребёнка определяется тем, что детская игра рассматривается как форма включения ребёнка в мир человеческих действий и отношений. Игра, возникающая на такой ступени развития, когда высокоразвитые формы труда делают невозможным непосредственное участие в нём ребёнка, тогда как условия воспитания формируют у него стремление к совместной деятельности и жизни с взрослым.

Процесс социализации есть неразрывное единство с естественной потребностью детского организма – развитии, осуществляемым через игру.

Игра по своему происхождению и содержанию социальна.

«Игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности».

Принято различать два основных типа игр:

* игры с фиксированными и открытыми правилами;
* игры со скрытыми правилами.

Примером игр первого типа является большинство познавательных дидактических и подвижных игр, а также развивающих (интеллектуальных, музыкальных, игры-забавы, аттракционы).

Ко второму типу относятся игры, в которых на основе жизненных или художественных впечатлений свободно и самостоятельно воспроизводятся социальные отношения или материальные объекты.

Обычно выделяются такие типы игр со скрытыми правилами:

* подвижные игры – разнообразные по замыслу, правилам, характеру выполняемых движений. Они способствуют укреплению здоровья детей, развивают движения. Дети любят подвижные игры, с удовольствием слушают музыку и умеют ритмично двигаться по неё;
* строительные игры – с песком, кубиками, специальным строительным материалом, развивают у детей конструктивные способности, служат своего рода, подготовкой к овладению в дальнейшем трудовыми умениями и навыками;
* дидактические игры – специально разрабатываемые для детей, например, лото для обогащения естественных знаний, и для развития тех или иных психических качество и свойств (наблюдательности, памяти, внимания);
* сюжетно-ролевые игры – игры, в которых дети подражают бытовой, трудовой и общественной деятельности взрослых, например, игры в школу, дочки-матери, магазин, железную дорогу. Сюжетные игры, помимо познавательного назначения, развивают детскую инициативу, творчество, наблюдательность.

Сюжетно-ролевые игры уже давно были выделены психологами и педагогами из других видов игр. Это игры, в которых дети берут на себя какие-либо роли и разыгрывают различные события из жизни людей, изображают их деятельность и взаимоотношения – и тем самым творчески отражают действительность. Творческая ролевая игра дошкольников имеет своё содержание, свои внутренние правила. Стремясь воплотить в игре реальную жизнь, дошкольники действуют по соответствующим правилам этой жизни, которые становятся для них внутренними правилами игры. Поэтому содержание игры заставляет дошкольников стремиться максимально приблизить её к обстоятельствам реальной жизни, внести в неё действительные трудности, в которых будут реально проявляться (тренироваться, воспитываться) лучшие человеческие качества.

**1.4. Коммуникативная деятельность детей дошкольного возраста с нарушением зрения**

В процессе коммуникативной деятельности дети познают окружающий мир, присваивают общественно-исторический опыт, накопленный предшествующими поколениями человечества (А.В. Запорожец, 1996, Д.Б. Эльконин, 1960).

Дети с нарушением зрения не могут воспринимать мир во всём его качественном многообразии, т.к. искажается система сенсорных эталонов. Вследствие зрительной патологии значительно снижается двигательная активность, координация движений, что негативно влияет на развитие предметной деятельности детей.

Именно в деятельности выявляется тот ущерб, который наносит зрительная патология общему психическому и физическому развитию ребёнка.

Трудности, испытываемые детьми с нарушением зрения, оказывают негативное влияние на:

* оценивание и соизмерение своих действий с окружающим;
* утверждение своего «я» среди других;
* приобретение социального опыта (Д.И. Фельдштейн, 1996).

Ребёнок с нарушением зрения испытывает затруднения в мыслительных операциях сравнения, обобщения, классификации, которые формируются у него значительно дольше и в более поздний возрастной период, чем у нормально развивающихся детей (М.И. Земцова, 1973, В.А. Лонина, 1995).

У детей с нарушением зрения относительно лучшее развитие и владение речью, по сравнению с развитием других психических процессов, позволяет активно общаться со взрослыми и сверстниками, совершенствуя развитие практической деятельности и ориентировку в пространстве (Л.И. Солнцева, 1978). Речь детей при зрительной неполноценности развивается и усваивается в процессе коммуникативной деятельности, но имеет некоторые особенности:

* изменяется темп развития;
* нарушается словарно-семантическая сторона речи;
* появляется «вербализм», из-за отсутствия зрительных впечатлений в речи редко используются развёрнутые высказывания.

Причинами недоразвития речи являются отсутствие образов восприятия вследствие зрительной патологии, а также нарушение общения детей с микросоциальной средой (Л.С. Волкова, 1984, Л.И. Плаксина, 1998, Л.И. Солнцева, 1997).

В процессе формирования новых потребностей, в числе которых важнейшие социальные, и в общении с окружающими людьми ребёнок с нарушением зрения постепенно овладевает всё более правильным произношением слов. Это является основой развития его коммуникативной деятельности, так как именно слово, живая речь позволяют ему вступить в сферу познания социальных взаимосвязей окружающего мира. Прежде всего, речь даёт возможность совершенствовать процесс воспитания, что позволяет ребёнку усваивать систему норм поведения и нравственного отношения к окружающим людям. Реализация их происходит в деятельности, ведущей для данного возраста, а именно – в игре.

**1.5. Игровая деятельность детей с нарушением зрения**

В отечественной психологии разработан подход к игре как деятельности глубоко социальной по происхождению, по содержанию и по структуре (Л.С. Выготский, 1996, А.Н. Леонтьев, 1995, М.И. Лисина, 1997, Д.Б. Эльконин, 1978).

В этой теории заложены глубокие корни развития и координации социальных отношений. Л.С. Выготский отмечает, что именно игра учит разумному и сознательному поведению в различных ситуациях социальной среды.

Ролевая игра возникает на границе раннего и дошкольного возраста и достигает своего расцвета в середине дошкольного возраста. Но у детей с нарушением зрения взаимозаменяемыми в этот возрастной период является предметная и сюжетно-ролевая игра, что свидетельствует о трудностях в овладении структурой игры, типами взаимоотношений детей друг с другом, умениями, необходимыми в ходе игрового общения.

В отличие от нормально развивающихся детей дошкольники с нарушением зрения ограничены в возможностях практического развёртывания сюжета и ролевых отношений вследствие его неверного понимания.

Совместная игра требует от ребёнка владения различными формами поведения. Так, в процессе ролевой игры деятельность ребёнка происходит одновременно в нескольких психологических пластах (Т.А. Репина, 1989, О.Г. Лопатина, 1990):

* ролевое взаимодействие детей в качестве персонажей выбранного сюжета;
* деловое взаимодействие детей по поводу организации процесса игры и распределением ролей;
* межличностное общение партнёров, имеющих определённое общение партнёров, имеющих определённые отношения симпатий или антипатий.

Игра возникает в группе детей, уже имеющих опыт общения друг с другом в течение какого-то времени и, соответственно, имеющих представления о некоторых личностных и коммуникативных качествах партнёров. Ребёнок с нарушением зрения вступает в игру, движимый чувством симпатии к партнёру, заинтересованностью в игровом сюжете, желанием вступить в общение с авторитетными и импонирующими ему сверстниками, так же как и его нормально видящий сверстник.

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько (1988) подчёркивают, что в игре проявляются и развиваются три типа взаимоотношений ребёнка с партнёром:

1. Межличностные отношения, возникшие до начала игры.
2. Сюжетно-ролевые отношения, определяемые характером персонажей, их взаимодействием по сюжету.
3. Организационные, в процессе которых дети выходят из роли и осуществляют контроль за действиями партнёров.

Совместная деятельность требует согласования действий всех её участников, а это для детей с нарушением зрения особенно трудно.

Общая неуверенность, слабое владение навыками активной и эмоционально-насыщенной коммуникативной деятельности являются одной из основных причин рассогласования коллективной игры. При этом дети испытывают повышенную потребность в помощи, одобрении, контроле взрослого.

Обучение детей осознанию и выражению своих чувств, создание проблемных ситуаций и, конечно, предоставление творческой инициативы позволяет детям чувствовать себя более уверенными, успешно адаптироваться и демонстрировать адекватное поведение.

Выводы по I главе

Главным условием психического развития детей дошкольного возраста является его общение со взрослыми и сверстниками. Общение со взрослыми в этом возрасте приобретает внеситуативный характер. Выделяются две внеситуативные формы общения ребёнка со взрослым: познавательная и личностная. В 4 – 5 лет складывается внеситуативно-познавательная форма, для которой характерны познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого. К старшему дошкольному возрасту появляется внеситуативно-личностная форма общения, которую отличают потребности во взаимопонимании и сопереживании и личностные мотивы общения. Главным средством для внеситуативных форм общения является речь.

В дошкольном возрасте общение со сверстниками становится важной частью жизни ребёнка. Примерно к 4 годам сверстник является более предпочитаемым партнёром по общению, чем взрослый. Общение со сверстниками отличает ряд специфических особенностей, среди которых:

* богатство и разнообразие коммуникативных действий;
* чрезвычайная эмоциональная насыщенность;
* нестандартность и нерегламентированность коммуникативных проявлений;
* преобладание инициативных действий над ответными;
* нечувствительность к воздействиям сверстника.

Развитие общения со сверстниками проходит ряд этапов:

* 1. этап: 2 – 4 года – сверстник-партнёр по эмоционально-практическому взаимодействию.
  2. этап: 4 – 6 лет – возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Содержанием общения становится совместная игровая деятельность; параллельно возникает потребность в признании и уважении сверстника.
  3. этап: 6 – 7 лет – общение со сверстниками приобретает черты внеситуативности, общение становится внеситуативно-деловым; складываются устойчивые избирательные предпочтения.

На протяжении дошкольного возраста нарастает процесс дифференциации в детском коллективе: одни дети становятся популярными, другие отвергаемыми. На положение ребёнка в группе сверстников влияет множество факторов, главным из которых является способность к сопереживанию и помощи сверстникам.

Дошкольники с нарушением зрения по сравнению с нормально видящими сверстниками в меньшей степени владеют невербальными средствами общения (Г.В. Григорьева, 1996). Дети практически не используют в общении со взрослыми и сверстниками выразительные движения, жесты, мимику. Сомнения в правильности принятого решения разрешаются с помощью речевых форм – вопросов, утверждений, уточнений, т.е. речь служит важнейшим средством общения. У таких детей зрение и речь представляют собой механизм овладения коммуникацией, так как их тесная взаимосвязь является основой перевода всех образов на зрительные схемы.

В отечественной психологии разработан подход к игре, как деятельность глубоко социальной по происхождению, по содержанию и по структуре (Л.С. Выготский, 1996, А.Н. Леонтьев, 1995, Д.Б. Эльконин, 1978). Л.С. Выготский отмечает, что именно игра учит разумному и сознательному поведению в различных ситуациях социальной среды. Совместная игра требует от ребёнка владения различными формами поведения.

Специфической закономерностью развития дошкольников с нарушением зрения являются трудность формирования образа окружающего мира, который характеризуется отсутствием целостности, нечёткостью, фрагментарностью, вербализмом знаний.

Однако, включение детей в доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность, позволяет обогатить их представления о «мире вещей и мире людей», систематизировать эмоциональный и социальный опыт общения в творческом взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Подводя итог теоретическому исследованию коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, мы имеем основание утверждать о необходимости включения этих детей в разнообразную и многофункциональную игровую деятельность для развития и коррекции недостатков общения.

**Глава II.** Система работы по формированию коммуникативных способностей детей с нарушением зрения через игровую деятельность

2.1. Выявление трудностей коммуникативной деятельности дошкольников с нарушением зрения

Для систематизации и подтверждения теоретических предпосылок мы провели экспериментальное исследование развития коммуникативной деятельности старших дошкольников с нарушением зрения. Этот этап включал в себя анализ документации (результатов медико-психолого-педагогических обследований, планов воспитательно-образовательной работы), беседы с детьми, определение и адаптация необходимых тестов и методик, соответствующих цели исследования, обработка результатов исследования.

База для проведения исследования – МДОУ ОГО «Детский сад компенсирующего вида № 43, структурное подразделение «Лучик», для детей с нарушением зрения». Приняли участие 10 детей старшей группы.

Значительное большинство детей имеет нарушения рефракции и глазодвигательного аппарата. Среди нарушений глазодвигательного аппарата – содружественное косоглазие (сходящееся – 5 человек, расходящееся – 3 человека) и амблиопия средней и слабой степени.

Полученные сведения о состоянии зрительных функций были учтены при выборе методов исследования детей.

Изучение планов работы воспитателя (перспективных, календарных), опрос воспитателей и тифлопедагогов позволяет выявить роль и место различных видов игр в ежедневной работе коррекционного ДОУ.

На констатирующем этапе применялись следующие стандартные методики для детей дошкольного возраста без зрительной патологии (Р.С. Немов, 1995):

* методика «Какой Я?» (определение самооценки дошкольника, выделение ведущих качеств, на основе которых строится общение);
* методика «Определение понятий» (оценка уровня представлений о предметах, явлениях внешнего мира);
* анкета для родителей, воспитателей, учителей, предназначенная для оценивания коммуникативных качеств у старших дошкольников.

Основными критериями отбора методик являются:

* соответствие возрастным и индивидуальным возможностям дошкольников;
* диагностическая ценность в определении особенностей составляющих коммуникативной деятельности детей с нарушением зрения;
* возможность адаптации методик к условиям работы в группе детей с нарушением зрения.

Использование известных методик опирается на необходимость всестороннего рассмотрения процесса коммуникации и его составляющих частей:

* особенности употребления в общении различных средств выразительности (речь, мимика, пантомимика) требуют проведения специального изучения их состояния у детей дошкольного возраста с нарушением зрения на момент начала экспериментального исследования;
* вхождение в ситуацию общения требует определённого эмоционально-волевого напряжения, указывающего на уровень социальной адаптации детей с нарушением зрения к эмоциональным условиям среды.

На развитие общения дошкольников влияют такие качества, как внимательность, доброта, честность, вежливость и отношение к ним ребёнка, которые характеризуют его как субъекта коммуникативной деятельности.

Особенности монологической речи в самостоятельном повествовании характеризуют уровень имеющихся у детей представлений об образах внешнего мира и личностное отношение к ним детей.

Необходимо обязательно провести адаптацию этих диагностических методик для исследования детей с нарушением зрения, которая происходит по следующим направлениям:

* адаптация стимульного материала;
* адаптация процедуры проведения.

Методика «Какой Я?» позволяет проанализировать качества, которые дети выделяют, как наиболее важные для себя; и отношение к ним детей, что отражается в осуществлении ими коммуникативной деятельности.

Экспериментатор спрашивает у ребёнка, как он оценивает себя по 10 положительным качествам личности: хороший, добрый, умный, аккуратный, послушный, внимательный, вежливый, умелый, трудолюбивый, честный.

Методика проводится строго индивидуально, т.к. присутствие других детей смущает или вызывает агрессию у испытуемого.

Оценка в баллах: «да» - 1 балл, «нет» - 0 баллов, «не знаю» - 0,5 балла.

Самооценка определяется по общей сумме баллов:

I (низкий) уровень развития – 0-3 б

II (средний) уровень развития – 4-7 б

III (высокий) уровень развития – 8-10б

Использование данной методики осуществляется без изменения и позволяет понять, какое место занимает ребёнок в микросоциуме своей группы, а также ту ценность, которую, как ребёнок думает, он представляет в глазах взрослого и сверстников, что позволяет судить о состоянии эмоциональной адаптации детей с нарушением зрения.

*Методика «Определение понятий»*

Использование этой методики позволяет выявить:

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

Методика предъявляется в устном варианте, и перед началом работы ребёнку даётся инструкция: «Представь себе, что ты встречаешься с человеком, который плохо понимает русскую речь, и не знает, что означают самые простые слова. Например, «ботинки». Как ты объяснишь его? Можешь не только говорить, но и показывать, как считаешь нужным».

Вниманию детей предлагались следующие наборы слов:

1. Самолёт, книга, книга, гвоздь, перья, друг, корова, бежать, связывать, щипать, колючий.
2. Автобус, прищепка, письмо, ботинки, чешуя, трус, спотыкаться, собирать, кусать, острый.
3. Команда, ручка, письмо, рубашка, кожа, предатель, прыгать, отдавать, стрелять, мягкий.

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

Выводы об уровне развития

I (низкий) уровень – 0-3 балла

II (средний) уровень – 4-7 баллов

III (высокий) уровень – 8-10 баллов.

Результаты использования данной методики позволяют с большей уверенностью определить уровни развития речи, необходимые для

наилучшей адаптации детей, и свидетельствуют о развитии их коммуникативных средств.

*Методика «Анкета для родителей, воспитателей, учителей»*

Данная анкета представляет собой вопросник, предназначенный для экспертного оценивания коммуникативных качеств личности у детей старшего дошкольного возраста, а также их взаимоотношений с окружающими людьми. Для лучшей ориентации в структуре анкеты представим общим списком те качества, которые определяются с её помощью, и соответствующие им в анкете порядковые номера суждений. В таблице 6 слева указаны качества личности, а справа – пункты анкеты, которые им соответствуют.

Качества личности, оцениваемые с помощью анкеты для родителей, воспитателей, учителей, и соответствующие этим качествам пункты анкеты. Текст анкеты – см. Приложение 1

Таблица 2

|  |  |
| --- | --- |
| Оцениваемые качества личности | Соответствующие этим качествам пункты анкеты |
| Общительность | 2, 3, 4 |
| Организаторские способности | 5 |
| Взаимоотношения с другими детьми | 6 |
| Альтруизм | 7 |
| Эмпатия | 8 |
| Агрессивность | 9 |
| Беспомощность | 10 |
| Обидчивость | 11 |
| Справедливость | 12 |
| Правдивость | 13 |
| Вежливость | 14 |
| Послушание | 15 |
| Самостоятельность | 16 |
| Настойчивость | 17 |
| Трудолюбие | 18 |
| Уверенность в себе | 19 |

Оценка результатов.

Степень развитости каждого коммуникативного качества личности ребёнка по анкете определяется при помощи следующее шкалы, которая ставит во взаимно однозначное соответствие обозначенные выше строчными буквами пункты шкалы и оценки в десятибалльной системе:

10 баллов – выбор для ответа пункта «а»;

5 балов – выбор для ответа пункта «б»;

1 балл – выбор для ответа пункта «в».

Путём суммирования оценок по всем пунктам и деления полученной суммы на 18 получается средняя оценка степени развитости у данного ребёнка всех его коммуникативных качества личности и межличностных отношений.

Замечание. По первому (анкетные данные) и по четвёртому пунктам (предпочтительный выбор людей для общения) количественные оценки ребёнок не получает. Ответы на четвёртый пункт позволяет делать выводы качественного характера, которые дополняют количественные оценки.

Если оценки ребёнка, полученные со стороны родителей, воспитателей совпадают, то можно делать вывод о том, что оцениваемое качество личности у ребёнка действительно существует. Если совпадают только оценки двух из трёх экспертов, характеризующих ребёнка, делается вывод о том, что данное качество свойственно ребёнку с достаточной степенью вероятности. Если, наконец, оценки, предложенные всеми тремя экспертами, расходятся, то ничего определённого о наличии или отсутствии у ребёнка, данного личностного качества без дополнительного специального исследования сказать нельзя. (Приложение 2)

Данная анкета, предназначенная для оценивания коммуникативных качеств старших дошкольников, была предложена родителям восьми детей. Каждый пункт анкеты соответствует определённым качествам личности, таким как общительность, вежливость, уверенность в себе и т.д. Результаты анкеты показывают наличие у детей всех этих качеств в той или иной степени.

По опросу родителей получили предварительные сведения о личности и межличностных отношениях ребёнка, которые в дальнейшем были перепроверены на основе ответов воспитателей испытуемых детей.

Многие оценки каждого ребёнка, полученные от родителей и воспитателя совпадают (это видно из Приложения 2), можно делать вывод о том, что данное качество личности у испытуемого ребёнка существует. Если оценки родителей и воспитателя не совпадают, то делается вывод о том, что данное качество свойственно ребёнку с достаточной степенью вероятности. Так, на примере Глеба, мы видим, что оценка его организаторских способностей одинаково высока и у родителей и у воспитателя. Это говорит о том, что он действительно обладает этим свойством. Что касается послушания – оценки разные, значит, мы можем сказать, что это качество свойственно ему, но оно по-разному проявляется в домашних условиях и в условиях ДОУ.

Но также нашей задачей было определить степень развитости у ребёнка всех данных качеств личности путём суммирования (Приложение 2).

Таким образом, мы подтвердили предположение о том, что старшие дошкольники обладают всеми перечисленными качествами в разной степени выраженности.

**2.2. Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования**

Результаты обследования по вышеперечисленным методам исследования показали:

1. При анализе документации выявлено, что особенности общения детей с нарушением зрения требуют их учёта при построении воспитательно-образовательной работы. Поскольку для дошкольников ведущей деятельностью является игра, то значительное внимание должно уделяться организации игр и созданию условий игровой деятельности.

В игре существуют реальные возможности развития вербальных и невербальных средств общения, создание новых, нравственно и социально-насыщенных образцов поведения. Этому способствует ролевая игра.

2. При изучении планов работы выявлена тенденция к увеличению числа сюжетно-ролевых игр и подвижных игр в содержании воспитательно-образовательной работы с детьми.

Так, например, на I квартал 2007 года были запланированы игры:

* спортивные – 2;
* подвижные – 14;
* сюжетно-ролевые – 5;
* театрализованные – 3;
* игры-драматизации – 5.

На II квартал:

* спортивные – 3;
* подвижные – 14;
* сюжетно-ролевые – 11;
* театрализованные – 5;
* игры-драматизации – 8.

Как выяснилось, наибольшее предпочтение отдаётся сюжетно-ролевой игре, на 2 месте – подвижные игры.

3. Анализ результатов исследования методики «Какой я?» (Приложение 2) показал, что рейтинг значимых для детей с нарушением зрения качеств следующий:

1. Вежливый
2. Хороший
3. Добрый
4. Честный
5. Умный
6. Послушный
7. Аккуратный
8. Трудолюбивый

На 1 место в самооценке выступает «вежливость» - 90 % детей признают, что обладают этим качеством, и относят употребление слова, обозначающего это качество к сфере общения со взрослыми. Дети трепетно относятся к проявлениям доброжелательности, и вежливость является одним из основных доступных им путей передачи своего отношения к другому человеку в общении.

«Аккуратность» и «трудолюбие» - наименее значимые для детей качества. Объясняя существование у себя этих качеств, дети говорят о том, что аккуратность нужна только дома, родителям, да воспитателям.

70% детей считают себя честными по отношению к себе и окружающим.

42% - считают себя умными.

29% - внимательными.

50% - умелыми.

Количественная обработка результатов методики позволила определить уровни развития самооценки детей.

III уровень (высокий) – 40% детей: Илья, Глеб, Ира, Коля.

II уровень (средний) – 30% детей: Лиза, Никита, Поля.

I уровень (низкий) – 30% детей: Тоня, Эмир, Арсений.

Таким образом, отмечается неполнота образа «Я» у детей с нарушением зрения. Ими раскрывается лишь часть из десяти предложенных характеристик, в ответах преобладают ситуативные и личностные высказывания, основанные не на анализе своей деятельности, поведения и отношений, а на высказывании взрослых.

Методика «Определение понятий» (Приложение 3).

Наиболее полные определения детьми с нарушенным зрением даются:

1. предметам обихода, транспорту, одежде;
2. одушевлённым понятиям, обладающим тем или иным эмоционально-оценочным значением;
3. глаголам, обозначающим знакомые действия, опыт которых у детей имеется.

В процессе определения предложенных понятий дети дают преимущественно однозначные ответы, характеризующие лишь один признак предмета. Одним из наиболее сложных для раскрытия являются глаголы, прилагательные и многозначные слова.

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

III уровень (высокий) – 30% детей: Илья, Ира, Коля.

II уровень (средний) – 40% детей: Глеб, Лиза, Никита, Арсений.

I уровень (низкий) – 30% детей: Тоня, Эмир, Поля.

Таким образом, результаты констатирующего исследования по методикам «Какой Я», «Определение понятий», «Анкета для родителей, воспитателей», а также результаты социометрии (Приложение 9) позволяют сделать ряд выводов об особенностях коммуникативной деятельности детей старшей группы МДОУ «Д/с 43, для детей с нарушением зрения»:

* трудность соотнесения вербального понятия с реальным предметом, его признаками и действиями обусловлена недостаточностью знаний детей с нарушениями зрения о реальных явлений, взаимосвязях и взаимоотношениях окружающего мира, обеднённость словарного запаса, «привязанностью» слова к конкретному предмету или образу;
* формирование самооценки дошкольников с нарушениями зрения находится в зависимости от качественной оценки взрослыми их деятельности, душевных и деловых характеристик, а также складывается под воздействием тех представлений о ценных качествах личности, которым дети стремятся соответствовать;
* специфические затруднения в развитии речи указывают на недостаточность зрительно-сенсорного опыта и трудности анализа социальных взаимосвязей окружающего мира.

**Сводная таблица после поведения диагностик,**

**методик констатирующего этапа**

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень | % |
| высокий | 30 |
| средний | 40 |
| низкий | 30 |

Вывод по главе II

Для успешного развития коммуникативных способностей у детей с нарушениями зрения необходима специальная работа по развитию внеситуативно-личностной формы общения со сверстниками через игру.

**2.3. Содержание и ход формирующего эксперимента**

Для осуществления поставленных задач было сделано следующее:

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

* принцип дистанции, позиции при взаимодействии (используем в группе мебель разной высоты, зонирование пространства группы соответствующей расстановкой мебели и оборудования);
* принцип активности, самостоятельности, творчества (уголок творчества, театрализованная зона);
* принцип стабильности-динамичночности (есть возможность перестановки, изменения среды при организации игр, мебель и атрибуты, необходимые детям лёгкие, прочные, эстетичные);
* принцип комплексирования и гибкого зонирования (используем в группе лёгкие перегородки, ширмы, переносим, при необходимости, игру в раздевалку и т.д.);
* принцип эмоционального благополучия каждого ребёнка и взрослого (выделено место в интерьере группы, где размещены семейные альбомы, фотографии в рамках родителей и детей);
* принцип открытости и закрытости (по отношению к природе, обществу – используем в группе для озеленения красивые живые цветы, аквариум с рыбками. Для реализации принципы открытости обществу используем посещения театра, других детских учреждений, библиотеки.
* Принцип половой дифференциации (создали игровые уголки для девочек и мальчиков).

2. Разработан перспективный план работы с детьми, способствующий развитию коммуникативных способностей у детей с нарушенным зрением через различные виды игры, куда вошли «Уроки вежливости», «Игры-упражнения», «Сюжетно-ролевые игры», «Дидактические игры» (Таблица 3).

3. Подобраны игры и упражнения, направленные:

* на знакомство детей друг с другом;
* на создание положительных эмоций;
* на развитие эмпатии;
* на достижение положительной самооценки;
* на развитие навыков взаимодействия;
* на развитие произвольности поведения;
* на развитие внимания;
* на снятие напряжения, агрессии (Приложение 4).

4. Разработаны рекомендации для педагогов по планированию игровых занятий с детьми (Приложение 5);

5. Составлена консультация для педагогов «Дифференциация детей в детском коллективе» (Приложение 7).

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

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

Таблица 3

**Перспективный план работы по развитию коммуникативных способностей детей старшей группы № 3**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Ситуации, «Уроки вежливости» | Игры-упражнения | Труд взрослых | Общение (беседы) | Сюжетно-ролевые игры | Дидактические игры, занятия | Чтение художественной литературы |
| сентябрь | «За что я сегодня похвалил бы себя?» | «Баюшки-баю»; «Что кому?» | «Нас лечит врач и медсестра»;  «Повар варит нам обед» | «Как бы ты поступил?»;  «Как вести себя на улице» | «Детский сад»;  «Больница» | «Распутай путаницу»;  «Магазин овощей, фруктов»; «Ласковое имя»; «Опиши друга» | М. Пляцковский «Разноцветные зверята»  Г. Остер «Вредные советы» |
| октябрь | «Будь всегда приветлив»;  «Если ты находишься в транспорте» | «Не забывай о друге»;  «Доброе слово лечит, а худое калечит» | «Стоматолог»;  «Воспитатель» | Наши хорошие поступки;  «Мои товарищи» | «Больница (стоматология) | «День рождения»; «Телефон»; «Моё настроение»; «Волшебный стул»; «Давайте поздороваемся» | А. Кондратьева «Перебивалка» (Азбука общения с.348)  В. Осеева «Три товарища» |
| ноябрь | «Как вести себя во время разговора»;  «Нужно ли дружить» | «Знакомство»;  «Умей извиняться»;  «Словарь вежливых слов» | «Музыкальный руководитель»;  «Водитель» | «Что такое дружба?»; (Азбука общения)  «Дурные привычки» | «Автобус» (Азбука общения)  «Детский сад» | «Опиши друга»;  «Цвета эмоций»;  «Клеевой дождик»;  «Сороконожка»;  «Найди пару» | Н.Фомина «Подруги» (Азбука общения с.253)  Л.Толстой «Два товарища» (Азбука общения с. 259) |
| декабрь | «Приди на помощь»;  «Плачет девочка, как её успокоить?» | «Я хочу быть таким»;  «Букет цветов для любимой мамы» («Учимся сочувствовать» с.11) | «Продавец»;  «Кондуктор» | «С кем бы ты хотел дружить?»  «Конфликт» (Азбука общения) | «Магазин»;  «Путешествие на юг» | «Царевна Несмеяна»;  «Тихий разговор»; «Пирамида любви»;  «Вежливое слово»;  «Интонации» | В. Артюхова «Трудный вечер» (Азбука общения с.216);  Л. Квитко «Два друга» (Азбука общения с. 259) |
| январь | «Будь внимателен к другим, помоги, чем можешь»;  «У Маши родился братик» | «Догонялки»;  «Мама устала» («Учимся сочувствовать» с. 12) | «Учитель»;  «Воспитатель» | «Что может случиться, если вдруг …»; «Мои мысли о себе» | «Школа»;  «Детский сад» | «Иностранец»; «Гномики»;  «Меняемся пуговицами»;  «Клубочек»; «Дождь в лесу» | Ф.Зернова «Как Антон полюбил ходить в детский сад» (Азбука общения с. 259);  В.Викторов «Дружат дети всей земли» |
| февраль | «День рождения друга» с.38;  «Оля девочка добрая, но стеснительная» | «Пожелания другу» («Учимся сочувствовать» с. 38);  «Подарки друг другу» | «Парикмахерская»;  «Почтальон» | «Что я умею»;  «Как нужно вести себя в гостях» | «Салон красоты»; «Почта» | «Волшебное перо»;  «Печём пирог»;  «Клубочек»;  «Лабиринт»;  «Передай улыбку другу»; «Подари движение другу» | С.Михалков «Хорошие товарищи» («Учимся сочувствовать» с. 36);  В. Сухомлинский «Как на свете жить?» («Учимся сочувствовать» с. 35) |
| март | «Кристина потеряла на прогулке свою заколку» («Учимся сочувствовать» с. 26);  «Женя увидела грустного мальчика на костылях» | «Рисуем эмоции пальцами» («Учимся сочувствовать» с. 18);  «Угадай настроение» («Учимся сочувствовать» с. 13) | «Строительные профессии: маляр, штукатур» | «Как нужно вести себя в транспорте» | «Мы – строители» | «Представься с помощью куклы»;  «Передай улыбку по кругу»; «Капитан»; «Кто тебя позвал, узнай»; «Повтори за мной» | Э. Шим «Брат и младшая сестра» («Учимся сочувствовать» с. 16); Т.И. Попова «Притча о дружбе» («Учимся сочувствовать» с. 18) |
| апрель | «У Кати старенькая бабушка, она плохо видит» («Учимся сочувствовать» с. 22);  «Лиза пролила за завтраком компот на платье» | «Бабушка Маланья» («Учимся сочувствовать» с. 23);  «Сотворение чуда» («Учимся сочувствовать» с. 34) | «Космонавт»;  «Лётчик» | «Как нужно вести себя в детском саду» | «Космонавт»;  «Лётчик» | «Лабиринт»;  «Переходы»;  «Волшебный стул»; «Катаем мяч»; «Шапка-невидимка»; «Море волнуется» | С. Капутикян «Моя бабушка» («Учимся сочувствовать» с. 21);  Л.Н. Толстой «Старый дед и камень» («Учимся сочувствовать» с. 18) |
| май | «Если друг заболел» с. 28;  «У Саши плохое настроение» | «Пишу письмо другу» («Учимся сочувствовать» с. 29);  «Волшебный стул» («Учимся сочувствовать» с. 30) | «Артисты»  «Модельер» | «Как нужно вести себя на приёме у врача» | «Театр»  «Ателье» | «Горячая картошка»;  «Слушаем сердце»;  «Гвалт»; «Ива на ветру»;  «Да» и «Нет» не говори» | Э.Успенский «Пишу тебе письмо» («Учимся сочувствовать» с. 29);  А. Митт «Шар в окне» («Учимся сочувствовать» с. 31) |

* вовлечение детей в обсуждение межличностных конфликтов, возникающих на моральной почве;
* подчёркивание необходимости соблюдения очереди, правил поведения в играх;
* ясное формулирование правил поведения (в играх, быту);
* поощрение различных форм игры, обеспечение детей игровыми материалами, чтобы могли играть вместе;
* вовлечение менее «популярных» детей в совместную деятельность;
* использование разных форм проявления внимания к детям (наблюдение за игрой, улыбка, контакт взглядом, мимикой, совместная деятельность, смех, выслушивание).

Все эти методы и приёмы используются в работе с детьми с нарушением зрения, учитывая их индивидуальные особенности, характер, возраст, особенности воспитания в семье и основываясь на зрительных диагнозах, диагностических исследованиях, проведённых в группе. Работа ведётся, опираясь на группу лидеров, «звёздочек», к которым тянутся остальные дети (Лиза, Ира, Коля).

**2.4. Контрольный эксперимент**

После проведения данной работы в течение 1 года нами был проведён контрольный эксперимент.

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

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

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

II уровень (средний) – 25% детей.

I уровень (низкий) – 15% детей.

**Сводная таблица уровней развития коммуникативной деятельности**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития | % | |
| начало года | конец года |
| высокий | 30 | 60 |
| средний | 40 | 25 |
| низкий | 30 | 15 |

**Вывод**

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

Большая часть детей (85%) стала иметь высокий и средний уровни развития. Значительно повысились результаты у Эмира, Тони, Полины, Арсения, Ильи.

Успешность коррекционной работы зависит от активной позиции взрослого в процессе взаимодействия с детьми по поводу создания и реализации творческого замысла игры.

**Заключение**

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

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

На основании анализа психолого-педагогической литературы сделаны выводы:

1. Главное условие психического развития детей дошкольного возраста – общение со взрослыми и сверстниками.
2. Важнейшее содержание общения – совместная игровая деятельность.
3. Существующее недоразвитие сенсорной сферы, вследствие зрительной патологии и вызванные ей отклонения в психическом развитии, существенно затрудняют процесс коммуникации детей с нарушением зрения.
4. Для развития и коррекции недостатков общения дошкольников необходимо опираться на потенциальные возможности игровой деятельности, создающие благоприятные условия для реализации в практической коммуникативной деятельности знаний и умений, полученных в процессе коррекционных игр и упражнений.

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

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

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

1. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками: Семинар-практикум для воспитателей // Дошкольное воспитание. – 2001. - №5. – С. 51 – 61.
2. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. – М.: Педагогическое общество России, 2000 – 144с.
3. Диагностика в детском саду. Содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении. Методическое пособие. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 288с.
4. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения. – М.: изд. Центр Владос, 2000. – 240с.
5. Клюева Н.В. Учим детей общению. – Ярославль, 1996.
6. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учеб. пособие для вузов. – М.: Сфера, 200. – 448с.
7. Островская Л.Ф. Почему ребёнок не слушается: Пособие для воспитателей детского сада. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1982. – 111с.
8. Психология детей дошкольного возраста / АПН РСФСР, Инст-т психологии; Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. – 352с.
9. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений. – М., 1996. – 336с.
10. Учимся общаться с ребёнком: Руководство для воспитателя детского сада / Авт. В.А. Петровский и др. – М.: Просвещение, 1993. – 191с.
11. Юдина Е. Коммуникативное развитие ребёнка и его педагогическая оценка в группе детского сада // Дошкольное воспитание. – 1999. - № 9. – С. 10-29.

**Приложение**

Приложение 1

1. Фамилия, имя ребёнка. Дата рождения.

2. Общителен ли ваш ребёнок?

1. очень
2. не очень
3. совершенно замкнутый

3. Общителен ли ваш ребёнок с детьми?

1. очень общительный, в большинстве случаев предпочитает играть не один, а с другими детьми
2. не очень общительный, чаще предпочитает играть один
3. иногда предпочитает играть один, иногда с другими детьми

4. Если ваш ребёнок общительный, то предпочитает ли он играть:

1. с детьми старше себя по возрасту
2. с ровесниками
3. с младшими детьми

5. Как ведёт себя ваш ребёнок в игре?

1. умеет организовывать детей для совместной игры и для других занятий, берёт на себя в игре только ведущие роли
2. одинаково хорошо выполняет в игре как ведущие, лидерские, так и подчинённые, второстепенные роли
3. чаще всего в игре берёт на себя второстепенные роли, подчиняясь другим

6. Каковы взаимоотношения вашего ребёнка с другими детьми?

* 1. умеет дружить и без конфликтов играть с другими детьми
  2. часто конфликтует

7. Делится ли ваш ребёнок игрушками с другими детьми?

1. охотно делится
2. иногда делится
3. не делится

8. Сочувствует ли ваш ребёнок другим людям?

1. всегда сочувствует другому, когда тот чем-то огорчён, пытается его утешить, пожалеть, помочь
2. иногда сочувствует, иногда нет
3. почти никогда не сочувствует

9. Обижается ли ваш ребёнок других детей?

1. часто обижает
2. иногда обижает
3. никогда не обижает

10. Часто ли ваш ребёнок жалуется взрослым?

1. часто
2. иногда
3. никогда

11. Обидчив ли ваш ребёнок?

1. очень обидчив
2. иногда обидчив
3. не обидчив

12. Справедлив ли ваш ребёнок?

1. всегда справедлив
2. иногда справедлив, иногда нет
3. чаще всего не справедлив

13. Всегда ваш ребёнок говорит правду?

1. всегда
2. иногда говорит, иногда нет
3. чаще обманывает и говорит неправду

14. Всегда ли ваш ребёнок ведёт себя вежливо?

1. всегда
2. иногда
3. почти никогда не ведёт себя вежливо

15. Всегда ли ваш ребёнок послушен?

1. всегда
2. иногда послушен, иногда нет
3. почти никогда не бывает послушным

16. Самостоятелен ли ваш ребёнок?

1. вполне самостоятелен, любит и делает всё сам
2. иногда самостоятелен, иногда нет
3. чаще всего несамостоятелен, предпочитает, чтобы за него всё делали другие.

17. Настойчив ли ваш ребёнок?

1. всегда настойчив, и старается дело доводить до конца
2. иногда настойчив, иногда нет
3. нет и обычно не доводит до конца дело, за которое взялся

18. Трудолюбив ли ваш ребёнок?

1. очень трудолюбив, всегда охотно и старательно выполняет порученную ему работу
2. иногда любит трудиться, иногда ленится
3. чаще всего проявляет лень, не любит работать

19. Уверен ли ваш ребёнок в себе?

1. вполне уверен
2. иногда уверен, иногда нет
3. не уверен

В качестве экспертов, оценивающих ребёнка по этой анкете, должны выступать разные люди, не только родители ребёнка. По опросу родителей получают, как правило, предварительные сведения о личности и межличностных отношениях ребёнка, которые в дальнейшем должны перепроверяться, так как в большинстве случаев мнение родителей является субъективным.

Приложении 2

**Анализ анкет для воспитателей и родителей**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Оцениваемые качества личности | Пункты анкеты | Глеб | | Илья | | Ира | | Коля | | Никита | | Лиза | | Тоня | | Эмир | |
| Р | В | Р | В | Р | В | Р | В | Р | В | Р | В | Р | В | Р | В |
| Общительность | 2-4 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 5 | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Организаторские способности | 5 | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Взаимоотношения с другими детьми | 6 | 10 | 10 | 5 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 5 |
| Альтруизм | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 10 |
| Эмпатия | 8 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Агрессивность | 9 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| Беспомощность | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Обидчивость | 11 | 5 | 5 | 10 | 5 | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 5 | 10 | 10 | 5 | 5 |
| Справедливость | 12 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 10 |
| Правдивость | 13 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 5 | 5 |
| Вежливость | 14 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| Послушание | 15 | 5 | 1 | 10 | 5 | 10 | 10 | 5 | 10 | 5 | 1 | 10 | 5 | 10 | 10 | 5 | 10 |
| Самостоятельность | 16 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 10 | 5 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 10 | 5 | 5 |
| Настойчивость | 17 | 10 | 10 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 |
| Трудолюбие | 18 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Уверенность в себе | 19 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 10 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 10 | 5 |
| Средняя оценка  воспитателей и родителей | | 7,28 | 6,78 | 6,72 | 5,89 | 4,56 | 5,39 | 5,89 | 5,94 | 6,84 | 6,36 | 6,57 | 6,57 | 5,36 | 5,52 | 5 | 5,05 |

Приложение 2

**Методика «Какой Я?»**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Лиза | | | | Никита | | | | Илья | | | | Глеб | | | | Ира | | | | Поля | | | | Тоня | | | | Эмир | | | | Коля | | | | Арсений | | | |
|  | да | нет | | не знаю | да | нет | | не знаю | да | нет | | не знаю | да | нет | | не знаю | да | нет | | не знаю | да | нет | | не знаю | да | нет | | не знаю | да | нет | | не знаю | да | нет | | не знаю | да | нет | | не знаю |
| Хороший | 1 |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |
| Добрый |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  |  |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  |  | 0 | |  |
| Умный | 1 |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |
| Аккуратный |  |  | | 0,5 |  | 0 | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 |  | 0 | |  | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |
| Послушный |  |  | | 0,5 |  | 0 | |  |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  |  | 0 | |  |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 |
| Внимательный |  | 0 | |  |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |
| Вежливый | 1 |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  |  | 0 | |  |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |
| Умелый | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |  | 0 | |  |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  |  | 0 | |  |
| Трудолюбивый | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  | 1 |  | |  | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 |  | 0 | |  |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 |
| Честный |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 |  |  | | 0,5 | 1 |  | |  | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |  | 0 | |  |  | 0 | |  | 1 |  | |  |  |  | | 0,5 |
| **Итог** | **н.г.** | | **к.г.** | | **н.г.** | | **к.г.** | | **н.г.** | | **к.г.** | | **н.г.** | | **к.г.** | | **н.г.** | | **к.г.** | | **н.г.** | | **к.г.** | | **н.г.** | | **к.г.** | | **н.г.** | | **к.г.** | | **н.г.** | | **к.г.** | | **н.г.** | | **к.г.** | |
| 7 | | 9 | | 6 | | 8 | | 8 | | 9 | | 9 | | 10 | | 9 | | 10 | | 7 | | 8 | | 3 | | 3,5 | | 3,5 | | 5 | | 9 | | 10 | | 3,5 | | 6 | |

III уровень (высокий) – 8-10 баллов

II уровень (средний) – 4-7 баллов

I уровень (низкий) – 0-3 балла

Приложение 3

**Методика «Определение понятий»**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Лиза | | Никита | | Илья | | Глеб | | Ира | | Поля | | Тоня | | Эмир | | Коля | | Арсений | |
| н.г. | к.г. | н.г. | к.г. | н.г. | к.г. | н.г. | к.г. | н.г. | к.г. | н.г. | к.г. | н.г. | к.г. | н.г. | к.г. | н.г. | к.г. | н.г. | к.г. |
| Самолёт | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Книга | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Гвоздь | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Перья | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 1 |
| Друг | 0 | 0,5 | 0 | 1 | 0,5 | 1 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| Корова | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Бежать | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 |
| Связывать | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 1 |
| Щипать | 0 | 0,5 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 |
| Колючий | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 |
| Итого | 6 | 8 | 5,5 | 7,5 | 9 | 10 | 6 | 7,5 | 9 | 10 | 2 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3 | 3,5 | 8 | 9 | 7,5 | 8,8 |

Приложение 4

**I. Игры и упражнения, направленные на знакомство детей друг с другом, создание положительных эмоций, развитие эмпатии**

«Назови себя» с. 125 «Развитие коммуникативных способностей у дошкольников» Л.В.Чернецкая

|  |  |
| --- | --- |
| * Снежный ком * Ласковое имя * Давайте поздороваемся * Встанет тот, кто * Представься с помощью куклы * Переходы * Опиши друга * Моё настроение | * Передача чувств * Цвета эмоций * Тихий разговор * Подарок другу * Передай улыбку по кругу * Интонации * Рисование |

**II. Игры, направленные на достижение положительного самоощущения, умения выражать позитивные эмоции,**

**на развитие навыков взаимодействия**

|  |  |
| --- | --- |
| * Волшебный стул * Разноцветный букет * Пирамида любви * Солнечный зайчик * Катаем мяч * Капитан * Клеевой дождик * Волшебные заросли * На мостике * Сороконожка * Недотроги * Кенгуру | * Весы * Липучка * Горячая картошка * Найди пару * Гномики * Вежливые слова * Кто тебя позвал, узнай? * Меняемся пуговицами * От спины к спине * Угадай, о чём мечтаю * Снежинки * Бип |

**III. Успокаивающие игры**

* Волшебное перо
* Клубочек
* Печём пирог
* Гамак
* Тихий час для мышат
* Дождь в лесу
* Из семечка в дерево

**IV. Игры доверия**

Они помогают детям испытывать положительные чувства друг к другу и формируют атмосферу сотрудничества. Использовать эти игры можно тогда, когда дети чувствуют себя довольно уверенно в коллективе.

* Прогулка с завязанными глазами
* Надёжное падение
* Лабиринт
* Слушаем сердце
* Кораблик
* Ива на ветру

**V. Игры для развития произвольности поведения**

**(для гиперактивных детей), подвижные игры на развитие внимания**

* Давайте поздороваемся
* Гвалт
* Гонка за лидером
* Запомни ритм
* Кто быстрее
* Повтори за мной
* Шапка-невидимка
* Море волнуется

Тренировка усидчивости

* Живая картина
* «Да» и «Нет» не говори

Тренировка выдержки – контроль импульсивности (игры с правилами)

* Плавает, летает, рычит
* Запрещённое движение

**VI. Игры для отреагирования агрессии, снятия напряжения**

* Шум растёт
* Крикуны
* Нехочухи
* Воробьиные драки
* Рвакля
* Минута шалости
* Злые – добрые кошки
* Жужа
* Буря
* Волшебные превращения

**Игры, направленные на достижение положительного самоощущения, умение выражать позитивные эмоции,**

**на развитие навыков взаимодействия**

*Пирамида любви*

Цель: воспитывать уважительное, заботливое отношение к людям, развивать коммуникативные способности.

Ход игры. Дети сидят в кругу. Воспитатель говорит: «Каждый из нас что-то или кого-то любит, но все мы по-разному выражаем свою любовь. Я люблю свою семью, своих детей, свой дом, свой город, свою работу. Расскажите и вы, кого или что любите вы (следуют рассказы детей). А сейчас давайте построим «Пирамиду любви» из наших с вами рук. Я назову что-то любимое и положу свою руку, затем каждый из вас будет называть то, что он любит, и класть свою руку поверх моей. (Дети выстраивают пирамидку) Вы чувствуете тепло рук? Вам приятно? Посмотрите, какая высокая у нас получилась пирамида, а всё потому, что мы умеем любить сами и любимы».

*Гномики*

Цель. Игра позволяет детям проявить способность к сопереживанию, отзывчивости, подсказывает выход из сложившейся ситуации.

Материал. Для игры нужны колокольчики (погремушки) по числу участников. Один колокольчик должен быть испорчен (не звенеть).

Ход игры. Взрослый предлагает детям поиграть «в гномиков». У каждого из гномиков есть волшебный колокольчик, когда он звенит, гномик приобретает волшебную силу – он может загадать любое желание, и оно когда-нибудь исполнится. Дети получают колокольчики. «Давайте послушаем, как звенят ваши колокольчики! Каждый из вас по очереди будет звенеть, загадывать своё желание, а мы будем слушать». Дети по кругу звенят колокольчиками, но вдруг оказывается, что один молчит. «Что же делать? У одного из наших гномиков не звенит колокольчик! Это такое для него несчастье! Он теперь не может загадать желание …. Может мы его развеселим? Или попробуем исполнить его желание? - дети предлагают свои варианты решения. – А может, кто-нибудь уступит свой колокольчик на время, чтобы гномик мог позвенеть им и загадить желание!» Важно, чтобы игра обязательно закончилась положительными эмоциями участников.

*Игрушка*

Цель. Ролевое проигрывание ситуации, отработка навыков эффективного взаимодействия, эмпатии, умения сотрудничать.

Ход игры. Упражнение выполняется в парах. Один ребёнок из пары – обладатель красивой и очень любимой им игрушки. Другой очень хочет поиграть с этой игрушкой. Его задача – уговорить хозяина игрушки дать поиграть с ней. Важно, что при выполнении этого упражнения ребёнку – хозяину игрушки – даётся любая, которую он может представить как самую любимую.

*Пожалуйста*

Цель. Игра вырабатывает навык употребления «волшебных слов».

Ход игры. Все становятся вкруг. Педагог показывает разные движения, а играющие должны повторить их лишь в том случае, если он добавит слово «пожалуйста». Кто ошибётся – выбывает из игры.

*Воздушная кукуруза*

Цель. Развитие двигательной координации, создание положительных эмоций.

Ход игры. В этой игре чётное количество участников. В их распоряжении очень маленькое игровое поле. Каждый складывает руки на грудь и прыгает, как воздушная кукуруза (попкорн). При этом он уклоняется от встреч с остальными. Если два зерна «воздушной кукурузы» соприкоснулись, значит, они «склеились» и должны теперь прыгать вместе. Игра окончена, если остались только «парочки».

**Игры и упражнения, направленные на знакомство детей друг с другом, создание положительных эмоций, развитие эмпатии**

*Назови себя*

Цель. Позволяет участникам познакомиться друг с другом, привыкнуть, адаптироваться к новой среде.

Ход игры. Упражнение проводится в кругу. Каждый участник называет себя по имени (если хочет, может что-то рассказать о себе).

*Представь своё имя в движении*

Игра помогает детям запоминать имена своих товарищей, вызывает положительные эмоции и формирует чувство группового единства. В этом упражнении каждый получает шанс выразить себя и привлечь к себе внимание.

Ход игры. Дети сидят в кругу. Поочерёдно, по часовой стрелке, дети делают телодвижения, подсказывающие их имя. Упражнение более эффективно, если попросить всех повторять имена и телодвижения.

*Рисование*

Цель. Развитие эмпатии, творческого воображения.

Ход игры. Детям предлагается задание – нарисовать доброе животное и назвать его ласковым именем, наградить его каким-нибудь волшебным средством понимания. Рисование проходит под тихую, спокойную музыку, красками или яркими мелками**пражнения, направленные на знакомство детей друг с другом ение родителей является субъективным.ниях ребёнка, которые в дальне,** фломастерами**.** Затем устраивается конкурс на самое доброе животное. В качестве жюри можно пригласить детей из другой группы. Победителю вручается картонная медаль-смайлик.

*Эмоции героев*

Цель. Способствовать развитию эмпатии, умения оценить ситуацию и поведение окружающих.

Ход игры. Взрослый читает детям сказку. Ребёнку заранее выдаются маленькие карточки с символическими изображениями различных эмоциональных состояний. В процессе чтения ребёнок откладывает на стол несколько карточек, которые, на его взгляд, отражают эмоциональное состояние героя в различных ситуациях. По окончанию чтения каждый ребёнок объясняет, в какой ситуации и почему ему кажется, что герой был весел, грустен и т.д.

В эту игру лучше играть индивидуально или малой подгруппой. Текст сказки должен быть невелик и соответствовать объёму внимания и памяти детей определённой возрастной группы.

*Этюд на различные позиции в общении*

Цель. Прочувствование различных позиций в общении.

Ход игры. Дети разбираются на пары. Общение в парах проходит в диалоговом режиме. Для общения предлагаются интересные и актуальные для детей темы «Моё любимое животное», «Мой самый радостный день в прошлом месяце» и т.д. Сначала ситуация общения организуется, когда оба ребёнка сидят лицом друг к другу, затем один ребёнок сидит на стуле, а другой стоит около своего стула (дети меняются местами), затем партнёры, сидя на стуле спиной друг к другу, продолжают разговор. В заключение у детей спрашивают о впечатлении, настроении, возникшем в процессе общения: как больше понравилось общаться, почему?

**Успокаивающие игры**

*Клубочек (Г.Д. Черепанова)*

Цель. Обучить ребёнка одному из приёмов саморегуляции.

Ход игры. Расшалившемуся ребёнку предлагается смотать в клубок яркую пряжу. Размер клубка с каждым разом может становиться всё больше и больше. Взрослый сообщает, что этот клубочек не простой, а волшебный. Как только ребёнок начинает сматывать его, так сразу же и успокаивается.

Модификация. Воспитатель может предложить ребёнку «вытаскивать» из своей одежды (на спине) воображаемые пёрышки: большие и совсем маленькие. Далее попросить ребёнка сказать, перья каких птиц он уже вытащил.

*Печём пирог*

Цель. Снять напряжение, обучение бережному отношению к другому, развитие воображения.

Материал. Одеяло или плед.

Ход игры. Кого-нибудь из детей накрывают одеялом и предлагают лечь на ковёр лицом вниз. Потом его гладят руками, «просеивают муку», «раскатывают», «замешивают», «втыкают изюм» или 2обмазывают вареньем». Затем «пирог» переворачивают и украшают. «Пирог» сам скажет, когда он будет готов. Его разворачивают, и он поднимается, румяный, горячий, будто из печки. Упражнение проделывают с теми, кто захочет.

*Тихий час для мышат*

Ведущий предлагает детям превратиться в мышат. Ползать, как они откусывать кусочек сыра – обедать. Гладят свои животики – наелись. Возвестить сонным писком, что хотят спать. Дети – мышата укладываются на коврик «спать». Включается музыка для релаксации.

*Превратись в пластилинчик*

Ведущий выбирает одного из детей, предлагает ему представить, что он кусочек пластилина и из него можно что-либо вылепить. Но сначала пластилинчик нужно размять. Ведущий разминает, растирает ребёнка-пластилинчика и «лепит» из него какое-нибудь животное. Остальные дети угадывают, какое это животное.

**Игры доверия**

*Прогулка с завязанными глазами*

Цель игры. Способствовать доверию и формировать ответственность за другого человека.

Ход игры. Дети, по желанию, разбиваются на пары – ведомого с завязанными глазами и ведущего. Ведущий берёт ведомого за руку и объявляет, где они сейчас движутся, что их ожидает и как избежать падения или столкновения с вещами. Ведомый должен полностью доверять ведущему. Попросите детей поменяться ролями через некоторое время. В конце упражнения обсудите чувства детей во время игры, в какой роли им больше всего понравилось.

*Надёжное падение*

Цель. Формировать чувство единства и взаимного доверия.

Ход игры. Попросите детей образовать небольшой тесный круг и крепко взяться за руки. Один ребёнок стоит в центре круга и, стараясь держать своё тело прямо, падает на круг в любом направлении. Дети, на которых этот ребёнок упадёт, ловят и ставят его в вертикальное положение. Если позволяет время, дайте каждому ребёнку побыть в центре круга.

Взрослые должны обязательно подстраховывать.

*Слушаем сердцем*

Цель. Формировать бережное и доверительное отношение к партнёру.

Условие. Игра выполняется на ковре без обуви.

Ход игры. Дети разбиваются на пары. Один ребёнок ложится на ковёр на спину, другой ребёнок становится перед ним на колени. Лежащий ребёнок поднимает согнутые ноги, очень аккуратно ставит стопы на грудь ребёнка, стоящего перед ним – слушает его сердце. Затем дети меняются ролями.

*Кораблик*

Цель. Способствовать доверительным отношениям со взрослым, повышать самооценку ребёнка.

Материал. Одеяло, любая игрушка.

Ход игры. Двое взрослых раскачивают за углы одеяло – это кораблик. При словах: «Тихая, спокойная погода, светит солнышко», все дети изображают пантомимой хорошую погоду. При словах «Буря» они начинают шуметь, кораблик качается всё сильнее. Ребёнок, находящийся в кораблике, должен перекричать бурю: «Я не боюсь бури, я самый сильный матрос!»

Для объяснения этой игры в первое «плавание» можно отправить игрушку.

Приложение 5

**Рекомендации по планированию игровых занятий с детьми**

Приступая к планированию необходимо сформулировать свои цели: каких результатов планируете достигнуть в определённый отрезок времени.

Следующий шаг – подбор игр, заданий и упражнений, соответствующих целям.

Необходимо учитывать:

* взаимосвязь и последовательность выбранного материала;
* постепенное усложнение;
* разнообразие, чередование различных видов активности;
* занятия для маленьких и больших групп;
* временные рамки.

*Основные принципы проведения игровых занятий*

* 1. Принцип свободного участия. Если упражнение весёлое и интересное, повышает уровень самоутверждения, то каждый захочет участвовать. Разрешите детям спокойно выходить из игры и спокойно в неё возвращаться.
  2. Принцип взаимного уважения. Это своего рода кодекс правил взаимодействия. В беседе с детьми необходимо расширить это понятие:
     + каждый имеет право высказать свои мысли и предложения;
     + каждый имеет право быть выслушанным;
     + каждый имеет право выбора;
     + спорные моменты решаются путём жеребьёвки, голосования.
  3. Принцип осознанности. Перед началом занятия взрослый объясняет детям его цель и структуру, чтобы достичь понимания и согласия. Если кто-то не понимает планируемых игр и упражнений, следует объяснить их.
  4. Принцип рефлексии. Для оценки эффективности, а также для закрепления результата очень важно получение обратной связи от детей. В конце игрового занятия ведущий совместно с детьми подводит итоги.

*Вспомогательные методы решения спорных ситуаций*

*в игровой деятельности*

В игровой деятельности взрослый выполняет, скорее, сопровождающую функцию. Однако порой его вмешательство необходимо в конфликтной ситуации, представляющей угрозу физическому здоровью детей, либо несущей эмоциональный дискомфорт. Хороший эффект даёт обучение детей некоторым приёмам, призванным регулировать отношения с сохранением интересов обеих сторон в спорных ситуациях. Вот некоторые из них.

* Деление поровну.

Предполагает разделение чего-либо на равные части (карандашей, кубиков, пространства). При делении поровну важно учитывать активность и энергию ребёнка. Этот способ имеет большие недостатки. Не всё можно поделить поровну. Например, детали конструктора или интересную книгу – здесь просто необходимы дополнительные договорённости и совместное взаимодействие.

Принцип деления поровну достаточно прост, часто дети применяют его самостоятельно.

* Жребии. Считалки

Метод довольно популярен у детей и они охотно его используют. Он предполагает случайный выбор, что, с одной стороны, не даёт повода для обид, с другой – не позволяет учесть индивидуальные особенности детей при выполнении задания.

* Элементы соревнования

Кроме жребия и считалок, можно использовать познавательные задачи, загадывать загадки, предлагать игры на внимание. Это позволит не только справедливо разрешить противоречия, но и послужит дополнительным развивающим стимулом. Например, сколько согласных в слове «Сказка»; «Угадай, кто лишний». Преимущество остаётся за первым, давшим правильный ответ. Главное, чтобы задания были интересными и соответствовали возможностям детей.

* Очередь

Оптимальный метод при работе с большой группой детей. Очередь устанавливается по любым случайным основаниям:

* порядку дней рождения;
* цвету волос;
* росту.
* Эквивалентный обмен

Предполагается обмен (знаниями, предметами и т.д.) по взаимной договорённости. Обычно дети предпочитают простые и равные соглашения по принципу: «ты – мне, я – тебе». Если ребёнок хочет поделиться чем-либо просто так, не требуя ничего взамен, это замечательно. Эквивалентность обмена в данном случае будет измеряться не в материальном плане, а в эмоциональном удовлетворении.

* Независимая экспертиза

Этот приём используется в случае невозможности самостоятельного решения проблемы детьми. Независимым экспертом, как правило, является воспитатель. Главное условие – абсолютная нейтральность и объективность по отношению к обеим сторонам. Основная сложность состоит в том, что число обращений к педагогу может превышать его возможности уделить каждому персональное внимание, а также тормозит детскую активность. Обучение детей эффективному взаимодействию – это каждодневная целенаправленная работа, результатом которой является способность детей сотрудничать и самостоятельно разрешать конфликты.

Приложение 6

**Моделирование проблемных ситуаций**

Вторым блоком игровой деятельности направленной на формирование у детей компетентности в общении, способности находить адекватные способы разрешения конфликтов, выступает моделирование проблемных ситуаций.

Игра может стать вспомогательным средством в развитии у ребёнка умения разрешать проблемные ситуации. Это в первую очередь касается специально разработанных игровых моделей и специально подобранных как игровых ситуаций, так и реальных, имевших место в группе. Метод применяется при работе с группой, подгруппой, парой и индивидуально.

При составлении содержания игровых ситуаций необходимо придерживаться определённых условий.

* Игровые модели должны строиться в соответствии с интересами и возможностями детей, учитывая их социальный опыт, возрастные особенности.
* Выстраивать надо лишь те ситуации, которые отвечают проблемам всей группы.
* Игровые проекты должны включать моменты импровизации, альтернативные варианты разрешения проблем.

Реализация любого игрового проекта требует специальной подготовки, в которой можно выделить три этапа.

I. Подготовительный этап

Цель: привлечение интереса детей, формирование умения действовать от другого лица, передавать ролевую интонацию, развивать умение вести диалог. Включает сообщение темы, рассказ педагога о конкретном событии, в ходе которого даются характеристики героев, выбираются игрушки, предметы-заместители, распределяются роли.

II. Выбор вариантов завершения предложенной ситуации

Цель: конкретизация ситуаций, поиск средств достижения цели, определение границ допустимого поведения, определение этических ограничений, проведение границ между «можно» и «нельзя».

III. Установление причинно-следственных связей.

Цель: развитие выбранной ситуации, поиск причины, обострившей её, а также возможности преобразования этой ситуации для положительного разрешения конфликтов и проблем.

Для выбора темы обсуждения лучше пользоваться ситуациями из жизни детской группы. Решение проблемы – это своего рода творческий процесс, требующий предварительного анализа. Детям предлагается вначале проанализировать ситуацию и разрешить её, объяснив свои действия. Такое умение появляется у ребёнка к старшему дошкольному возрасту.

Стимулирующая помощь взрослого является обязательным условием при использовании метода проблемных ситуаций. Основная цель такой помощи – расширить границы представлений ребёнка о нравственных качествах, социальных ролях, общепринятой практике человеческих отношений.

Кроме социально-значимых ситуаций детям интересны сюжеты со сказочными героями. Можно анализировать поведение сказочных героев: соответствует ли оно нравственным представлениям, какие положительные качества есть у отрицательного героя (и наоборот), всегда ли персонаж ведёт себя одинаково, существуют ли другие возможности достичь желаемого.

В совместной деятельности со взрослыми и сверстниками ребёнок на практике осваивает правила и законы общения. И часто сталкивается с проблемой выбора действия: как лучше и правильнее поступить? Вначале варианты действий предлагает педагог, а ребёнок выбирает наиболее приемлемые для себя. Впоследствии, имея представления о возможных способах решения проблемы, ребёнок сможет найти для себя оптимальный способ.

Игра «Не поделили игрушку» учит детей находить компромиссный выход из проблемной ситуации (с. 186).

Обучая детей общению, педагогу необходимо быть готовым к возникновению трудностей, связанных как с возрастными особенностями развития детей, так и обусловленных внешними причинами трудности:

* Для ребёнка приоритетным остаётся мнение родителей, а оно не всегда соответствует позиции педагогов.
* Дети могут на словах формулировать своё отношение к ситуации согласно общепринятым человеческим ценностям, однако на практике не поступать должным образом, что может быть обусловлено недостаточным развитием волевой сферы, импульсивностью.
* Стремясь к положительной оценке взрослого, дети способны вести себя социально приемлемым способом. Не факт, что и в другой ситуации (в отсутствие воспитателя) ребёнок будет вести себя подобным образом.
* Привлекательный внешний вид сверстника может быть стимулом для отдачи приоритета в общении.

Обобщая вышесказанное, становится очевидным условием эффективной работы педагогов по развитию у детей навыков общения:

* Единый подход к воспитанию в семье и ДОУ
* Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с детьми
* Выбор оптимальных средств и методов работы (в зависимости от потребностей детей, педагогических целей и возможностей).

Приложение 7

**Дифференциация детей в детском коллективе**

На протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7лет) повышаются устойчивость избирательных предпочтений детей, устойчивость и количественный состав детских объединений, содержательность обоснования выборов детей (от чисто внешних, предметных качеств до личностных характеристик).

Стремительно увеличивается структурированность детского коллектива (одни дети становятся всё более предпочитаемыми большинством детей, другие находятся в положении отверженных).

К старшему дошкольному возрасту происходит явная дифференциация детей по их положению в группе: одни дети становятся более предпочитаемыми для большинства сверстников, другие не пользуются особой популярностью – либо отвергаются, либо остаются незамеченными. Обычно в детской группе выделяются 2 – 3 ребёнка, обладающих наибольшей привлекательностью: с ними многие хотят дружить, сидеть рядом, охотно выполняют их просьбы. Обычно таких детей называют лидерами. Феномен лидерства традиционно связывается с решением какой-то задачи, с организацией какой-либо важной для группы деятельности.

Данное понимание достаточно трудно приложить к группе дошкольников, в частности, к группе детского сада. Эта группа не имеет чётких целей и задач, у неё нет какой-либо определённой, общей объединяющей всех членов деятельности, здесь трудно говорить о степени социального влияния. Вместе с тем не вызывает сомнений факт предпочтения определённых детей, их особой привлекательности. По-видимому, более правильно для данного возраста говорить не о лидерстве, а о привлекательности или популярности таких детей, которая, в отличие от лидерства, не всегда связана с решением групповой задачи и с руководством какой-либо деятельностью.

Наряду с этим выделяются дети вовсе не популярные – их не принимают в игры, мало общаются, не хотят уступать им игрушки. Остальная часть детей располагается между этими двумя «полосами».

Положение ребёнка в группе и отношение к нему сверстников обычно выясняются с помощью социометрических методик, адаптированных для дошкольного возраста. Например, каждого ребёнка спрашивают, кого бы он хотел пригласить на день рождения, или с кем бы хотел дружить, или жить в общем, красивом доме. Членов группы, получивших наибольшее число положительных выборов в данной группе, можно считать популярными. В этих методиках в различных воображаемых ситуациях дети осуществляют выбор предпочитаемых и не предпочитаемых членов группы.

Очевидно, что опыт первых контактов со сверстниками становится тем фундаментом, на котором надстраивается дальнейшее социальное и нравственное развитие ребёнка. Поэтому вопрос о том, что влияет на положение ребёнка в группе сверстников, почему одни дети становятся предпочитаемыми и вызывают симпатии сверстников, а другие наоборот, имеет исключительное значение. Анализируя качества и способности наиболее популярных детей, можно понять, что привлекает дошкольников друг в друге и что позволяет ребёнку завоевать расположение сверстников. Этот приём неоднократно использовался в психологических исследованиях.

Вопрос о популярности детей дошкольного возраста решался преимущественно в связи с игровыми способностями детей. Характер социальной активности и инициативности дошкольников в сюжетно-ролевых играх обсуждался в работах Т.А. Репиной, А.А. Рояк, В.С. Мухиной и др. Исследования этих авторов показывают, что положение детей в ролевой игре неодинаково – одни выступают в роли ведущих, другие – в роли ведомых. Предпочтение детей и их популярность в группе во многом зависит от их способности придумать и организовать совместную игру.

В исследовании Т.А. Репиной позиция и положение ребёнка в группе исследовались в связи с успешностью ребёнка в деятельности. Было показано, что повышение успешности в деятельности увеличивает число положительных форм взаимодействия и повышает социометрический статус ребёнка. Успешность в деятельности положительно влияет на активность ребёнка в общении и на положение ребёнка в группе сверстников.

Однако при оценке успешности в какой-либо деятельности важен не столько её объективный результат, сколько признание этой успешности со стороны окружающих. Если успехи ребёнка признаются окружающими, то улучшается отношение к нему со стороны сверстников. Как полагает В.С. Мухина, успешность в деятельности повышает активность детей в общении: они начинают реализовывать свои притязания, стремятся быть признанными. Признание других людей повышает активность в общении, непризнание, напротив, понижает её: дети становятся пассивными, перестают общаться со взрослыми и сверстниками. Всё это сказывается на положении ребёнка в группе. Феномен детской популярности связан не только с успехами ребёнка в деятельности, но и с потребностью детей в общении и главное – с их способностью удовлетворять потребности других. М.И. Лисина высказала предположение о том, что в основе формирования межличностных привязанностей лежит удовлетворение коммуникативных потребностей партнёров. Если содержание общения не соответствует уровню коммуникативной потребности ребёнка, то расположение к партнёру ослабляется, и наоборот, адекватное удовлетворение основных коммуникативных потребностей ведёт к симпатии и предпочтению конкретного человека, удовлетворившего эти потребности.

Данная гипотеза была подтверждена в нескольких работах (Р.А. Смирновой, Р.К. Терещук), результаты которых показали, что наиболее предпочитаемыми оказались дети, демонстрирующие доброжелательное внимание партнёру. Описывая обобщённый портрет популярного ребёнка, авторы выделяют такие главные качества, как чувствительность к воздействиям сверстника, доброжелательное внимание к другим, отзывчивость, адекватное содержание общения.

Исследование О.О. Папир показывает, что популярные дети сами имеют обострённую, ярко выраженную потребность в общении и в признании, которую стремятся удовлетворить. Следует подчеркнуть, однако, что в её работе речь идёт не о популярности, а о лидерских качествах отдельных детей, которые она определяет через степень социальной воздейственности. Дети-лидеры отличаются высокой инициативностью, богатством и разнообразием инициативных воздействий на партнёра, общительностью.

Итак, анализ психологических исследований показывает, что в основе избирательных привязанностей детей могут стоять разные качества: инициативность, успешность в игровой или конструктивной деятельности, потребность в общении и признании сверстников, признании взрослого, способность удовлетворить коммуникативную потребность ровесников, способность к самовыражению. Очевидно, что столь широкий (хотя далеко не полный перечень) этих качеств не позволяет выделить главного условия детской популярности и понять её психологическую основу.

Для выяснения этого вопроса было предпринято специальное экспериментальное исследование (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина). В этом исследовании сравнивались различные психологические особенности популярных и непопулярных (отвергаемых) дошкольников: уровень их умственного развития, активность в общении, стремлении занять лидирующее место в игре, отношение к сверстникам, способность к сопереживанию и пр.

Полученные результаты показали, что далеко не все из этих качеств отличают популярных детей от непопулярных. Так, эти две группы детей практически не различались по уровню развития мышления. Это может свидетельствовать о том, что когнитивные способности – такие, как уровень развития интеллекта и способность к разрешению социальных проблем, не обеспечивает популярности ребёнка в группе сверстников. Результаты показали, что по степени общительности и инициативности в игре популярные дети также не превосходят своих сверстников. Однако, среди непопулярных детей по этим показателям отчётливо выделились две крайние группы – замкнутых и совершенно пассивных и чрезмерно общительных детей, стремящихся к руководству. Можно полагать, что обе эти крайние стратегии в равной мере отталкивают сверстников и делают ребёнка отвергаемым. Стремление ребёнка к лидерству и руководству далеко не всегда обеспечивают признание и симпатии сверстников. Все популярные дети занимали средние позиции по этим показателям. Однако на этом основании нельзя сделать вывод о том, что эти средние показатели (которые были зафиксированы у многих других детей в группах) сами по себе обеспечивают популярность ребёнка в группе сверстников.

Наиболее существенные различия между популярными и непопулярными детьми были обнаружены в эмоциональном отношении к сверстникам.

Во-первых, популярные дети, в отличие от непопулярных, практически никогда не были безразличны к действиям сверстника, проявляли интерес к тому, что он делает. Причём эта эмоциональная вовлечённость имела положительную окраску – они одобряли и поддерживали других детей, в то время как непопулярные осуждали и навязывали свой замысел.

Во-вторых, они сопереживали другим: успехи сверстников отнюдь не обижали, а напротив, радовали их. А промахи огорчали. Непопулярные дети либо оставались безразличными к оценке сверстника, либо реагировали неадекватно (радовались неудачам и обижались при похвале другого).

В-третьих, все популярные дети, независимо от уровня общительности и инициативности, отвечали на просьбы сверстников и очень часто бескорыстно помогали им. Непопулярные не делали этого никогда.

И, наконец, популярные дети, даже в позиции «обиженного», предпочитали разрешить конфликты мирным путём, не обвиняя и не наказывая других. Непопулярные, как правило, находили разрешение конфликта в агрессивных действиях и угрозах.

Данные результаты свидетельствуют о том, что в основе популярности дошкольников лежат не развитие интеллекта и даже не организаторские способности, а, прежде всего эмоциональное отношение к сверстнику, которое выражается как в различных эмоциональных проявлениях, так и в реальной помощи другим детям.

Это совершенно не означает, что популярные дети не ссорятся, не обижаются, не соревнуются и не спорят с другими. Всё это, безусловно, присутствует в детской жизни. Однако у популярных детей, в отличие от непопулярных, утверждение и признание своего Я не закрывает сверстника и не является специальной и единственной жизненной задачей. Именно это, как ни странно, и обеспечивает признание других и утверждение ребёнка в группе сверстников.

Следует отметить, что структура детского коллектива, то есть количество предпочитаемых и отвергаемых детей и их личностные характеристики, во многом зависит от конкретной группы и от стратегии воспитателя. Бывают группы, в которых явно выделяются 2-3 предпочитаемых всеми ребёнка, и значительное число отвергаемых. В то же время в некоторых детских группах такая жёсткая дифференциация отсутствует: отвергаемых детей практически нет, а число предпочтений детей распределяется примерно поровну среди всех членов группы. По-видимому, такая атмосфера в детской группе, когда нет изолированных и отвергаемых и когда внимание и симпатии других достаются всем примерно поровну, более благоприятна для развития личности ребёнка.

Приложение 8

**Перспективный план работы по развитию коммуникативных способностей детей старшей группы № 3**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Ситуации, «Уроки вежливости» | Игры-упражнения | Труд взрослых | Общение (беседы) | Сюжетно-ролевые игры | Дидактические игры, занятия | Чтение художественной литературы |
| сентябрь | «За что я сегодня похвалил бы себя?» | «Баюшки-баю»; «Что кому?» | «Нас лечит врач и медсестра»;  «Повар варит нам обед» | «Как бы ты поступил?»;  «Как вести себя на улице» | «Детский сад»;  «Больница» | «Распутай путаницу»;  «Магазин овощей, фруктов»; «Ласковое имя»; «Опиши друга» | М. Пляцковский «Разноцветные зверята»  Г. Остер «Вредные советы» |
| октябрь | «Будь всегда приветлив»;  «Если ты находишься в транспорте» | «Не забывай о друге»;  «Доброе слово лечит, а худое калечит» | «Стоматолог»;  «Воспитатель» | Наши хорошие поступки;  «Мои товарищи» | «Больница (стоматология) | «День рождения»; «Телефон»; «Моё настроение»; «Волшебный стул»; «Давайте поздороваемся» | А. Кондратьева «Перебивалка» (Азбука общения с.348)  В. Осеева «Три товарища» |
| ноябрь | «Как вести себя во время разговора»;  «Нужно ли дружить» | «Знакомство»;  «Умей извиняться»;  «Словарь вежливых слов» | «Музыкальный руководитель»;  «Водитель» | «Что такое дружба?»; (Азбука общения)  «Дурные привычки» | «Автобус» (Азбука общения)  «Детский сад» | «Опиши друга»;  «Цвета эмоций»;  «Клеевой дождик»;  «Сороконожка»;  «Найди пару» | Н.Фомина «Подруги» (Азбука общения с.253)  Л.Толстой «Два товарища» (Азбука общения с. 259) |
| декабрь | «Приди на помощь»;  «Плачет девочка, как её успокоить?» | «Я хочу быть таким»;  «Букет цветов для любимой мамы» («Учимся сочувствовать» с.11) | «Продавец»;  «Кондуктор» | «С кем бы ты хотел дружить?»  «Конфликт» (Азбука общения) | «Магазин»;  «Путешествие на юг» | «Царевна Несмеяна»;  «Тихий разговор»; «Пирамида любви»;  «Вежливое слово»;  «Интонации» | В. Артюхова «Трудный вечер» (Азбука общения с.216);  Л. Квитко «Два друга» (Азбука общения с. 259) |
| январь | «Будь внимателен к другим, помоги, чем можешь»;  «У Маши родился братик» | «Догонялки»;  «Мама устала» («Учимся сочувствовать» с. 12) | «Учитель»;  «Воспитатель» | «Что может случиться, если вдруг …»; «Мои мысли о себе» | «Школа»;  «Детский сад» | «Иностранец»; «Гномики»;  «Меняемся пуговицами»;  «Клубочек»; «Дождь в лесу» | Ф.Зернова «Как Антон полюбил ходить в детский сад» (Азбука общения с. 259);  В.Викторов «Дружат дети всей земли» |
| февраль | «День рождения друга» с.38;  «Оля девочка добрая, но стеснительная» | «Пожелания другу» («Учимся сочувствовать» с. 38);  «Подарки друг другу» | «Парикмахерская»;  «Почтальон» | «Что я умею»;  «Как нужно вести себя в гостях» | «Салон красоты»; «Почта» | «Волшебное перо»;  «Печём пирог»;  «Клубочек»;  «Лабиринт»;  «Передай улыбку другу»; «Подари движение другу» | С.Михалков «Хорошие товарищи» («Учимся сочувствовать» с. 36);  В. Сухомлинский «Как на свете жить?» («Учимся сочувствовать» с. 35) |
| март | «Кристина потеряла на прогулке свою заколку» («Учимся сочувствовать» с. 26);  «Женя увидела грустного мальчика на костылях» | «Рисуем эмоции пальцами» («Учимся сочувствовать» с. 18);  «Угадай настроение» («Учимся сочувствовать» с. 13) | «Строительные профессии: маляр, штукатур» | «Как нужно вести себя в транспорте» | «Мы – строители» | «Представься с помощью куклы»;  «Передай улыбку по кругу»; «Капитан»; «Кто тебя позвал, узнай»; «Повтори за мной» | Э. Шим «Брат и младшая сестра» («Учимся сочувствовать» с. 16); Т.И. Попова «Притча о дружбе» («Учимся сочувствовать» с. 18) |
| апрель | «У Кати старенькая бабушка, она плохо видит» («Учимся сочувствовать» с. 22);  «Лиза пролила за завтраком компот на платье» | «Бабушка Маланья» («Учимся сочувствовать» с. 23);  «Сотворение чуда» («Учимся сочувствовать» с. 34) | «Космонавт»;  «Лётчик» | «Как нужно вести себя в детском саду» | «Космонавт»;  «Лётчик» | «Лабиринт»;  «Переходы»;  «Волшебный стул»; «Катаем мяч»; «Шапка-невидимка»; «Море волнуется» | С. Капутикян «Моя бабушка» («Учимся сочувствовать» с. 21);  Л.Н. Толстой «Старый дед и камень» («Учимся сочувствовать» с. 18) |
|  | «Если друг заболел» с. 28;  «У Саши плохое настроение» | «Пишу письмо другу» («Учимся сочувствовать» с. 29);  «Волшебный стул» («Учимся сочувствовать» с. 30) | «Артисты»  «Модельер» | «Как нужно вести себя на приёме у врача» | «Театр»  «Ателье» | «Горячая картошка»;  «Слушаем сердце»;  «Гвалт»; «Ива на ветру»;  «Да» и «Нет» не говори» | Э.Успенский «Пишу тебе письмо» («Учимся сочувствовать» с. 29);  А. Митт «Шар в окне» («Учимся сочувствовать» с. 31) |

Приложение 9

**Социометрия**

Цель. Выявление межличностных отношений в группе.

Вопросы. 1. С кем бы ты хотел играть?

2. Кого из группы ты бы пригласил к себе на день рождения?

3. С кем бы ты хотел пойти гулять?

4. С кем бы ты хотел сидеть на занятии за столом?

5. Кому бы ты доверил свою тайну?

6. Кто больше всех тебе нравиться в группе?

Методические указания. Детям предлагается назвать педагогу имена трёх детей из группы.

Количество выборов – 3.

Следует соблюдать последовательность.

**Протокол обследования (матрица выбора)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Кто выбирает** | **Кого выбирают** | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 1 | Арсений |  | 1 |  | 2 | 3 |  |  |  |  |
| 2 | Глеб |  |  | 3 | 1 |  |  | 2 |  |  |
| 3 | Никита |  | 3 |  |  | 2 |  |  | 1 |  |
| 4 | Лиза |  |  |  |  |  | 3 | 1 | 2 |  |
| 5 | Ира | 1 |  | 2 | 3 |  |  |  |  |  |
| 6 | Тоня |  |  |  | 2 |  |  | 1 | 3 |  |
| 7 | Коля |  |  |  | 1 |  | 2 |  |  | 3 |
| 8 | Полина |  | 1 | 2 |  | 3 |  |  |  |  |
| 9 | Илья |  |  |  | 2 |  | 3 | 1 |  |  |

В начале учебного года проведена социометрия для выявления межличностных отношений в группе. Детям предлагалось назвать имена трёх детей, соблюдая последовательность. На основании протокола составлена диаграмма выборов.

Выявлена «Социометрическая звезда» группы – Лиза – у неё 6 выборов. «Предпочитаемых» - 6 детей. Это Коля, Глеб, Арсений, Ира, Тоня, Илья, Никита. «Пренебрегаемые» - Арсений, Илья – по 1 выбору. Видимо, эти дети попали в «пренебрегаемые» благодаря своей шумливости, неумению уступать, желанию постоянно ябедничать, агрессивности, нервозности.

«Отверженных» детей в группе нет.