План

Введение

Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы коммуникативной сферы у дошкольников с нарушением зрения.

1.1 Характеристика коммуникативной сферы

1.2 Становление коммуникативной сферы у дошкольников

1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения

1.4 Особенности становления коммуникативной сферы у дошкольников с нарушениями зрения

Глава 2. Экспериментальные исследования коммуникативной деятельности у детей с нарушениями зрения

2.1 Описание методов и организации исследования

2.2 Обсуждение результатов констатирующего эксперимента

2.3 Разработка рекомендаций по коммуникативной сфере детей с нарушением зрения

Заключение

Библиографический список

## Введение

В старшем 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.

Этот период также чрезвычайно важен и для осуществления целенаправленной коррекционной работы с детьми, которые нуждаются в дополнительной помощи специалистов, в частности - тифлопсихологов и тифлопедагогов.

Для ребенка с нарушенным зрением общение приобретает дополнительное значение, так как оно является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного дефекта.

Одной из специфических закономерностей нарушенного развития является дефицит информации об окружающем мире, который выступает у детей с нарушением зрения в изменении и замедление процесса зрительного восприятия, что обуславливает нечеткость, фрагментарность, схематизм образа окружающего мира. Это негативно влияет на развитие составляющих коммуникативной деятельности (средств вербальной и невербальной выразительности, воображения, эмоциональности) и поэтому требует специальной коррекции [3].

Нарушение зрения, имеющие различную этиологию и различные проявления, отрицательно сказываются на развитии психики ребенка, на его адаптацию к современному миру.

По мнению Л.С. Выготского судьбу личности решает не сам по себе дефект, а его социальные последствия. Л.С. Выгодский подчеркивал, что органический дефект вызывает "социальный вывих", так как недостаток зрения заставляет ребенка перейти в особую социальную позицию, когда его отношения с окружающим миром, в том числе и в семье, приобретает иную, чем у нормально видящих, окраску [5].

Существуют возможности компенсации физического дефекта с помощью культурных приемов и навыков, покрывающих компенсирующих дефект и дающих возможность справиться с недоступными задачами новыми, другими путями.

При этом социальный смысл коммуникации заключается в обеспечении любой другой деятельности: ее овладении, планировании или координации.

Исходя из этого, отсутствие четких представлений о социальных законах бытия, человеческого общежития, недостаточное развитие эмоционально выразительных средств осложняют овладение детьми с нарушениями зрения навыками коммуникативной деятельности.

В этой связи актуальной проблемой современной тифлопсихологии тифлопедагогики является развитие коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения.

Цель исследования: выявление особенностей коммуникативной сферы у дошкольников с нарушениями зрения.

Объект исследования: процесс становления коммуникативной сферы у дошкольников.

Предмет исследования: особенности коммуникативной сферы у дошкольников с нарушениями зрения.

Гипотеза исследования: процесс становления коммуникативной сферы у детей с нарушениями зрения будет более успешным при учете: влияния дефекта на психофизическое развитие ребенка; психолого-педагогической характеристики дошкольников с нарушениями зрения; рекомендаций по коррекции коммуникативной сферы.

Задачи исследования:

Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

Выявить особенности коммуникативной сферы у дошкольников с нарушениями зрения.

Разработать рекомендации по коррекции коммуникативной сферы у дошкольников с нарушениями зрения.

Методы исследования:

Анализ литературы по проблеме исследования.

Констатирующий эксперимент.

Психодиагностический инструментарий (методики "Маски", "Два домика", "Рисунок семьи").

Количественный и качественный анализ данных.

Обобщение.

Методологическая основа исследования: положение о единстве возрастных закономерностей при нормальном и аномальном развитии (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф, Т.А. Власова и др.); о своеобразии психического развития при зрительной депривации (А.Г. Литвак, А.П. Григорьева, Л.И. Солнцева), прикладные исследования проблемы коммуникативной сферы у детей с нарушениями зрения (В.А. Феоктистова, Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина, Л.П. Григорьева).

Практическая значимость исследования представлена возможностью использования полученных данных и рекомендаций специалистами и родителями, воспитывающими ребенка с нарушениями зрения.

База исследования: МДОУ д/с комбинированного вида № 35 "Малышок".

Структура курсовой работы включает введение, две главы, заключение, библиографический список (27 наименований) и приложения.

## Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы коммуникативной сферы у дошкольников с нарушением зрения

## 1.1 Характеристика коммуникативной сферы

Общение - многоплановый процесс, необходимый для организации контактов между людьми в ходе совместной деятельности [6].

В отечественной психологии и педагогике общение выступает как "особый вид деятельности" (по мнению А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева).

В.Н. Мясищев понимает общение как процесс отражения взаимодействующих людей.

По мнению Б.Ф. Ломова, общение - это одна из сторон социального бытия человека, его образа жизни наравне с деятельностью [22].

Л.П. Буева рассматривает общение как относительно самостоятельную наряду с деятельностью, но не равноценную ей сторону индивидуального или общественного процесса жизни [17].

Исходя из дефиниции, М.И. Лисиной, процесс общения можно рассматривать как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью накапливания отношений и достижения общего результата [16].

По своим различиям и видам общение чрезвычайно разнообразно. Можно говорить о прямом и косвенном общении, непосредственном и опосредованном, вербальном и невербальном.

Непосредственное общение является исторически первой формой общения людей друг с другом. На его основе в более поздние периоды развития цивилизации возникают различные виды опосредованного общения.

Опосредованное общение может рассматриваться как неполный психологический контакт при помощи письменных или технических устройств, затрудняющих или отделяющих во времени полученные обратной связи между участниками общения.

Различают также межличностное и массовое общение.

Межличностное - связано с непосредственными контактами людей в группах или парах, постоянных по составу участников.

Массовое общение - это множество непосредственных контактов незнакомых людей, а также коммуникация, опосредованная различными видами средств массовой информации.

В общей психологии принято выделять: межперсональное и ролевое общение.

В межперсональном общении участниками являются конкретные личности, обладающие уникальными индивидуальными качествами, которые раскрываются другому по ходу общения и организации совместных действий.

В ролевом общении человек лишается определенной спонтанности своего поведения, так как те или иные действия диктуются исполняемой ролью.

По своему значению общение многофункционально. В процессе общения реализуется пять основных функций:

Прагматическая функция общения. Проявляется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности.

Формирующая функция общения. Осуществляется в процессе формирования и изменения психического облика человека. В ходе развития внешние, опосредованные общением формы взаимодействия ребенка и взрослого трансформируются во внутренние психические функции и процессы, а также в самостоятельную внешнюю активность ребенка. Ребенок зачастую активно и критично перерабатывает предлагаемый ему чужой опыт, используя его для построения непротиворечивой картины мира. Ребенок и принимает, и воспроизводит, реализует опыт других людей.

Функция подтверждения. В процессе общения с другими людьми человек получает возможность познать, утвердить и подтвердить себя. Желая утвердиться в своем существовании и своей ценности, человек ищет точку опоры в других людях.

Уильям Джеймс отмечал, что для человека " не существует более чудовищного наказания, чем быть предоставленным в обществе самому себе и оставаться абсолютно незамеченным" [8].

Функция организации и поддержания межличностных отношений. Восприятие других людей и поддержание с ними различных отношений для любого человека неизменно связано с оцениванием людей и установлением определенных эмоциональных отношений - либо позитивных, либо негативных по своему знаку. Эмоционально межличностные отношения - не единственный вид социальной связи, доступный современному человеку, однако они пронизывают всю систему взаимоотношений между людьми, часто накладывают свой отпечаток и на деловые, и даже на ролевые отношения.

Внутриличностная функция общения. Реализуется в общении человека с самим собой. Такое общение может рассматриваться как универсальный способ мышления человека.

Рассмотренные функции показывают значение общения для ребенка, взрослого человека, кроме того, через данные функции вскрываются компенсаторные механизмы изучаемого процесса для детей с нарушениями или выпадениями сенсорной сферы.

На наш взгляд целесообразно указать на уровневую организацию процесса общения.

Уровни общения определяются общей культурой взаимодействующих субъектов, их индивидуальными и личностными характеристиками, особенностями ситуации, социальным контролем и многими другими факторами.

Особенно влиятельными оказываются ценностные ориентации общающихся и их отношение друг к другу.

Самый примитивный уровень общения - фатический. Он предполагает простой обмен репликами для поддержания разговора в условиях, когда общающиеся особенно не заинтересованы во взаимодействии, но вынуждены общаться.

Такое общение носит характер автоматизма и ограниченности. Его примитивность заключается в том, что реплики просты, за ними нет глубокого смысла, содержания.

Фатическое общение необходимо в стандартизированных ситуациях. Если оно не адекватно ситуации, то человек может столкнуться с негативными социальными санкциями.

Особенность данного уровня общения заключается в том, что субъект не получает никакой новой информации.

Следующий уровень общения - информационный. На этом уровне происходит обмен интересной для собеседников новой информацией, являющейся источником каких - либо видов активности человека.

Информационный уровень общения носит обычно стимулирующий характер.

Информационный уровень не связан только с содержанием разговора. Это может быть информация паралингвистического, контекстного плана.

В любом случае данный уровень способствует активному включению человека в процесс коммуникации.

Личностный уровень общения характеризует такое взаимодействие, при котором субъекты способны к самому глубокому самораскрытию и постижению сущности другого человека, самого себя и окружающего мира.

Данный уровень взаимодействия возникает в особых ситуациях, когда у человека появляется вдохновение, озарение, чувство любви, ощущение единения с миром, ощущения счастья.

Личностный уровень общения во многом определяется тождественностью ценностных ориентаций взаимодействующих субъектов и возможностями общающихся постигать сущность явлений окружающего мира посредствам озарения в процессе взаимодействия.

В настоящее время существуют несколько подходов к структурированию общения.

Одним из часто употребляемых является подход, при котором выделяют три взаимосвязанных стороны общения - коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

Коммуникативная сторона общения предполагает общение как информацией, т.е. обмен между людьми различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и т.п.

В процессе коммуникации перед участниками общения стоит задача не только обменяться информацией, но и добиться ее адекватного понимания партнерами.

В межличностной коммуникации как особая проблема выделяется интерпретация сообщения, поступающего от коммуникатора (к реципиенту).

Во-первых, форма и содержание сообщения существенно зависят от личностных особенностей самого коммуникатора, его представлений о реципиенте, отношения к нему, а также от всей ситуации, в которой протекает общение.

Во-вторых, посланное им сообщение не остается неизменным - оно трансформируется, изменяется под влиянием индивидуально - психологических особенностей личности реципиента.

Коммуникация между людьми имеет ряд специфических особенностей:

Наличные отношения индивидов, каждый из которых является активным субъектом.

Специфика человеческого обмена информацией заключается в особой роли для каждого участника общения той или иной информации, ее значимости.

По мнению А.Н. Леонтьева такая значимость информации обусловлена тем, что люди не просто "обмениваются" знаниями, а стремятся при этом выработать общий смысл.

Возможность взаимного влияния партнеров друг на друга посредством системы знаков. Обмен информацией в этом предполагает воздействие на поведение партнеров и изменение состояний участников коммуникативного процесса.

Коммуникативное влияние при наличии единой или сходной системы кодификации и декодификации у коммуникатора и реципиента.

Возможность возникновения коммуникативных барьеров.

Во время коммуникативного процесса можно обнаружить три позиции коммуникатора:

открытую, когда коммуникатор открыто объявляет себя сторонником излагаемой точки зрения, оценивает различные факты в подтверждение этой точки зрения;

отстраненную, когда коммуникатор держится подчеркнуто, нейтрально, сопоставляет противоречивые точки зрения, не исключая ориентации на одну из них, но не заявленную открыто;

закрытую, когда коммуникатор умалчивает о своей точке зрения, даже прибегает иногда к специальным мерам, чтобы скрыть ее.

Интерактивная сторона общения включает в себя те компоненты общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности.

В ходе общения его участникам можно не только обмениваться информацией, но и организовать обмен действиями, спланировать общую деятельность, выработать формы и нормы совместных действий.

Существует несколько видов социальных мотивов взаимодействия:

Максимизации общего выигрыша (мотив кооперации);

Максимизации собственного выигрыша (индивидуализм);

Максимизация относительного выигрыша (конкуренция);

Максимизация выигрыша другого (альтруизм);

Минимизация выигрыша другого (агрессия);

Минимизация различий в выигрышах (равенство).

Соответственно перечисленным мотивам можно определить ведущие стратегии поведения во взаимодействии:

Сотрудничество, направленно на полное удовлетворение участниками взаимодействия своих потребностей.

Противодействие, предполагает ориентацию на свои цели без учета целей партнеров по общению.

Компромисс, реализуется в частном достижении целей партнеров ради условного равенства.

Уступчивость, предполагает жертву собственных целей для достижения партнера.

Избегание, представляет собой уход от конфликта, потерю собственных целей для исключения выигрыша другого.

Существует несколько теорий, описывающих межличностное взаимодействие. К ним относится: теория обмена, символический интеракционизм, теория управления впечатлениями, психоаналитическая теория.

Согласно теории обмена Дж. Хомана, люди взаимодействуют друг с другом на основе своего опыта, взвешивая возможные вознаграждения и затраты.

С позиции теории символического интеракционизма Дж. Мида, Г. Блумера, поведение людей по отношению друг к другу и предметам окружающего мира определяется тем значением, которое они им придают.

Теория управления впечатлениями Э. Гофмана утверждает, что ситуации социального взаимодействия напоминают драматические спектакли, в которых актеры стремятся создавать и поддерживать благоприятные впечатления.

В рамках психоанализа З. Фрейда, Межличностное взаимодействие определяется представлениями, усвоенными в раннем детстве, и конфликтами, пережитыми в этот период жизни.

Общение как познание людьми друг друга (перцептивная сторона общения). Рассмотрим на примере, как в общем виде разворачивается процесс восприятия одним человеком другого. В наблюдаемом нам доступны для восприятия лишь внешние признаки, среди которых наиболее информативными являются внешний облик и поведение. Воспринимая эти качества, наблюдатель определенным образом оценивает их и делает некоторые умозаключения, о внутренних психологических свойствах партнера по общению. Перечисленные феномены принято относить к социальной перцепции.

Социальную перцепцию определяют как восприятие внешних признаков человека, соотнесение их с его личностными характеристиками, интерпретацию и прогнозирование на этой основе его поступков.

Выделяют четыре основные функции социальной перцепции:

Познание себя;

Познание партнера по общению;

Организация совместной деятельности на основе взаимоотношения;

Установление эмоциональных отношений.

Перцептивная сторона общения включает процесс межличностного восприятия одним человеком другого.

Сознание себя через другого имеет две стороны:

I Идентификация - уподобление себя другому;

II Рефлексия - осознание человеком того, как он воспринимается партнером по общению.

Таблица 1

 **Механизмы межличностной перцепции**

 ↓ ↓ ↓

 Познание и понимание Познание Прогнозирование

 людьми друг друга самого себя поведения партнера

 ↓ ↓ ↓ по общению

Идентификация Эмпатия Рефлексия ↓

↓ ↓ Каузальная

Атрибуция Аттракция

В ходе определения сущностной характеристики коммуникативной сферы мы пришли к следующим выводам:

1). Общение - процесс обмена информацией между людьми с помощью знаковых систем. Принято выделять прямое и косвенное; непосредственное и опосредованное; вербальное и невербальное; межличностное и массовое виды общения.

2). Общение выполняет прагматическую, формирующую, функцию подтверждения, функцию организации и поддержания межличностных отношений.

## 1.2 Становление коммуникативной сферы у дошкольников

Коммуникативная сфера в ходе онтогенеза претерпевает существенные изменения. В связи с этим проанализируем ход ее становления в разные возрастные периоды.

*Младенчество* - период, когда ребенок развивается в физическом, психическом и социальном плане чрезвычайно быстро, проходя за короткое время колоссальный путь от беспомощного новорожденного с малым набором врожденных реакций до активного младенца.

Жизнь младенца целиком зависит от взрослого. Взрослый удовлетворяет как органические потребности ребенка, так и потребность в разнообразных впечатлениях.

В комплексе оживления обнаруживается положительное эмоциональное отношение ребенка ко взрослому, явное удовлетворение от общения с ним. Такое отношение продолжает нарастать на протяжении всего периода младенчества.

К четырем - пяти месяцам общение со взрослыми приобретает избирательный характер. Ребенок начинает различать своих от чужих, знакомому взрослому он радуется, незнакомый может вызвать у него испуг.

Потребность в эмоциональном общении может приводить к отрицательным проявлениям.

Если взрослый старается постоянно находиться с ребенком, то ребенок привыкает непрерывно требовать внимания, не интересуется игрушками, плачет, если его оставляют одного.

При правильных методах воспитания непосредственное общение, характерное для начала младенчества, уступает место общению по поводу предметов, игрушек, перерастающему в совместную деятельность взрослого и ребенка.

Большое значение в совместной деятельности ребенка и взрослого имеет развивающаяся способность подражать действиям взрослого. Она открывает все расширяющиеся возможности обучения.

Действия, которыми ребенок овладевает под руководством взрослого, создают основу для психического развития.

*Раннее детство (*от года до трех лет). В этом периоде ребенок только начинает входить в мир социальных отношений. Через общение с близким окружением (мамой, папой, бабушкой и др.) он постепенно овладевает нормативным поведением.

Решающее значение для развития ребенка в раннем возрасте имеет изменение форм его общения со взрослыми, происходящее в связи с вхождением в мир постоянных предметов, с овладением предметной деятельностью.

Именно в предметной деятельности создается основа для усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира.

Возрастающий интерес ребенка к предметам, их свойствам и действиям пробуждает его постоянно обращаться к взрослым. Обратиться и получить необходимую помощь он может только речевым общением.

Ребенок в возрасте от полутора до трех лет чрезвычайно быстро овладевает речью благодаря психологической включенности в общение со взрослыми. Он внимательно слушает разговоры взрослых, когда, казалось бы, к нему не обращаются, а сам он занят игрой. Это пристальное внимание к речи взрослых просматривается, когда ребенок включается в контекст взрослого общения, давая свои эмоциональные оценки услышанному, комментируя или, задавая вопросы.

Особое место в развитии социальной активности занимает развитие специфики общения со сверстниками. В раннем возрасте дети начинают пристально интересоваться друг другом: они наблюдают друг друга, обмениваются игрушками, пытаются демонстрировать друг другу свои достижения и соревнования.

Ребенок трех лет обладает достаточной степенью умственного развития, чтобы быть успешным или вполне приемлемым в социальных ситуациях общения, он умеет контролировать свои эмоции и свою волю.

*Дошкольный возраст (*с трех до семи лет).

Формы общения между дошкольниками отличается от тех, которые свойственны малышам. Дети становятся самостоятельными, и у каждого появляются свои манеры общениями со сверстниками и родителями. Тесные контакты с родителями постепенно ослабевают, и все большее значение приобретают их отношении со сверстниками, воспитателями детского сада и другими людьми.

Дошкольники лучше, чем малыши контролируют свое поведение и с большим успехом налаживают сотрудничество с другими детьми при достижении какой - то общей цели. К шести годам коммуникабельность значительно возрастает.

У дошкольников в этот период формируется и развивается положительное восприятие себя как личности. Продолжая осваивать окружающий мир, дети становятся более инициативными, энергичными и оптимистически настроенными. В то же время им приходиться усваивать и подчиняться социальным нормам и правилам, согласно которым живут окружающие их люди. Эти правила следует объяснять ребенку, прежде чем требовать их выполнения.

Детям, воспитывающиеся в условиях вседозволенности, трудно научиться контролировать свое поведение, подчиняться правилам, установленным в обществе. В результате растет конфликтность, суть которой точно выразил Эриксон формулой "инициатива против чувства вины" [19].

Чувство вины может появляться у ребенка и том случае, когда он своим поведением, успехами не оправдывает родительских ожиданий и надежд.

Причиной страха, чувства вины могут быть изменения в отношениях между родителями и детьми.

В этом возрасте привязанность детей к родителям противоположного пола сменяется противоположностью к родителям одного с ним пола.

Дети, которые могут самостоятельно или с помощью взрослых быстро и безболезненно преодолеть эти трудности, становятся более ответственными, они легче и с большим удовольствием переходят на следующую ступень познания окружающего мира. Они учатся удовлетворять свои физические и духовные потребности способами, приемлемых для них самих и для тех, с кем они общаются. Затруднения в усвоении новых норм и правил поведения могут вызвать у детей неоправданные самоограничения и сверхнеобходимый самоконтроль, которые будут мешать проявлению самостоятельности и ответственности.

В результате вырастают люди, которые жестко требуют и от других такого же неукоснительного выполнения всех ограничивающих свободу правил и норм.

Помочь детям в этом сложном деле - задача родителей и воспитателей, которые должны поощрять любознательность, побуждать к изучению окружающего мира, всех возможных форм поведения и общения [7].

В процессе воспитания родители не всегда руководствуются только своими личными соображениями и чувствами, нередко им приходится считаться с детьми, их привычками, чувствами, пристрастиями и многим другим. Следует регулировать свое отношение с детьми, выбираю формы реакции на тот или иной поступок, ориентироваться на самочувствие и уровень развития ребенка.

После трех лет у детей заметно меняется реакция на разлуку со взрослыми, особенно с родителями, они учатся справляться со своей зависимостью от них. Теперь, когда на умственное развитие ребенка большое влияние оказывает не его двигательная активность, а символическое мышление, его привязанность к родителям основывается не на физической близости, а на партнерстве [13].

Для отношения партнерства характерны такие моменты, как сотрудничество, стремление понять чувства, цели и намерения друг друга. Формировавшаяся у дошкольников способность мыслить образами, символами помогает им воспринимать связь с родителями как неотъемлемую, постоянно существующую часть их социальной среды.

Благодаря свободному владению устной речью дошкольники без труда могут сообщить родителям о своих целях, намерениях, желаниях, предложениях.

Избавляясь от эгоцентризма, характерного для предыдущего периода их умственного, психического и эмоционального развития, дошкольники начинают сознавать, что их мать или отец - это люди, имеющие мысли и цели, отличные от их собственных, что у родителей могут быть свои планы и намерения, не совпадающие теми, которые есть в данный момент у них. Однако взаимоотношения, составляющие основу партнерства между родителями и детьми, не всегда складываются легко и просто. Оно достигается гораздо труднее, если родители работают и мало уделяют внимания и времени дружескому общению с детьми.

К трем - четырем годам частота и интенсивность общения детей с родителями, воспитателями и со сверстниками становиться примерно одинаковой.

К трем годам имеющийся опыт помогает детям поддерживать нормальные отношения со сверстниками. Как показывают исследования, дети, накопившие к трем - четырем годам такой опыт, общаются со сверстниками гораздо более свободно, расковано, чем те, у которых такого опыта не было совсем или его было недостаточно [4].

Для многих детей первым значимым опытом общения со сверстниками являются отношения с их братьями и сестрами.

В отношениях между старшими и младшими возможны различные формы общения и типы поведения - от социально приемлемых до асоциальных, агрессивных. Эти отношения подготавливают детей к общению с людьми в не дома.

Обычно братья и сестры крепко привязываются друг к другу, между ними рано и на долго устанавливаются близкие и устойчивые отношения.

Если ребенку не достает внимания со стороны, если его обделяют лаской или он чувствует себя покинутым, у него могут возникнуть чувство одиночества, отверженности и естественная ревность к братьям и сестрам, обида на братьев и сестер, и не редко и на родителей. Чаще всего такие чувства возникают с появлением на свет младших братьев и сестер, которым родители уделяют больше внимания. Именно на малыша дети возлагают вину за то, что родители уделяют им внимание меньше, чем прежде. Это вызывает у детей чувство огорчения, неудовольствия.

Иногда в процессе приспособления к новой ситуации у ребенка появляется агрессивность, требование повышенного внимания, пропадает аппетит. Родителям необходимо знать и понимать причины возможных срывов на этой почве и стараться не давать для них повода.

Гораздо легче дети привыкают к своим младшим братьям и сестрам тогда, когда родители не делают различий между теми и другими, не показывают свои предпочтения.

Исследователи утверждают, что дошкольники адаптируются к новой ситуации, возникающей в связи с рождением их братьев и сестер, значительно быстрее, чем дети двух - пяти лет [15].

В процессе адаптации важную роль играет то, как родители управляют ситуацией. Необходимо убедить ребенка, что с появлением малыша он больше приобретет, чем потеряет. Ребенок будет чувствовать себя не просто братом или сестрой новорожденного, а необходимым ему человеком.

Итак, важно отметить, что ребенок чувствует себя гораздо счастливее, принимая участие в ходе за младшим сестрой или братом, получая необходимые ему внимание и заботу, если его любят не меньше других детей.

При изучении становления коммуникативной сферы у дошкольников с нормальным уровнем развития важно отметить:

1). В младенческом возрасте ярко обнаруживается общая закономерность психического развития, которое состоит в том, что психические процессы и качества складываются у ребенка под влиянием условий жизни, воспитания и обучения.

2). Общение в раннем возрасте состоит в постоянном обращении ребенка за помощью, и в оказании сопротивления предложениям со стороны взрослого. Ребенок открывает для себя, что он является источником своей воли, и начинает опробовать свою волю в общение со своими близкими, взрослыми и сверстниками.

3). Дошкольники больше времени проводят в общении со сверстниками, по сравнению с детьми раннего возраста, вовлеченных в общение с близкими взрослыми.

## 1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения

В современной педагогической практике во многих странах в зависимости от степени нарушения зрительной функции используют простое деление на слепых и лиц с ослабленным зрением, слабовидящих.

Степень нарушения зрительной функции по уровню снижения остроты зрения. За нормальную остроту зрения равную 1, принимается способность человека различать буквы или знаки десятой строки специальной таблицы на расстоянии 5 метров. Разница в способности различать знаки между последующей и предыдущими строками означает разницу в остроте зрения на 0,1. Соответственно человек, способный различать наиболее крупные знаки первой сверху строки, имеет остроту зрения - 0,1, четвертой - 0,4 (7).

Для определения остроты зрения ниже 0,1 используется пересчет пальцев.

Способность к различению света от тьмы соответствует остроте зрения определяются на уровне светоощущения. Неспособность к различению света от тьмы означает, что острота зрения равна 0.

В зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу, при использовании очков, и соответственно от возможности использования зрительного анализатора в педагогическом процессе выделяют следующие группы детей:

Слепые - это дети с полным отсутствием зрительных ощущений, либо имеющие остаточное зрение - 0,4 на лучше видящем глазу с применением очков, либо сохранившее способность к светоощущению.

Абсолютно, или тотально слепые - дети с полным отсутствием зрительных ощущений.

Частично, или парцеально слепые - дети, имеющие светоощущения, форменное зрение с остротой зрения от 0,005 до 0,04.

Слабовидящие - дети с остротой зрения от 0,05 до 0,2.

В зависимости от времени наступления дефекта выделяют две категории детей:

Слепорожденные - дети с врожденной тотальной слепотой или ослепшие в возрасте до трех лет.

Ослепшие - дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте и позже.

Глубина и характер поражений зрительного анализатора определяет ведущий путь познания окружающего мира, точность и полноту восприятия образов внешнего мира, сказывается на развитии всей сенсорной системы, а также на психическом развитии ребенка.

Слепота и глубокие нарушения зрения вызывают отклонения во всех видах познавательной деятельности. Негативное влияние нарушения зрения оказывает на формирование внимания, ощущения, восприятия, мышления, памяти.

Практически все качества внимания, такие как активность, направленность, широта, возможность переключения, интенсивность, устойчивость оказываются под влиянием нарушения зрения. Ограниченность внешних впечатлений оказывает отрицательное влияние на формирование качеств внимания. Замедленность процесса восприятия, осуществляемого с помощью осязания сказывается на темпе переключения внимания и проявляется в неполноте и фрагментарности образов, в снижении объема и устойчивости внимания.

Слепому и слабовидящему необходимо для компенсации зрительной недостаточности активно использовать информацию, поступающих от всех сохранных и нарушенных анализаторов; концентрация внимания, получаемой от одного из видов рецепции не создает адекватного и полного образа.

Чтобы адаптироваться в современных условиях технического прогресса, от слепых и слабовидящих требуется большая самостоятельность и активность.

Сенсорная система-это система органов чувств, или анализаторов, позволяющая человеку осуществлять чувственное познание, получать информацию об окружающем мире.

Процесс формирования образов внешнего мира при нарушениях зрения находится в прямой зависимости от состояния сенсорной системы, глубины и характера поражения зрения.

Примерно 90% всей информации человек получает через зрение. При тотальной слепоте доминирующим в сенсорном отражении предметного мира становится осязание во взаимодействии с другими сенсорными модальностями.

У слепых, имеющих остаточное зрение, и слабовидящих зрительное восприятие совершенствуется с помощью дополнительных незрительных стимулов: тактильные стимулы при использовании зрения в процессе обучения помогают в создании полноценного образа.

При слабовидении и слепоте с остаточным зрением страдает скорость и правильность зрительного восприятия, что непосредственно связано со снижением остроты зрения.

По мнению Л.П. Григорьевой нарушение зрительной системы в разных ее отделах приводит к изменениям и специфичности образов восприятия слепых с остаточным зрением и слабовидящих.

Нарушения зрения тормозят полноценное развитие познавательной деятельности слепых и слабовидящих детей, что находит свое отражение в развитии и в функционировании мнемических процессов.

В исследовании немецкого тифлопсихолога Г. Шауерте приводятся данные, характеризующие слепых как лиц, которым свойствен большой, чем у зрячих, объем памяти.

У некоторых слепых большой объем материала, хранящегося в памяти, недостаточно организован и слабо систематизирован. Другие обладают структурированной памятью, но меньшим ее объемом. Кратковременный и долговременный объем осязательной памяти у слепых и частично видящих школьников, также как и слуховой памяти, оказывается высоким.

Исследования Г. Литвака показали, что образы памяти слепых и слабовидящих при отсутствии подкрепления имеет тенденцию к угасанию. Систематизация, классификация, группировка материала и создание условий четкого восприятия, является предпосылкой развития памяти при нарушенном зрении.

В отечественной тифлопсихологии существует мнение о том, что мышление является одним из важнейших факторов психологической компенсации зрительного дефекта и процесса формирования способов познания окружающего мира. Имеются три концепции развития мышления лиц с дефектами зрения.

Теория ускоренного развития мышления слепых и слабовидящих.

Теория отрицательного влияния нарушения зрения на развитие мышления.

Концепция независимости уровня развития мышления от дефектов зрения.

В исследовании В.А. Лониной показано формирование таких мыслительных операций, как сравнение, классификация, квантификация, обобщение осуществляется у слабовидящих детей в более поздние сроки и с большими трудностями, чем у нормально видящих.

Речь слепого и слабовидящего развивается в ходе специфически человеческой деятельности - общения, но имеет свои особенности формирования - изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляются "формализмы" - накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием.

Исследования связной речи дошкольников с нарушением зрения, осуществленное С.А. Покутневой показало, что уровень спонтанной речи детей с нарушением зрения был значительно ниже нормы по всем показателям:

с позиции раскрытия темы - отражение лишь части предъявляемого материала;

с позиции содержательной - фрагментарность, отражения в основном предметного содержания, отсутствие отражения динамики, трудности в соблюдении логичности связной речи.

В исследовании Л.С. Волковой показано, что у детей с нарушениями зрения наиболее типичными являются системные недоразвития речи, разнообразные по своей структуре, и их значительно больше, чем у зрячих сверстников.

Значительную роль в проявлении недоразвития речи играет нарушение общения ребенка с микросоциальной средой и неудовлетворительные условия речевого общения. Речь слепого выполняет также компенсаторную функцию, включаясь в чувственное и опосредованное познание окружающего мира, в процессы становления личности. Специфика развития речи выражается в слабом использовании неязыковых средств общения - мимики, пантомимики, поскольку нарушения зрения затрудняют восприятие выразительных движений и делают невозможным подражание действия и выразительным средством, используемым зрячими. Это отрицательно сказывается на понимании речи зрячего и на выразительность речи слепого и слабовидящего. В таких случаях требуется специальная работа по коррекции речи, позволяющая овладеть ее экспрессивной стороной, мимикой и пантомимикой и использовать эти умения в процессе общения.

В ходе анализа психолого-педагогической характеристики детей с нарушениями зрения следует отметить:

1) Слепота и слабовидение, оказывают влияние на формирование всей психологической системы человека

2) Психическое развитие детей с нарушениями зрения находится в тесной зависимости от степени, времени нарушения зрения

## 1.4 Особенности становления коммуникативной сферы у дошкольников с нарушениями зрения

Развитие взаимодействия детей с окружающим миром рассматривается М.И. Лисиной как смена нескольких особых форм общения. Каждая из них представляет собой состояние коммуникативной деятельности в определенный возрастной период и характеризуется совокупностью эмоциональных реакций, социальных отношений, вербальных и невербальных способов выразительности (2).

Момент появления ребенка на свет есть первый шаг в жизненном пути познания мира, осуществляемого опытным путем. Но для активного вхождения в мир ребенку необходимо включиться в коммуникативную деятельность, естественной задачей которой на данном возрастном этапе является оформление и обмен эмоциональными проявлениями ребенка и взрослых. Эта деятельность обеспечивается работой всех систем жизнедеятельности, включая физиологические и психические факторы. Воздействие их вызывает нарушения в развитии, в том числе нарушения в развитии зрительного анализатора.

Зрительный дефект является одним из наиболее сложных и тяжелых по своим последствиям в развитии ребенка. Определение глубины зрительного нарушения у новорожденного затруднено в связи с тем, что зрительная система младенца имеет существенные отличия от зрительной системы взрослого.

В первые месяцы жизни зрение ребенка характеризуется как примитивное, диффузное светоощущение. Развитие зрительного восприятия проявляется у новорожденных в виде реакции слежения. И лишь ко второму месяцу у детей появляется предметное зрение, когда ребенок начинает живо реагировать на мать. Основным видом коммуникативного воздействия в раннем возрасте является непосредственно эмоциональное или ситуативно-личностное общение, направленное на удовлетворение потребностей ребенка в любви и заботе взрослого. Отсутствие зрения или его нарушение могут быть констатированные уже на первой неделе после рождения, и поэтому нарушение зрительных функций не сказывается негативно на общем развитии ребенка, в том числе и на развитии его коммуникации в этот период.

Зрительный анализатор организует и корригирует работу всех систем организма, поэтому нарушения его деятельности негативно сказываются на работе всех других анализаторных систем. Для детей, имеющих зрительную патологию, этот момент является чрезвычайно сложным - доверяя своему нарушенному зрению, они игнорируют или слабо дифференцируют информацию от других анализаторных систем.

Дети с нарушениями зрения не могут воспринять окружающий мир во всем его качественном многообразии, т.к искажается система сенсорных эталонов. Любой объект, действие или состояние представляет собой сложную совокупность раздражителей и реакций на них, включающих все уровни чувственного познания: сенсорный, перцептивный, апперцептивный. Субъективный перцептивный образ строится с учетом искаженной сенсорной информации от зрительного анализатора, что нарушает целостность взаимодействия всех анализаторных систем. Это неизбежно отражается и на представлении, т.к "чего не было в восприятии, не может быть и в представлении" (4).

Представления, есть те высшие психические функции, которые являются основой построения и развития коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения. Вследствие зрительного дефекта значительно снижается двигательная активность, координация движений, что негативно влияет на развитие предметной деятельности детей (6).

С 5 - 6 мес. жизни становится очевидным отставание детей с нарушениями зрения от их нормально видящих сверстников.

В возрасте от 6 мес. до 3х лет для детей с нарушениями зрения на первый план выступает коммуникативная потребность в сотрудничестве, осуществляемая в процессе ситуативно-деловой формы общения со взрослыми. Общение может осуществляется одновременно на уровне содержания, передающего цифровую информацию, выраженную словами, и на уровне отношения, передающего аналогичную информацию, в которой выражено отношение говорящего к произносимым словам или к слушателю. Ребенок с нарушенным зрением лишен возможности овладевать неречевыми и речевыми средствами коммуникации на основе простого подражания и требует специального обучения элементам предметной деятельности.

Формирование предметной деятельности детей с нарушениями зрения затягивается до 3 - 4хлетнего возраста; но с момента включения речи в предметное общение происходит качественный скачок в развитии их коммуникативной деятельности (10).

Речь выполняет две основные функции - коммуникативную и сигнификативную, благодаря которым она является и средством общения и формой существования мысли, сознания. С.Л. Рубинштейн указывает на особенность словесного формирования мысли: формируясь, мысль формируется (14).

Формирование речи тесно связано с развитием психологических процессов: ощущений, представлений, мышления, памяти.

У детей с нарушениями зрения относительно лучше развитие и владение речью, по сравнению с развитием других психических процессов, позволяет активно общаться со взрослыми и сверстниками. Речь у детей с нарушениями зрения формируется на тех же принципиально одинаковых основах, что и речь нормально видящих детей. Также как и у нормально видящих, 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 употребляются развернутые высказывания.

В процессе формирования новых потребностей, социальных, и в общении с окружающими людьми ребенок с нарушенным зрением постепенно овладевает все более правильным произношением слов. Это является основой развития его коммуникативной деятельности, т.к именно слово, живая речь позволяют вступить в сферу познания социальных взаимосвязей окружающего мира. Коммуникативная деятельность предполагает использование различных выразительных средств общения, от которых зависит полноценное развитие эмоциональной, социальной, коммуникативной адаптации детей с нарушениями зрения. К ним относятся все невербальные средства общения, а также интонационные особенности голоса, позы, одежды, и те средства, употребление которых выходит за границы непосредственного контакта индивидов (8).

Дошкольник с нарушениями зрения по сравнению с нормально видящими сверстниками в меньшей степени владеет невербальными средствами общения. Дети практически не используют в общении со взрослым и сверстником выразительные движения, жесты, мимику, редко улавливают изменение настроения партнера.

Общение детей с нарушениями зрения опирается, прежде всего, на речевые возможности, в то время как нормально видящие дети активно совершенствуют коммуникативную деятельность в практическом и "теоретическом" сотрудничестве со взрослым через развитие системы вербальных и невербальных средств коммуникации. В.Н. Панферов определяет стадии общения, указывая на элементарные составляющие первого социального контакта: выбор партнера для взаимодействия; стадия проявления себя для партнера; стадия проявления встречной заинтересованности; стадия обмена представлениями, мыслями, чувствами, отношениями; стадия достижения социально-психологической совместимости (5).

"Лицо - это центр передачи и приема социальных сигналов, которые являются решающими для развития индивида" (К. Изард) (4).

Лицо и его выразительные особенности привлекает и удерживает внимание ребенка и способствует более уверенной двигательной координации ребенка, снижению сердечного ритма, общему успокоению. Вудвортс и Шлосберг отметили, что классификация мимических выражений эмоций осуществляется в соответствии с шестью основными категориями: радость (любовь), удивление, страх (страдание), гнев (решимость), отвращение, презрение. При этом существуют трудности опознавания сходных по качеству и интенсивности эмоций (13).

К. Изард показал, что существует, по-крайней мере, три фактора, влияющих на формирование мимики и пантомимики: врожденные видотипические мимические схемы, соответствующие определенным эмоциональным состояниям; приобретенные, социализированные, подлежащие произвольному контролю; индивидуальные, специфические экспрессивные особенности человека.

Ребенок с нарушениями зрения слабо знаком с собственными выразительными возможностями и механизмом деятельности анализаторных систем, а потому не владеет мимикой, практически не использует в общении выразительные движения.

В результате взаимопознание детей с нарушениями зрения в процессе общения опирается прежде всего на вербальные средства выразительности, используя которые они обмениваются представлениями, мыслями и чувствами.

Речь и ее выразительные возможности являются необходимой и для многих детей единственно доступной и привычной формой получения и передачи информации.

Речь служит самым важным средством общения, так как невербальные проявление характера, настроения, эмоционального состояния трудом улавливаются дошкольниками с нарушениями зрения.

Деятельность, и прежде всего игровая деятельность, в дошкольном детстве предполагает интегрированное использование всех средств коммуникации, но так как речь является наиболее доступным ее видом, активно организующим перцептивный и социальный опыт детей с нарушениями зрения, то она используется в процессе коррекционных мероприятий различного качества.

Именно в этот период необходима усиленная стимуляция коммуникативной деятельности и повышенное внимание взрослого к ребенку с нарушениями зрения.

Зрительный дефект ребенка вызывает глубокую эмоциональную реакцию родителей и взрослых близкого окружения, что зачастую выражался в гипертрофированных формах любви к ребенку, или, напротив, игнорирования последствий дефекта.

Предметная, коммуникативная, игровая - ведущие виды деятельности детей дошкольного возрасте организуются и протекают благодаря связям нарушенного зрительного анализатора с сохранными.

В среднем и старшем дошкольном возрасте одним из основных средств компенсации является речь.

Таким образом,

1) Коммуникативная деятельность детей дошкольного возраста организуется и протекает благодаря связям нарушенного зрительного анализатора с сохранными. Они включаются в структуру стадий компенсации зрительного дефекта.

2). В дошкольном возрасте одним из средств компенсации является речь и развитие сигнификативной функции речи посредством абстрагирующей и обобщающей работы мысли.

3) Зрение и речь - представляют собой механизм овладения коммуникацией, так как их тесная взаимосвязь является основой перевода всех образов любой модальности на зрительные схемы.

## Глава 2. Экспериментальные исследования коммуникативной деятельности у детей с нарушениями зрения

## 2.1 Описание методов и организации исследования

С целью выявления особенностей коммуникативной деятельности было организованно эмпирическое исследование, которое проводилось в детском образовательном учреждении № 35 города Шадринска Курганской области. В нем принимали участие 10 испытуемых дошкольного возраста с нарушениями зрения. Для достижения поставленной цели и решения, намеченных в исследовании задач были подобраны следующие методики:

1) Методика "Маски";

2) Методика "Два домика";

3) Методика " Рисунок семьи".

*Методика "Маски".*

своим местом в группе, количество улыбающихся масок превышает Цель: изучить особенности общения ребенка со сверстниками, определение статусного места в группе.

Материалом для обследования послужил набор из четырех масок, нарисованных на бумаге, символизирующих хорошее и плохое настроение.

Методика предполагала следующую процедуру проведения:

Перед ребенком выкладывают четыре маски, отображающих различное настроение, в ряд. После того, как он выбрал одну из них при ответе на первый вопрос " как ты думаешь, какое лицо бывает у тебя, когда ты смотришь на ребят из своей группы?", каждую из масок по очереди дают ребенку и задают второй вопрос " На кого он так смотрит?" или "Кто на него так смотрит?".

Интерпретация: При анализе результатов, следует обратить внимание, сколько раз были выбраны маски с хорошим и плохим настроением. Если ребенок удовлетворен количество грустных.

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

Подсчитывают количество выборов "доминирования" и "подчинения".

*Методика " Два домика".*

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

В качестве стимульного материала я использовала лист бумаги, на котором нарисованы два небольших стандартных домика. Один из них, что побольше - красного цвета, а другой - черного цвета.

Инструкция: Посмотри на эти домики. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, и ты можешь пригласить к себе всех, кого хочешь. Подумай, кого из ребят своей группы ты бы пригласил к себе, а кого бы в черный домик.

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

*Методика " Рисунок семьи".*

Цель: изучить особенности общения детей со взрослыми.

Инструкция: нарисуй свою семью.

Интерпретация: Прежде всего необходимо обратить внимание на размер фигур и их расположение на бумаге. Самая большая фигура принадлежит тому члену семьи, кого ребенок считает самым главным.

Себя дети рисуют рядом с тем из членов семьи, к кому испытывают наибольшею привязанность.

В отдалении располагается персонаж, наиболее симпатичный ребенку, вызывающий у него страх или ревность. Отрицательное отношение к семье может проявляться в том, что ребенок исключает себя из семьи. Он забывает себя нарисовать, может написать себя в отдалении от всех членов семьи, либо спиной к ним. О нарушении контактом между членами семьи, эмоциональной холодности, отсутствии тепла и защиты говорят и рисунки, в которых нарисовано много вещей, отгораживающих членов семьи друг от друга. Это могут быть стулья, столы и другие предметы, стены комнат.

По завершению рисунка выделяют, какого члена семьи изображает каждый из нарисованных персонажей. При этом обследуемый не должен высказывать собственных предположений. Так, указывая на какой либо из персонажей, не следует спрашивать: " это кто, папа?". Вопросы должны звучать нейтрально: "кто это?" "а это?". Могут быть дополнительные вопросы: "где все это происходит?", "что вы тут делаете?", или "что делает каждый из них, кого ты нарисовал?". Беседу проводят в свободной форме.

## 2.2 Обсуждение результатов констатирующего эксперимента

В предыдущем параграфе были описаны методики, предназначенные для исследования особенностей коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения.

Исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими зрительные нарушения (миопия, косоглазие, амблиопия, нистагм).

В ходе контактирующего эксперимента по каждой методике были проанализированы полученные данные.

*Методика "Маски".*

Результаты обработки методики, направленной на изучение коммуникативной деятельности позволили нам составить таблицу 2

Таблица 2

Предпочтения испытуемых при выборе "масок".

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  № маскиФ. И.О.  |  Маска №1  |  Маска №2  |  Маска №3 |  Маска№4 |
| Задание 1 "Выбор маски восприятия сверстников" |
| Саша А.  |  + |  |  |  |
| Марина Д.  |  + |  |  |  |
| Даня Б.  |  + |  |  |  |
| Соня С.  |  + |  |  |  |
| Лиза П.  |  + |  |  |  |
| Даня М.  |  + |  |  |  |
| Егор У.  |  + |  |   |  + |
| Оксана К.  |  |  |  |  + |
| Андрей К.  |  |  |  + |  |
| 10. Паша Б.  | + |  |  |  |
| Задание 2 "Восприятие сверстниками испытуемого" |
| Саша А.  | + |  |  |  |
| Марина Д.  | + |  |  |  |
| Даня Б.  | + |  |  |  |
| Соня С.  | + |  |  |  |
| Лиза П.  |  |  |  |  |
| Даня М |  |  |  | + |
| Егор У.  |  |  |  | + |
| Оксана К | + |  |  |  |
| Андрей К.  |  |  | + |  |
| Паша Б.  |  |  |  | + |

При обработке полученных данных "сырые баллы" были переведены в процентное соотношение (диаграмма 1).

Диаграмма 1

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

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

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

Из таблицы видно, что 80% испытуемых при выполнении первого задания предпочитают положительные эмоции и 20% испытуемых в общении со сверстниками используют отрицательные эмоции.

При выполнении второго задания, 60% испытуемых выбирают положительные эмоции и 40% испытуемых - отрицательные эмоции.

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

Однако среди испытуемых предпочитающих в общении со сверстниками отрицательные эмоции, только одного испытуемого воспринимают с использованием положительных эмоций.

Двое испытуемых при отрицательном восприятии окружающих, аналогично оцениваются ими. Один испытуемый при положительном проявлении эмоций получил отрицательное восприятие со стороны окружающих.

По нашему мнению, это может быть обусловлено личностными характеристиками детей, особенностями их общения между собой.

*Методика "Два домика".*

Данная методика позволяет выявить симпатии и антипатии ребенка к сверстникам, которые прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках (таблица 3).

Таблица 3

Сводная таблица ответов испытуемых (по методике "Два домика")

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  Кол-во "заселенных"сверстниковФ.И.  | Красный домик | Черный домик |
| Саша А.  | 4 | 3 |
| Марина Д.  | 4 | 3 |
| Даня Б.  | 3 | 4 |
| Соня С.  | 3 | 1 |
| Лиза П.  | 2 | 3 |
| Даня М.  | 3 | 2 |
| Паша Б.  | 4 | 5 |
| Егор У.  | 6 | 2 |
| Оксана К.  | 1 | 1 |
| Андрей К.  | 8 | 3 |

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

Как видно из таблицы, большинство дошкольников с нарушением зрения разместили себя и сверстников в красном домике, что свидетельствует о симпатии к сверстникам, и незначительное число сверстников в черный домик. Двое испытуемых разместили в двух домиках по одинаковому числу испытуемых. И двое дошкольников проявили симпатии к сверстникам через большое количество сверстников поселенных в черном домике.

*Методика "Рисунок семьи".*

Данная методика позволяет определить особенности отношение детей со взрослыми. Испытуемым предлагалось нарисовать свою семью.

Саша А.

На рисунке изображены все члены семьи. Первой нарисована мама, которая по-видимому наиболее значима для испытуемой, затем сестра испытуемой, папа, лишь в самом конце бабушка и дедушка.

Рисунок выполнен простым карандашом, достаточно подробно подписаны все члены семьи.

Даня М.

На рисунке изображены все члены семьи. Самым главным нарисован папа. Настроение у всех радостное. Благополучная система отношений представлена на рисунке, все члены семьи расположены рядом и держатся за руки.

Марина Д.

На рисунке изображена вся семья. Доминирующей фигурой нарисована мама, затем папа и испытуемый.

Рисунок выполнен цветными карандашами: основные цвета: красный, коричневый. Члены семьи расположены отдельно друг от друга - это свидетельствует о том, что в семье напряженные или конфликтные отношения.

Паша Б.

Главным членом семьи на рисунке изображены папа, затем мама, испытуемый, бабушка и дедушка.

Рисунок выполнен зеленым карандашом. Члены семьи расположены вплотную друг к другу. Рисунок выполнен не по центру, а в левом углу. Это сверхтесные контакты. У большинства членов семьи не нарисованы кисти рук, это говорит о том, что не смотря на очень тесное общение в семье, оно по-видимому мало эмоционально насыщено.

Даня Б.

На рисунке изображена вся семья, но рисунок выполнен слегка небрежно, нарисован простым карандашом.

Небрежность рисунка, его увеличенный размер, непопадание линий в крупную точку, асимметрия и отклонение по вертикали говорят о высокой импульсивности.

Андрей Ю.

На рисунке изображены все члены семьи. Доминирующее место в семье занимает мама. Тесное общение в семье отражается в пространственной близости персонажами и в контакте рук. Опираясь на эти критерии можно полагать, что у испытуемого наиболее тесный контакт с мамой и папой.

Весь рисунок выполнен простым карандашом и нарисован крупным планом.

Лиза П.

На рисунке изображены все члены семьи. Главным нарисован папа. Рисунок выполнен разными цветами. У всех членов семьи не нарисованы кисти рук, что сигнализирует об отсутствии или недостаточности содержательности общения.

Соня С.

На рисунке нарисована вся семья. Главенствующей фигурой нарисована мама. Рисунок выполнен по центру, фигуры родителей изображены крупным планом. Весь рисунок выполнен простым карандашом.

Оксана К.

Семья состоит из четырех человек. Доминирующей фигурой нарисован папа. Сестра нарисована на руках у мамы, по видимому она еще маленькая. Все члены семьи достаточно подробно нарисованы и подписаны. Весь рисунок выполнен простым карандашом.

Егор У.

На данном рисунке указаны все члены семьи. Главенствующей фигурой нарисован папа. Не у всех членов семьи нарисованы кисти рук. Рисунок выполнен красным карандашом и расположен в правой части листа, что может свидетельствовать о недостаточности общения с ребенком.

## 2.3 Разработка рекомендаций по коммуникативной сфере детей с нарушением зрения

Чрезмерное напряжение зрения способствует развитию близорукости, а нередко и косоглазия. Глаза напрягаются при недостаточном освещении, а также при сильной аккомодации. Чрезмерные зрительные нагрузки в неблагоприятных условиях, особенно при глубоких повреждениях зрительного анализатора, могут приводить к томлению и ухудшению общего состояния организма ребенка в целом. Своевременная смена видов деятельности и обстановки, в которой проводятся учебные занятия, может содействовать работоспособности детей. Периодическая перемена положения тела во время урока или занятий предупреждает появление томления.

Важная роль в охране зрительного анализатора и его функций принадлежит вспомогательным и защитным частям глаза, которые требуют бережного ухода и соблюдения гигиенических требований. В основе гигиенических мероприятий по охране зрения у детей лежит рациональное освящение рабочего места и помещений. Глаз лучше приспособлен к дневному освещению, поэтому в дошкольных учреждениях и школах для детей с нарушением зрения следует вводить люминесцентное освещение. В организации гигиенической работы с детьми, имеющими нарушения зрения, следует руководствоваться нормативными документами Министерства здравоохранения.

В отечественной психологии цели коррекционной работы определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного процесса, реализуемого в сотрудничестве со взрослым. На этом основании выделяют три основных направления и области постановки коррекционных целей:

оптимизация социальной ситуации

развитие видов деятельности ребенка

формирование возрастно-психологических новообразований

В зарубежной психологии причины трудностей развития ребенка усматриваются либо в нарушении внутренних структур личности (З. Фрейд, М. Клайн), либо в дефицитарной или искаженной среде. На основе этого положения цели воздействия понимаются как восстановление целостности личности и баланса психодинамических сил, либо как модификация поведения ребенка за счет обогащения и изменения среды (24).

При конкретизации целей коррекции необходимо руководствоваться следующими правилами:

Цели коррекции должны формулироваться в позитивной, а не в негативной форме.

Цели коррекции должны быть реалистичными и соотнесены с продолжительностью коррекционной работы и возможностями переноса клиентом нового позитивного опыта и усвоенных на коррекционных занятиях способов действий в реальную практику жизненных отношений.

При постановке общих целей коррекции необходимо учитывать дальнюю и ближайшую перспективу развития личности ребенка.

Эффекты коррекционной работы проявляются на протяжении длительного временного материала.

В основе психокоррекционной работы лежат следующие принципы:

Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога. Подробно рассмотрены в трудах Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной и др., этот принцип является основополагающим всей коррекционной работы, так как эффективность коррекционной работы на 90% зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы.

Принцип нормативности развития. Нормативность развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития.

Принцип коррекции "Сверху вниз". Данный принцип, выдвинутый Л.С. Выготским, раскрывает направленность коррекционной работы. Коррекция по принципу "Сверху вниз" строится как психологическая деятельность, нацеленная на своевременное формирование психологических новообразований.

Принцип коррекции "Снизу вверх". При реализации этого принципа в качестве основного содержания коррекционной работы рассматриваются упражнения и тренировка уже имеющихся психологических способностей. Этот принцип реализуется сторонниками поведенческого подхода. В их понимании коррекция поведения должна строиться как подкрепление уже имеющихся шаблонов поведения с целью закрепления социально желательного поведения и торможения социально-нежелательного поведения.

Принцип системности развития психологической деятельности. Этот принцип задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач. Системность этих задач отражает взаимосвязанность различных сторон личности и гетерохронность. Реализация принципа системности развития в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение причин и источников отклонения в психическом развитии.

Деятельностный принцип коррекции. Данный принцип определяет сам предмет приложения коррекционных усилий, выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, путей и способов реализации поставленных целей. Согласно данному принципу основным направлением коррекционной работы является целенаправленное формирование обобщенных способов ориентировки клиента в различных сферах предметной деятельности, межличностных взаимодействий, и в социальной ситуации развития.

Психокоррекция на практике применяется в двух формах: индивидуальной и групповой.

В случае индивидуальной психокоррекционной работы психолог работает с клиентом один на один при отсутствии посторонних лиц. Достоинством индивидуальной психокоррекции является то, что она обеспечивает конфиденциальность, тайну и по своему результату бывает более глубокой, чем групповая.

Индивидуальная психокоррекция раскрывает особенности клиента, снимает у него психологические барьеры. Но этот вид психокоррекции малоэффективен при решении проблем межличностного характера, для которых необходима работа в группе.

Форма индивидуальной психокоррекции выбирается в следующих случаях:

когда проблемы клиента индивидуального, а не межличностного характера;

когда клиент категорически отказывается работать в группе или по каким-либо причинам его работа в группе невозможна;

когда применяются достаточно сильные методы психологического воздействия и клиента необходимо держать под наблюдением и контролем;

когда у клиента выявлена сильная тревожность;

когда выявлена сильная заторможенность;

при неуверенности в себе;

при необоснованных страхах;

при утрате смысла и цели жизни.

*Групповая психокоррекция*.

Специфика групповой психокоррекции заключается в целенаправленном использовании групповой динамики, т.е. всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий, возникающих между участниками группы, включая и психолога в коррекционных целях. Групповая психокоррекция представляет собой специфическую форму, при которой основным компонентом воздействия выступает группа клиентов, в отличие от индивидуальной психокоррекции, где таким инструментом является только сам психолог.

Задачи групповой психокоррекции фокусируются на трех составляющих самосознания:

Самопонимание (когнитивный аспект).

Отношение к себе (эмоциональный аспект).

Саморегуляция (поведенческий аспект).

В групповой психокоррекции основным инструментом коррекционного воздействия выступает группа, помогающая выявить и скорректировать проблемы клиента за счет межличностного взаимодействия и групповой динамики, сфокусированных на процессе " здесь и теперь". На этом основании групповая психокоррекция направлена на проработку конфликтов в сфере межличностного взаимодействия, а индивидуальная на раскрытия, проработку глубинного внутриличностного конфликта.

Однако групповая психокоррекция в рамках конкретного напряжения решает те же задачи, что и индивидуальная, но с помощью других средств. Отличие групповой коррекции от индивидуальной при общих задачах заключается в том, что первая в большей степени акцентирует внимание на межличностном аспекте, а вторая - на генетическом.

Продолжительность курса групповой коррекции зависит от теоретической ориентации, от характера основных проблем клиентов и условий, в которых она проводится.

Специфика групповой психокоррекции как самостоятельной формы воздействия заключается в целенаправленном использовании в коррекционных целях явления групповой динамики. Этим групповая психокоррекция отличается от индивидуальной, при которой взаимоотношения строятся между психологом и ребенком.

Описание и содержание конкретных игр, заданий и упражнений по коррекции коммуникативной сферы дошкольников с нарушениями зрения представлено в приложении 4.

При анализе рекомендаций по коррекции коммуникативной сферы у детей с нарушениями зрения важно отметить.

## Заключение

В ходе теоретико-эмпирического исследования мы пришли к следующим обобщениям: в отечественной психологии учеными выделяется несколько подходов к пониманию общения.

Общение определяется как процесс взаимодействия, направленный на взаимное познание, установление взаимоотношений, оказание взаимовлияния на регуляцию совместной деятельности.

В общение как в процессе последовательных взаимоориентированных во времени и пространстве действий (как вербальных так и не вербальных) происходит обмен информации, ее интерпретация, взаимооценка, сопереживание, психологическое воздействие.

Одним из методологических принципов при изучении общения является положение единства общения и деятельности.

В общение осуществляется взаимный обмен представлениями, идеями, и чувствами. Общение является многоуровневым социальным явлением, отражающим различные стороны бытия человека.

Выделение видов общения и их классификация зависит от того как разные исследователи понимают сущность общения (прямое и косвенное, непосредственное и опосредованное, вербальное и невербальное, межличностное и массовое, межперсональрое и ролевое общение).

Общение выполняет различные функции: прогматическая, функция подтверждения, формирующая функция, функция организации и поддержания межличностных отношений, внутриличностная функция.

Общие закономерности психического развития нормальных и аномальных детей: - соотнесение биологических и социальных факторов в процессе речевого развития.

Специфические особенности для детей с отклонениями в развитии: - трудность словесного опосредования;

Специфические особенности для детей с нарушениями зрения: - зрительные нарушения у детей и подростков отражается на общении как непосредственном ток и опосредованном; - нарушение зрения провоцирует неадекватное развитие неречевых средств общения, воздействует на объем и качество общения, а так же затрудняет ребенку и подростку вхождение в социальную среду, в которой он живет и формируется как личность; - дети с нарушениями зрения отличаются в ходе общения неадекватной жестикуляцией, которая в норме призвана точнее и полнее передать отношения к собеседнику; - нарушения общения приводит к тяжелым отклонениям в поведении, отражается на интеллекте ребенка, развитии социально значимых качеств личности.

Наличие не специфических особенностей у детей с нарушениями зрения указывает на целесообразность осуществления коррекционной работы по развитию коммуникативной сферы у данной категории детей.

## Библиографический список

1. Батаршев А.В. Психология личности и общения. - М., 2004.
2. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьников и его воспитание. - М., 1979.
3. Горянина В.А. Психология общения. - М., 2002.
4. Ермаков В.П. Профессиональная ориентация учащихся с нарушениями зрения: медицина, психология, педагогика. - М., 2002.
5. Ермаков В.П., Якунии Г.А. Основы тифлопедагогики. - М., 2002.
6. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. - М., 2005.
7. Клюева Н.В., Косаткина Ю.В. Учим детей общению. - М., 1996.
8. Корнилова И.Г. Игра и творчество в развитие общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра: драматизация. - М., 2004.
9. Кузницова Л.В. Основы специальной психологии. - М., 2003.
10. Кэрон Флэйк - Хобсон, Брайн Е. Робинсон, Пэтси Скин. Мир входящему. Развитие ребенка и его отношение с окружащими. - М., 1992.
11. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. - М., 2004.
12. Маллаева Д.М. Игры для слепых и слабовидящих. - М., 2002.
13. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб., 2001.
14. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. - М., 1998.
15. Машков В.Н. Введение в психологию человека. - СПб., 2003.
16. Мухина В.С. Возрастная психология. - М., 2002.
17. Осипова А.А. Общая психокоррекция. - М., 2002.
18. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология. - М., 1979.
19. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М 1995.
20. Словарь практического психолога / сост. Головин С.Ю. - Минск 2001.
21. Солнцева Л.Н. Специальная психология. - М., 2006.
22. Солнцева Л.И. Воспитание слепых детей. Советы родителям.2 издание - М., 2005.
23. Сосновский Б.А. Психология. - М., 2005.
24. Феактистова В.А. Христоматия по истории тифлопедагогики. - М., 1981.
25. Феактистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. - СПб., 2005.
26. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя. - М., 1991.
27. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. - М., 1995.