



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Управление процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология управления образовательной средой»

Проверка на объем заимствований:
80,98 % авторского текста

Выполнил (а):
студентка группы ОФ-210/172-2-1
Жилкина Ксения Сергеевна

Работа рекомендована к защите
рекомендована / не рекомендована

«26» мая 2017 г.

зав. кафедрой ТиПП

Кондратьева О.А. Кондратьева О.А.

Научный руководитель:
д.псих.н., профессор
Долгова Валентина Ивановна

Челябинск
2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Развитие свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности как психолого–педагогическая проблема	
1.1. Понятие мышления и феномен игровой деятельности в психологических исследованиях	8
1.2. Особенности игровой деятельности и развития мышления старших дошкольников с нарушениями зрения.....	24
1.3. Модель управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.....	36
Глава 2. Организация формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения	
2.1. Этапы, методы и методики исследования	50
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего исследования.....	59
Глава 3. Опытнo–экспериментальное исследование управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности	
3.1. Разработка и апробация программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности развития свойств мышления	68
3.2. Анализ результатов опытнo–экспериментального исследования	76
3.3. Психолого–педагогические рекомендации педагогам и родителям	83
3.4. Технологическая карта	89
Заключение	101
Библиографический список	117
Приложения	126

Введение

Объекты и явления обладают такими отношениями и свойствами, узнаваемыми по средствам восприятия и ощущения (цветов, звуков, форм, размещения и перемещения тел в наблюдаемом пространстве), отношениями и свойствами, посредством мышления познаваемыми опосредованно благодаря обобщению.

Благодаря этому процессу можно выделить максимально значимые признаки и особенности предмета, изучить предмет. В ходе осуществления мыслительных операций (классификации, конкретизации, обобщения, абстрагирования, сравнения, синтеза, анализа) мы дополняем багаж знаний. Мышление позволяет человеку по-новому осознать собственный чувственный опыт, вводить причинно-следственные связи и закономерности между явлениями действительности, приходиться к обоснованным выводам о предметах и явлениях, предугадывать ход событий, совершенствовать и изменять практические навыки.

Учеными определено, что обе сигнальные системы выполняют деятельность, выступающую физиологической базой человеческого мышления. Вторая сигнальная система значима, потому что мышление неразделимо с такой деятельностью человека как речь. (Л. М. Векнер, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. П. Павлов).

Педагогическое образование полноценно благодаря изучению и применению на практике детской психологии, в обучении и воспитании детей имеющих ОВЗ. Педагог-психолог, находясь в образовательной системе с детьми в современном мире, имеет четкое представление этой проблемы.

Нарушение функций зрительного восприятия, затрудняет, ограничивает, а в некоторых случаях полностью, исключает зрительное восприятие как ресурс, неминуемо отражаясь на представлениях, так как того, чего не было в восприятии, не может быть и в представлении.

Проблема актуальна в связи с затруднением восприятия и выполнения задач, содержащих арифметические действия, к непосильным затруднениям в процессе обучения ведёт логическое построение работы в целом, и далее на протяжении жизнедеятельности. Современные представления о структуре готовности к обучению показывают актуальность своевременного интеллектуального развития детей с нарушениями зрения при подготовке к учебной деятельности, учитывая негативное влияние недостатков в зрительном восприятии у детей с нарушениями зрения отражающихся на чувственной основе познавательной деятельности. Высшая форма отображения окружающей действительности и преодоления проблемных ситуаций является мышление, поэтому от уровня его развития напрямую зависит приспособляемость к изменяющимся условиям жизни, адаптация человека в социуме. В мировой истории представлено большое количество случаев, достижений слепыми высокого уровня IQ, что доказывает, что качественное развитие интеллекта возможно. Таким образом, приоритетом становится интеллектуальная подготовка детей с нарушениями зрения по средствам изучения владения особенностями мыслительных операций: классификацией, абстрагированием, сравнением, синтезом и анализом. Мышление – важнейший психологический процесс, по средствам которого человек отражает окружающую действительность, с её отношениями и связями, о чем свидетельствует анализ теоретических и экспериментальных работ.

Неизбежно нарушения зрения не приводят к глобальным необратимым нарушениям. Становление адекватных образов у слабовидящих детей возможно при управлении процессом познания и соответствующей его организации. Таким образом, для полноценного развития мышления слабовидение не является непреодолимым барьером.

Цель: теоритически обосновать и экспериментально проверить. управление процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности

Объект исследования: свойства мышления старших дошкольников с нарушениями зрения.

Предмет исследования: управление процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

Гипотеза: управление процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности возможно при разработке и реализации модели управления процессом формирования свойств мышления.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в исследовании были выдвинуты следующие задачи:

- 1) изучить понятие мышления и феномен игровой деятельности в психологических исследованиях;
- 2) определить особенности игровой деятельности и развития мышления старших дошкольников с нарушениями зрения;
- 3) разработать модель управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности;
- 4) определить этапы, методы и методики исследования;
- 5) дать характеристику выборки и проанализировать результаты исследования;
- 6) разработать и реализовать программу управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности;
- 7) проанализировать результаты опытно–экспериментального исследования;
- 8) разработать психолого–педагогические рекомендации педагогам и родителям по развитию свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения.

9) описать внедрение результатов исследования в практику в технологической карте.

Для реализации комплекса поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

1) теоретические: анализ психолого–педагогической литературы по проблеме исследования синтез, обобщение, моделирование;

2) эмпирические: констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование по методикам: А Зака, «Исключение предметов», «Матрицы Равена».

3) метод математической статистики: T – критерий Вилкоксона.

Теоритическая значимость исследования заключается в том, что уточнены и обоснованы теоретические представления особенностей игровой деятельности и психологические особенности старших дошкольников с нарушениями зрения, конкретизированы этапы формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения. В результате проведенной работы были сформированы теоритически значимые выводы и рекомендации педагогам и родителям.

Практическая значимость исследования заключается во внедрении в практику Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 138 компенсирующего вида второй категории для детей с нарушениями зрения г. Челябинска модели управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности: в том, что выводы по результатам экспериментального исследования свидетельствуют о развитии уровня сформированности свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности, в применении методических рекомендаций по формированию свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности педагогами и родителями. Результаты исследования способствуют успешному управлению процессом формирования свойств мышления

старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 138 компенсирующего вида второй категории для детей с нарушениями зрения г. Челябинска в 2016–2017 г. В исследовании приняло участие 10 воспитанников подготовительной группы.

В соответствие с заявленной темой магистерская работа состоит из введения, трех глав, заключения, приложений.

Глава 1. Развитие свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности как психолого–педагогическая проблема

1.1. Понятие мышления и феномен игровой деятельности в психологических исследованиях

Высшим познавательным процессом, активной формой творческого отображения и метаморфоз человеком окружающей действительности, совокупностью порождения нового знания является мышление. Оно создает такой результат, на данный момент времени которого не существует ни у субъекта, ни в реальном мире.

Поток идей, раскрывающий сущность предметов и явлений – мышление, итогом которого является не просто образ (эталон), а собственно мысль, идея, задумка. Неординарным результатом мышления выступает – обобщение отражения классов объектов в наиболее общих для них и значимых особенностях и признаках [11].

Т. Д. Марцинковская определяет мышление как теоретическую и практическую деятельность особого рода, предполагающую систему включающую действия и операции познавательного, преобразовательного и ориентировочно–исследовательского характера [43, с. 233].

Как обособленный психический процесс, применяемый на практике, мышление не существует, незримо оно прослеживается в остальных когнитивных процессах: в речи, памяти, воображении, внимании, восприятии. С мышлением непосредственно связаны высшие формы этих процессов, и степень его участия в каждом познавательном процессе определяет уровень развития когниций [36].

Человек решая задачи, использует понятия, действия, выполняемые в уме, опытным путем получая результат по средствам органов чувств, что обуславливает теоретическое понятийное мышление. Обсуждение и поиск решения конкретной задачи от начала и до конца осуществляется в уме, применяя готовые знания, найденные другими людьми, отраженными в форме умозаключений, суждений, понятий. Для научных теоретических исследований характерно теоретическое понятийное мышление.

Отличия теоретического образного мышления от понятийного заключается в том, что материалом, используемым человеком при решении задачи, являются образы, а не понятия умозаключения или суждения. Образы могут извлекаться из глубин памяти, либо творчески воссоздаваться по средствам воображения. Люди, работающие с образами, например, литераторы, деятели искусства, а именно люди творческого склада ума, используют такое мышление. Мыслительные задачи решаются, когда человек преобразует соответствующие образы мысленно так, чтобы по результатам манипулирования с ними непосредственно получить возможное решение актуальной на данный момент времени задачи [74].

Рассмотренные виды мышления – реальны. Дополняя друг друга, они позволяют раскрыть человеку различные, взаимосвязанные грани бытия. Максимально точное, абстрактное, обобщенное отражение окружающей действительности передает теоретическое понятийное мышление. Так же реально, теоретическое образное мышление, позволяющее добиться конкретного субъективного восприятия действительности. Представленные виды мышления обогащают восприятие человека, показывая реальность глубокой и разносторонней, точной и богатой разнообразными оттенками, такой многогранной, какой она и является в действительности.

Обратимся к наглядно–образному мышлению, в нем мыслительный процесс обусловлен связью непосредственно с восприятием мыслящего человека действительности и невозможен без апперцепции. Наглядно–

образное мышление, человека привязано к реальности, тем самым необходимые образы находятся в оперативной и кратковременной памяти, (а образы, извлекаемые из долговременной памяти, впоследствии преобразуемые характерны для теоретического образного мышления) [65, с. 254].

Этой формой максимально развернуто и полно, представлено мышление взрослых – занимающихся практической рабочей деятельностью, детей младшего школьного и дошкольного возраста. Такое мышление развито у людей, часто принимающих решения о предметах связанных с их деятельностью, исключительно по средствам наблюдения за ними, не имея возможности непосредственно их касаться.

Наглядно–действенное мышление характеризуется тем, что этот процесс обусловлен практической преобразовательной деятельностью, осуществляемой с реальными предметами человеком. В данном случае ключевым условием успешного решения задачи становятся верные действия с соответствующими объектами. У людей, посвятивших себя реальному производственному труду, итогом которого создается конкретный материальный продукт, доминирует представленная форма мышления [18, с.143].

Отметим, что приведенные виды мышления ранжированы согласно уровням его развития. Так более совершенным считается теоретическое мышление, нежели практическое, соответственно понятийное стоит выше по уровню развития, чем образное. Так понятийное и теоретическое мышление в филогенезе – и онтогенезе в действительности появляются позднее, чем, практическое и образное. Но, каждый приведенный вид мышления способен развиваться независимо от других и набрать такую высоту, что фактически оставит позади (филогенетический) исторически развитый более поздний, но (онтогенетически) индивидуально менее развитый формат [42].

Развивается человеческое мышление, совершенствуются его способности интеллекта.

Ж. Пиаже, представил теорию развития интеллекта в детстве, на современном этапе понимания его развития оказавшую сильное влияние. В теоретическом плане швейцарский ученый ставил своей целью мысль практического, деятельностного антропогенеза основных операций интеллекта.

Предложенная Ж. Пиаже, теория мышления ребенка получила название «операциональной» («операция»). По Пиаже операция является «внутренним действием, творением «интериоризации» внешним, предметным действием, скоординированным с другими действиями объединенные единой системой, ключевым свойством которой является обратимость (симметричная и противоположная операции существуют для каждой операции)» [61].

Ж. Пиаже выделил у детей в развитии операционального интеллекта четыре стадии:

1. Сенсомоторный интеллект. Стадия охватывает период жизни ребенка от рождения до приблизительно двух лет, для которой характерно развитие способности восприятия и познания окружающих ребенка предметов в устойчивых свойствах и признаках присущих им.

2. Операциональное мышление. Стадия включает развитие операционального мышления в возрастной промежуток от двух до семи лет. В это время у ребенка складывается речь, берет начало активное формирование внешних действий с предметами, закладываются наглядные представления.

3. Конкретные операции с предметами. Умственные операции на этой стадии становятся обратимыми, что характерно для детей от 7–8 до 1–12 лет.

4. Формальные операции. Дети достигают 4 стадии в своем развитии примерно в возрасте: от 11–12 до 14–15 лет. В этом периоде ребенку свойственна способность выполнять операции в уме, используя логические рассуждения и понятия. В структурно организованное целое на этой стадии превращаются внутренние умственные операции [61].

Теория формирования и развития интеллектуальных операций, П. Я. Гальперина, в России получила широкое применение на практике в процессе обучения мыслительным действиям. В ее основе заложено представление о генетической соподчиненности между внешними практическими действиями и внутренними интеллектуальными операциями. Профессор сформировал положения теории формирования мышления, которая получила название концепции планомерного формирования умственных действий, в своем труде Гальперин смог обозначить этапы формирования структур психики отвечающих за внешние действия, определив условия, обеспечивающие наиболее полный и эффективный перевод их во внутренние действия с заранее заданными свойствами [17, с. 280].

Процесс переноса вовнутрь внешнего действия происходит пошагово, следуя строго определенным стадиям. Каждый этап преобразует заданное действие по ряду параметров. Действие высшего интеллектуального уровня, т.е. полноценное действие, не возможно без опоры на полученный опыт в нахождении способов выполнения того же самого действия, в результате – на полученную ранее его исходную, наглядно–действенную практическую, развернутую и наиболее полную форму.

По П. Я. Гальперину, следующим образом представлен процесс формирования умственных действий:

1. Знакомство с составом предстоящего действия практического плана, с образцами (требованиями), в итоге, чему оно будет полностью

соответствовать. Такое ознакомление для будущего действия выступает ориентировочной основой.

2. Совершение заданного действия во внешней форме в практико–ориентированном плане с заместителями или реальными предметами. По всем основным параметрам с ориентировкой определенного типа в каждом, идет освоение внешнего действия.

3. Совершение действия без непосредственной опоры на заместители или внешние предметы. Перенос действия в план громкой речи из внешнего плана.

4. Перенос во внутренний план громкого речевого действия. Владение свободным проговариванием действием целиком «про себя».

5. Совершение действия в процессе внутренней речи с последующими его сокращениями и преобразованиями, с уходом действия, его деталей выполнения и самого процесса из сферы сознательного контроля и восхождением на уровень интеллектуальных умений и навыков [16].

Современные исследования показывают, что у ребенка на протяжении дошкольного детства осуществляется формирование сложных видов деятельности – игры, простейших трудовых действий, общения со сверстниками и взрослыми, помимо этого идет становление фундаментальных познавательных способностей. Ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста берет на себя игра.

Со времён древности игра позиционируется формой обучения, в качестве первичной школы воспроизведения практических реальных ситуаций с целью их освоить. Одной из игровых целей исторически было формирование необходимых человеческих качеств, черт, развития способностей, привычек и навыков [50, с180].

Игра позиционируется как общенаучное понятие. В теории истории и искусства психологии, педагогике, философии, понятие «игра» истолковывается по-разному. В большом спектре наук, а так же в прикладных отраслях знаний, работающих со сложными системами, которые занимаются прогнозированием процессов, обусловленных большим количеством факторов, применяются различные игровые модели. По мнению Н. Н. Шацкой, исследователи включают в «игровое пространство» искусство, военное дело, науку, любовь, право, финансы – полный перечень человеческого опыта, так как игра достаточно многомерное явление. Одновременно это явление повседневное, конструкт детства, универсальное средство в развитии ребенка [71].

В трудах А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского раскрыт педагогический феномен игры учащихся. По мнению Макаренко, первоочередное игровое назначение, источник детского задора и радости. По его педагогическим утверждениям, целеустремленный, жизнерадостный, бодрый игровой стиль жизни ребенка – исключительное условие здорового развития каждого ребенка индивидуально, а так же детского коллектив. По мнению А. С. Макаренко, прежде всего в игре, происходит воспитание будущего деятеля [25, с. 73].

С. А. Шмаков считает, что весь воспитательный потенциал игровой деятельности отражен в правилах: «Для самого себя правила ребенка и есть правила действующие в игре, правила внутреннего самоограничения и самоопределения» и определяет как «зону самовоспитания» игру [63].

Соотношение «духовно-практического действия» с игровой деятельностью позволяет подчеркнуть духовную значимость и назначение игры. Еще одним уточняющим определением термина «игровая деятельность», дано О. С. Газманом: « Особой сферой человеческой активности, в рамках которой личностью не преследуется никаких иных

целей, помимо получения удовольствия, удовлетворения от проявления духовных и физических сил – это и есть игровая деятельность» [16].

Игра применялась как один из значимых методов воспитания и обучения детей, задолго до того, как стала объектом научных исследований. Особое место отводится игре среди различных систем обучения. Это определено тем, что природе ребенка игра крайне созвучна. Человек от младенчества и до наступления зрелости отводит играм колоссальную долю внимания. Для ребенка игра – ситуация моделирования внешнего мира взрослых, его взаимоотношений, посредством которого ребенок формирует со сверстниками схему взаимоотношений, а не простое увлекательное времяпрепровождение. При помощи игр даже самые банальные, бытовые вещи вовлекаются в особый интересный мир приключений, ведь дети с удовольствием сами генерируют игры.

Широкий спектр игр применяется в воспитательной работе с младшими школьниками. Причем каждой из них отведено выполнение определенных функций, решение различных задач, как общих, так и специфических.

В разнообразных сборниках заключено колоссальное множество игр. Опираясь на игровое назначение, способы их организации и прочее, их авторы стараются сгруппировать и классифицировать их. Существует многообразие классификаций игр в зависимости от критериев для классификации.

Например, в основном различают пару основных типов игр, а именно: игры правила которых открыты, фиксированы (подвижные, познавательные, дидактические и прочие) и игры (сюжетно–ролевые) с правилами которые в свою очередь скрыты.

О. С. Газман классифицирует игры на:

- дидактические;
- компьютерные;
- сюжетно–ролевые (игры–драматизации, в том числе ролевые);
- подвижные [16].

Подробнее классификация М. П. Осиповой [55, с.208].

Остановимся на ней в выпускной квалификационной работе.

Дидактические игры в настоящее время, как никогда, приобретают все большую значимость на начальной ступени школьного образовательного процесса, перешедшего на обучение детей с шести лет, где умелое объединение игры и учебы – коренная задача учителя.

Отметим, игры обладают устойчивой структурой: дидактической задачей, содержанием, правилами, игровыми действиями [5].

Дидактическая игра достигает своей цели при правильном, компетентном педагогическом руководстве. Для реализации цели, самому учителю необходимо к ней подготовиться, помимо этого, качественно подготовить к игре всех детей, дабы избежать того, что в игру будут включены единицы. Без знания правил детям будет затруднительно развивать игровые действия, поэтому очень важно знать правила. В организации дидактические игры не так–то просты, как кажется при первом рассмотрении. Поэтому иной раз они обращаются в учебное занятие.

С дидактической игрой тесно перекликаются познавательные игры, потому что познавательную игру можно организовать как во внеурочное время, так и на уроке. Внеклассная деятельность детей содержит колоссальные возможности игры, что подчеркивают многие ученые выделяя данный вид игр, в качестве познавательных, однако, по мнению М. П. Осиповой, познавательной можно назвать каждую из игр [55, с. 51].

Содержание познавательных игр, форма, разнообразие способов организации и прочее подчинено расширению кругозора детей, познанию истины. Например, такие игры как «Где? Что? Когда?», «Блицтурнир», «Счастливый случай», «Поле чудес», «В стране сказок и приключений», «Брейн-ринг», «Время. Часы» и многие другие – направлены именно на познание.

Существует многообразие видов игры такого рода, отмечает М. А. Бесова: игры-обзоры, дискуссии, игры-споры, пресс-игры, игры-путешествия, игры-конкурсы и другие подобные игры [4, с. 96].

Познавательные игры – дают прекрасную возможность к приобщению учащихся к прочтению различных энциклопедических изданий, периодики, книг. Разработать и провести спектр таких игр будет полезен и самому педагогу в получении всесторонней образованности.

Интеллектуальные игры считаются разновидностью дидактической и познавательной игры. Данный вид игры направлен на интеллектуальное развитие ребенка, совершенствование когнитивных процессов (воображения, внимания, логического мышления и других), а также некоторых качеств личности таких, как аккуратность, внимательность, наблюдательность и т.п., нежели на результат познания – это и является их характерной отличительной чертой.

М. П. Осипова отмечает: «Опыт апробация модели «Ориентир» констатирует то, что дети играют со сказкой с удовольствием, решая задания направленные на логическое мышление из сказок Д. Биссета; Д. Родари; В. Сутеева и др., а так же выполняют задания на конструирование слов, задачи с буквами и цифрами, разгадывают головоломки и выполняют прочие задания» [55, с. 52].

Подвижные игры качественное средство включения ребенка в струю здорового образа жизни, являясь одной из любимых игр, а не только лишь

формой детского активного отдыха. Велико воспитывающее и развивающее значение подвижных игр: во время действий игры дети преодолевают трудности, радуясь успеху или огорчаясь, закаляя, таким образом, свою волю, что способствует воспитанию выдержки, настойчивости и т.п., выполняя определенные обязанности, главным образом, дети отдыхают, несмотря на напряжение всех своих мышц.

Сюжетно–ролевые игры имеют необъятный спектр возможностей для развития воображения и фантазии, что позволяет включить детей в творческую деятельность, по этой причине их нередко именуют творческими. Их невозможно повторно воспроизвести, так как правила в них устанавливаются самими детьми, в основу которых положены жизненные привычки – это и специфично творческим играм.

Л. С. Выготский, в первую очередь рассматривал проблему потребностей и мотивов как ключевую для понимания возникновения ролевых игр как вида. Происхождение развития процессов, помогающих преодолеть детям познавательный эгоцентризм, формирование предпосылок перехода умственных действий на следующий более высокий уровень, происходит перестройка поведения – оно становится более произвольным по средствам ролевой игры[15, с. 41].

В играх–драматизациях конструктом становится применение самими детьми какого–либо сюжета. Основа импровизации – сценарий.

Иногда сложная работа по подготовке к драматизации может отбить у детей интерес, потому–то и применяются на практике в более старшем возрастном периоде, драматизация требует соответствующей подготовки от детей, а так же со стороны родителей (разработка и подготовка реквизита, масок, костюмов и прочего).

Игра–труд, как одна из разновидностей интеллектуальных игр. Применяется как индивидуально, так и в микро группах. К таким играм у

детей возникает интерес тогда, когда они располагают различными материалами (для возведения на основе кубиков, конструктора, «постройки» города, и прочего). Нередко таких материалов довольно много, например, в группах, где предусмотрен продленный день.

Ценность игры–труда в нахождении каждым ребенком в них дела по душе, что развивает мыслительную активность, наблюдательность, воображение и многое другое.

М. П. Осипова классифицирует народные игры: подвижные, игры–драматизации, игры–праздники, познавательные и другие. Значимое место в интеграции младших школьников в национальную культуру отведено народным играм. Посредством такой игры ребенок легче познает черты характера, обычаи и традиции, историю, народный язык. Народные игры коллективные, они отражают пожелания, отношения и быт людей. Усвоение культуры народа без знания языка неосуществимо, так как язык – его душа. Совершенствовать гражданские черты характера, национальные чувства в народных играх помогает песенная интонация и язык [55, с. 58].

Ребёнок не способен усвоить некоторые виды знаний посредством устного объяснения взрослого или в процессе организованном взрослыми с действиями и предметами, однако с легкостью усвоит, если такие знания преподнесут ему в как действия с моделями, показывающими значимые черты и характеристики изучаемых явлений и предметов [27, с. 68].

Таким образом, соблюдая соответствующие условия обучения, конструктором для усвоения в старшем дошкольном возрасте обобщённых знаний становится образное мышление. К такого рода знаниям относят представления об отношениях между частями и целым, о связях основных элементов конструкций, компонентов составляющих её каркас, о взаимозависимости строения тела животных от места обитания условий их жизни и другого. Рассматривая формирование учебной деятельности

старших дошкольников, мы уже знакомы со значением, которое оказывает усвоение этого рода обобщённых знаний на развития когнитивных интересов ребёнка. Однако формирование учебной деятельности старших дошкольников имеет равнозначное значение и непосредственно для развития самого мышления. Выполняя задачи обеспечения усвоения обобщённых знаний, совершенствуется само по себе образное мышление вследствие применения таких знаний для решения абсолютно разных практических и когнитивных задач. У ребёнка появляется возможность независимо от взрослого разбираться в частных случаях проявления таких закономерностей благодаря приобретённым представлениям о существенных закономерностях. Усвоив представления о взаимозависимости структуры тела животных от условий их жизни и места обитания, старшим дошкольникам будет легко, ознакомляясь с животным новым для них, по внешним признакам определить, его место обитания, способ добывания пищи [19, с. 168].

Развитие образного мышления дошкольников осуществляется не только однонаправленно – посредством перехода к построению модельных образов, обеспечивающих возможность усвоения и использования обобщённых знаний. Для ребёнка значимым является то, что постепенно его представления приобретают подвижность, гибкость, происходит овладение оперированием наглядными образами: представление положений предметов в пространстве, мысленное изменение их взаимного расположения [47, с. 341].

Высокого уровня обобщённости достигают модельно–образные формы мышления, это приводит детей к пониманию значимых связей и зависимостей между вещами. Предпосылки формирования логического мышления, освоения действий со словами, цифрами и числами как со знаками, заменяющими настоящие ситуации и предметы, закладываются к концу периода раннего детства, когда у ребёнка берет начало формирование

знаковой функции сознания. Таким образом, наглядно–действенное, и особенно наглядно–образное мышление неотъемлемо связано с речевой функцией. Посредством речи взрослые влияют на действия ребёнка, ставя ему познавательные и практические задачи, обучая вариантам решения поставленных задач. А собственные речевые высказывания ребёнка, помогают осознавать дошкольником ход и результат совершаемого действия, способствуют поиску новых вариаций и путей решения поставленных задач [74].

После усвоения ребёнком выработанных человечеством понятий, т. е. знаний о существенных и общих признаках явлений и предметов реальности, фиксированных в форме слов, он может употреблять слово как самостоятельную единицу мышления, позволяющую разрешать без использования образов умственные задачи, [77].

Не обращаться к образам или предметам позволяет объединение понятий между собой строго систематично, что позволяет из одного знания формировать другое знание, решая, таким образом, мыслительные задачи. Например, знание общего правила, в соответствии с которым млекопитающие дышат лёгкими, позволяет, узнав о том, что кит – это млекопитающее, сразу же заключить о наличии лёгких у кита. В период, когда мышление ребёнка наглядно–образное, слова имеют форму представлений об отношениях, свойствах, действиях, предметах, которыми они обозначены. При общении взрослых с детьми первые, предполагая, что слова имеют для дошкольников и для дошкольниц единый смысл нередко ошибаются. При глубоком исследовании видно, что реально между словами–понятиями взрослых и словами–представлениями детей существуют значительные расхождения, несмотря на то, что дети в достаточно быстрые сроки овладевают умением, верно, соотносить слова с определёнными предметами, событиями, ситуациями. Не обладая систематизированностью, определённой чёткостью, свойственной понятиям, представления ярче

и живее отражают реальность, нежели понятия. Стихийность не превратит накопленные у детей представления в понятия, но их возможно использовать в процессе формирования понятий. В свою очередь понятия и опирающиеся на их применение логические формы мышления дети вбирают в ходе приобретения и усвоения фундаментальных научных знаний [22].

Детей обучают использовать такие средства, как меры, формируя понятия об отношениях вещей и их количественных свойствах. Что позволяет выделять, отделять друг от друга разные показатели и величины, слитые в представлении и восприятии: одним видом мерок измеряется вес, другим – объём, третьим – площадь, четвёртым – длина и т. д. Прибегая к мере объективно определяется количество, независимо от внешнего вида измеряемого объекта или предмета. В дальнейшем путь формирования понятия состоит в организации перехода ребёнка к действиям в уме от внешних ориентировочных действий. Сопровождается это преобразование заменой внешних средств – словесными обозначениями [69, с. 168].

При решении задачи, ребёнок постепенно прекращает применять реальную существующую мерку, вместо чего подключает рассуждение о возможных количествах, располагая возможностью измерения [39, с. 75].

Рассуждая, таким образом, дошкольника уже не путают метаморфозы с внешним видом предметов, его знания оказываются сильнее впечатления полученного напрямую.

Образование понятий задействует исходную форму внешнего ориентировочного действия, и интериоризация носит иной характер, относительно овладения наглядно–образным мышлением. Неминуем этап, когда ребёнок овладевает заменой реального действия словесным развёрнутым рассуждением, посредством воспроизведения словесной формой ключевые моменты данного действия. Таким образом, рассуждение осуществляется уже про себя, а не вслух, сокращаясь и превращаясь в

действие абстрактного логического мышления. Следовательно, действие воплощается на основе внутренней речи. Не смотря на это, в дошкольном возрасте, полная отработка усваиваемых ребёнком действий с понятиями пока не производится. В основном ребёнок применяет их, непосредственно рассуждая вслух [13, с. 249].

Многомерность и феноменальность данного явления подчеркивается существованием многообразных теорий игры, весомых мнений исследователей и ученых о сущности игры и ее значении в образовании воспитании, развитии, ребенка. В способности перерастать в терапию, в обучение, в модель типичных человеческих взаимоотношений и проявлений в воспитании и труде, в творчество при этом оставаясь отдыхом, развлечением заключается феномен игры.

Высшим познавательным процессом, активной формой творческого отображения и метаморфоз человеком окружающей действительности, совокупностью порождения нового знания является мышление. Оно создает такой результат, на данный момент времени которого не существует ни у субъекта, ни в реальном мире.

Поток идей, раскрывающий сущность предметов и явлений – мышление, итогом которого является не просто образ (эталон), а собственно мысль, идея, задумка. Неординарным результатом мышления выступает – обобщение отражения классов объектов в наиболее общих для них и значимых особенностях и признаках.

Отметим, дидактические игры обладают устойчивой структурой: дидактической задачей, содержанием, правилами, игровыми действиями.

Существует многообразие видов познавательной игры, отмечает М. А. Бесова: игры–обзоры, дискуссии, игры–споры, пресс–игры, игры–путешествия, игры–конкурсы и другие подобные игры [4, с. 96].

Интеллектуальные игры считаются разновидностью дидактической и познавательной игры. Подвижные игры – качественное средство включения ребенка в струю здорового образа жизни, являясь одной из любимых игр, а не только лишь формой детского активного отдыха. Велико воспитывающее и развивающее значение подвижных игр. Сюжетно–ролевые игры имеют необъятный спектр возможностей для развития воображения и фантазии, что позволяет включить детей в творческую деятельность, по этой причине их нередко именуют творческими. В играх–драматизациях конструктом становится применение самими детьми какого–либо сюжета. Основа импровизации – сценарий. Ценность игры–труда в нахождении каждым ребенком в них дела по душе, что развивает мыслительную активность, наблюдательность, воображение и многое другое.

1.2. Особенности игровой деятельности и развития мышления старших дошкольников с нарушениями зрения

Для дошкольников обучение и воспитание является катализатором того, что закладываются и интенсивно развиваются все познавательные психические процессы. И к сенсорному развитию это имеет отношение.

Сенсорное развитие заключено в совершенствовании наглядных представлений, восприятий, ощущений. В этот возрастной период пороги ощущений снижаются. Зато заметно повышение остроты зрения и точности цветоразличения, и идет развитие фонематического и звуковысотного слуха, точность оценивания веса предметов существенно возрастает. Вследствие сенсорного развития ребенок уже владеет и использует перцептивные действия, основной функцией которых является обследование объектов и вычленение спектра ключевых свойств, усвоение сенсорных эталонов,

благодаря общепринятым образцам чувственных свойств и отношений предметов [48, с. 142].

Цвета спектра и геометрические формы (круг, треугольник, квадрат) наиболее доступные для дошкольника сенсорные эталоны. Их формирование происходит в деятельности. Ускорение сенсорного развития достигается посредством конструирования, рисования, лепки.

Как все познавательные процессы, ряд особенностей имеет, мышление дошкольника. В этом возрасте детьми не различаются существенные связи предметов и явлений, а так же нет, возможности к конструированию, обобщающих выводов.

На протяжении дошкольного возраста мышление ребенка существенно меняется. Это в первую очередь выражается в том, что он овладевает новыми способами мышления и умственными действиями. Развитие его происходит поэтапно, и каждый предыдущий уровень необходим для последующего [42].

Мышление идет по пути развития от наглядно–действенного к образному. Позднее на базисе образного мышления берет начало развитие образно–схематического, представляющего промежуточную стадию от образного к логическому мышлению. Возможность установления связей и отношений относительно предметов и их свойств дает образно–схематическое мышление [48, с. 210].

Более полные представления памяти датируются средним и старшим дошкольным возрастом. Продолжает интенсивно развиваться образная память благодаря запоминанию изображений и самих предметов. Развитие памяти ребенка характеризуется движением от образной к словесно – логической.

Дошкольным возраст позволяет определить некое отношение к самому себе и своим возможностям. В пятилетнем возрасте дети, склонны их переоценивать. К семи годам большинство детей дают себе правильную оценку: «Умею заправлять постель, одеваться», дошкольники

демонстрируют умение следовать некоторым нормам нравственности: «Умею помогать взрослым» и прочим. Самооценка возможностей зависит от практического их осуществления. К старшему дошкольному возрасту самооценка приобретает уже достаточно устойчивый характер [22].

Когда ребенок усвоил нормы и правила, приобрел умение соотнесения своих поступков с нормами и правилами, постепенно формируются первые задатки произвольного поведения, а именно такого поведения, которое характеризуется соответствием поступков внешней внутренней позиции, не ситуативностью, устойчивостью.

Процесс, по формированию произвольного поведения берущий начало в среднем дошкольном возрасте продолжается в старшем. Своими возможностями старший дошкольник руководствуется в достаточной степени, самостоятельно ставя, цели действия и находя пути и средства их достижения. Так же становится возможным планирование своих действий и проведение их анализа и самоконтроля [42].

Д.Б. Эльконин подчеркивает, что в период дошкольного возраста ребенок преодолевает колоссальный путь развития – от разграничения себя и взрослого – «я сам», до момента открытия собственной внутренней жизни и самосознания. В это время решающий фактор имеет характер мотивов, которые побуждают личность удовлетворять потребности в определенных формах поведения, деятельности, в общении [76].

В жизни дошкольника все большую значимость отводится другим детям. Одной из главенствующих у дошкольника становится потребность в общении со сверстниками, в отличие от конца раннего возраста, где данная потребность берет истоки. В четырех–пяти летнем возрасте ребенок явно предпочитает общество других детей, точно зная, что они ему нужны. Рядом значительных особенностей располагает общение дошкольников со сверстниками, что качественно отличает его от общения со взрослыми [45, с. 156].

Информационно–познавательным процессом зрительного восприятия определяется процесс по соотнесению предъявленных объектов с зафиксированными в памяти образами, эталонами этих объектов или предметов. Информационно–познавательной ролью, которой оказывается зрение, в качестве средства, формирующего знания, навыки и умения использовать зрительную информацию при ориентации на практике в окружающей среде и осуществления различных видов деятельности.

Вербализм мышления характерен при нарушениях зрения, когда происходит обнаружение разрывов между образным мышлением и чувственным опытом. Вследствие малого количества способов к анализу, а так же к образам мышления и памяти.

Умением избирательно, осознанно, целенаправленно использовать зрительную информацию и проявляющуюся в целесообразных социально–значимых и мотивационно–потребностных ориентациях, общением в окружающей реальности, характеризуется организационно–регулирующей ролью зрения.

Не менее значимой коммуникативно–воспитывающей функцией, формируется эмоционально–поведенческий и социальный, компоненты, проявлений ребенка. Проявляясь у ребенка в процессе формирования, определенная система знаний, позволяющая ему обосновывать мотивационно свои поступки и действовать адекватно, в этом и заключается коммуникативно–воспитывающий смысл зрения [68,с.118].

Выделив данные функции зрительного восприятия и зрения можно говорить о том, что недостаточность их проявлений у детей связана с нарушениями зрения, потому, что качества предметных действий зависят от общего типа ориентировки в предмете самого ребенка, соотношения уровня навыков обследования предмета и способностей к анализу зрительным восприятием ребенка с нарушениями зрения.

Прибегая к четкому представлению функциональных свойств зрительного восприятия и установлению своеобразия в формировании его у

дошкольников с нарушениями зрения, получаем информацию максимально достоверную и доказательную, которая обеспечивает целесообразность подхода к проведению коррекционной работы преодоления зрительной депривации [47, с. 340].

Навык использования своего зрения, детьми опираясь на его состояние, во многом предопределяет успех социальной адаптации каждого ребенка, а значит, способность к использованию своего зрения, знаний, навыков и умений, соответствующих условиям, в которых он может оказаться во время решения различных задач посредством тех или иных видов деятельности [68, с. 91].

Разработанный Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, М. И. Лисиной и Д. Б. Элькониным в отечественной психологии подход к игре, где игра глубоко социальная деятельность по структуре, по содержанию и по происхождению.

Глубокие корни в развитии и координации социальных отношений закладывает данная теория. Л. С. Выготским отмечено, что разумное и сознательное поведение в разнообразных ситуациях социальной среды дает именно игра.

Между ранним и дошкольным возрастом возникает ролевая игра, достигая своей кульминации к середине дошкольного возраста. В представленный возрастной период дети с нарушениями зрения пытаются взаимозаменить предметную и сюжетно–ролевую игру, что доказывает наличие трудностей при овладении умениями, требующимися в ходе игрового общения, самой структурой игры, типами различных отношений детей друг с другом [71].

Дошкольников с нарушениями зрения при практическом развёртывании сюжета и ролевых отношений, из–за неверного понимания сюжета, ограничивает недостаточность в зрительном восприятии.

По Е. А. Стребелевой, ребёнок непременно должен владеть различными формами поведения для совместной игры. Синхронизировано в

нескольких психологических пластах протекает деятельность ребёнка в ролевой игре:

- в качестве ролевого взаимодействия детей в как персонажей в выбранном сюжете;
- в качестве делового взаимодействия детей при распределении ролей и организации процесса игры;
- в качестве межличностного общения партнёров, вступающих в определённое общение, основанное на установках симпатий или антипатий.

Возникновение игры в группе детей, с уже приобретенным на каком-то промежутке времени опытом общения друг с другом и опирающихся на какие-то личностные и коммуникативные качества партнёров, возможно. Ребёнок с нарушениями зрения, как и сверстник с нормальным зрением, вступая в игру, движим чувством симпатии к партнёру, заинтересован игровым сюжетом, желанием начать общение с импонирующими и авторитетными для него сверстниками. [68, с. 120].

Современными психолого-педагогическими исследованиями, показано, что сюжетной игрой, как и любой другой человеческой деятельностью, возникающей у ребенка не спонтанно, сама по себе, а передаваясь другими людьми владеющими ею – «умеющими играть». При овладении игрой ребенок, погружается в мир играющих людей – в игровой мир. Естественным путем это происходит, во время вхождения ребенка в разновозрастную группу, содержащую несколько поколений детей в себе. Именно такие разновозрастные группы включают детей разного игрового уровня: старших детей, использующих все возможные способы построения игр, младших детей подключающихся на доступном им уровне, проникающихся «духом игры» в целом. Понемногу детьми накапливается опыт игры: как игровые умения, так и конкретную тематику; вырастая, становясь «носителями игры», которые передадут ее младшим детям следующего поколения. Передача игровой культуры и есть основной естественный механизм [18, с. 209].

Современному дошкольнику выпадает крайне мало возможностей приобретения умений сюжетной игры, ведь неформальные, а тем более разновозрастные группы в настоящее время – весьма редки. Несколько десятилетий назад существование их было обусловлено многочисленными дворовыми сообществами или группами сестер и братьев одной семьи разного возраста. В настоящее время прослеживается сильное разобщение детей разных возрастов. Группы детского сада детей подбираются в группу по принципу одного возраста, а семьи в основном воспитывают одного ребенка. Так соседские и дворовые сообщества редки в современном обществе из-за гиперопеки дошкольников взрослыми и большими нагрузками в школах, гимназиях, кружках детей более старших возрастов. К наиболее характерным факторам разобщения детей относятся: просмотр телевизора, поглощение компьютерными технологиями и гаджетами, которым посвящено значительное количество времени [22].

Я. Л. Коломинским и Е. А. Панько выявлено, несколько типов детских отношений с оппонентами, проявляющихся и развивающихся в игре:

1. Завязавшиеся отношения, межличностного характера, до взаимодействия в игре.
2. Предопределенные характером игрового персонажа, сюжетными взаимодействиями – отношения сюжетно-ролевые.
3. Осуществляясь, организационным типом отношений, посредством контроля действий играющих детей, в процессе которого дети выходят из роли [33].

Согласование совместной деятельности действий всех её задействованных лиц должно быть полным, детям с нарушениями зрения с особым трудом это удается.

Благодаря общей неуверенности, слабому владению навыками эмоционально-насыщенной и активной коммуникативной деятельности, идет рассогласование коллективной игры. Помимо этого детям приходится

постоянно испытывать повышенные потребности в контроле, одобрении, помощи взрослого.

Обучая детей осознавать и выражать свои чувства, создавая проблемные ситуации и, предоставляя творческую инициативу ребенку, позволяя, таким образом, обрести детям чувство уверенности, а так же успешно пройти адаптацию и в дальнейшем сформировать основу адекватного поведения [74].

У детей, как с нормальным зрением, так и с патологией зрительная ориентация в процессе анализа и синтеза окружающей реальности протекают почти одинаково. Первым делом, выделяя отдельные признаки и свойства, дающие характеристики предметов, далее пытаюсь анализировать, сравнивать их, после чего конструируют вывод, к сожалению, сходство здесь обрывается. А все потому, что глубокое нарушение зрения сокращает объем получаемой информации о сенсорных эталонах величин, цветов, форм и пространственных признаках. Дети затрачивают большее количество времени на рассматривание, чему способствует низкая острота зрения. Перечень вышеприведенных характеристик способствует процессу опознания, анализу, синтезу и осмыслению информации воспринимаемой зрительно [68, с 182].

При нормативном развитии навык рассматривания предмета, посредством наблюдения, выделяя его из окружающего пространства, как процесс саморегуляции зрительного синтеза и анализа берет начало к старшему дошкольному возрасту. У детей при слабовидении зрительное восприятие как целенаправленный процесс затягивается по времени, из-за чего формирование способов компенсации зрительной ориентации и специальных коррекционных условий обеспечивается словесной регуляцией, расчленением восприятия как процесса на отдельные подструктуры и уточняющие структуры, конкретизацию, обогащение зрительной информации [68, с.200].

При полном отсутствии коррекционной работы возникают сложности по сличению, синтезу, узнаванию, анализу и признаков в конечный единый образ.

Слабовидящие дети и норматипичные используют одни и те же приемы для узнавания и осмысления изображений предметов и предметов оригиналов, но их освоение детьми с нарушениями зрения протекает медленнее. Чтобы ребенок с проблемным зрением полностью опознал объект необходимо неоднократно его предъявить (от двух до двенадцати предъявлений), увеличивая продолжительность показа объекта в два–три раза. Большое количество предъявлений демонстрирует замедленное развертывание процесса опознания [65, с. 226].

Например, к сужению различительного потенциала восприятия до определенного значения, на какой–либо дистанции, неизбежно приводит снижение остроты уровня зрения. Когда нарушено бинокулярное видение разрушается стереоскопическое зрение, одному глазу не под силу дифференциация глубины, удаленности, протяженности окружающего пространства. Расстройством глазодвигательных функций обуславливается сужение поля зрения, что ограничивает зрительные возможности обзора [68, с. 24].

Трудности зрительной ориентации и специфика разнообразных отклонений в развитии ребенка рассматриваются, соподчиняясь степени зрительных патологий и их характеру. Возможности зрительного восприятия и развития иных высших форм когнитивной деятельности различаются при идентичной остроте зрения, но формат клинических нарушений и аномалий развития органа зрения при этом различаются [66].

Невербальные средства общения доступны дошкольникам с патологией зрения на значительно меньшем уровне по сравнению с норматипичным сверстниками. Выразительных движений, жестов, мимики дети почти не применяют при общении со сверстниками и взрослыми. Сомневаясь верно ли принятое решение, дети разрешают свои сомнения при помощи речевых

форм – уточнений, утверждений, вопросов, таким образом, важнейшее средство общения для них – речь. Механизмом овладения коммуникацией детей с патологией зрения является зрение и речь представляющие собой, тесную взаимосвязь являющуюся базой перехода всех образов в зрительные схемы.

Для дошкольников обучение и воспитание является катализатором того, что закладываются и интенсивно развиваются все познавательные психические процессы. И к сенсорному развитию это имеет отношение.

Мышление идет по пути развития от наглядно–действенного к образному. Позднее на базисе образного мышления берет начало развитие образно–схематического, представляющего промежуточную стадию от образного к логическому мышлению. Возможность установления связей и отношений относительно предметов и их свойств дает образно–схематическое мышление [48, с. 210].

Более полные представления памяти датируются средним и старшим дошкольным возрастом. Продолжает интенсивно развиваться образная память благодаря запоминанию изображений и самих предметов. Развитие памяти ребенка характеризуется движением от образной к словесно – логической.

В период дошкольного возраста ребенок преодолевает колоссальный путь развития – от разграничения себя и взрослого – «я сам», до момента открытия собственной внутренней жизни и самосознания. В это время решающий фактор имеет характер мотивов, которые побуждают личность удовлетворять потребности в определенных формах поведения, деятельности, в общении

Информационно–познавательным процессом зрительного восприятия определяется процесс по соотнесению предъявленных объектов с зафиксированными в памяти образами, эталонами этих объектов или предметов. Информационно–познавательной ролью, которой оказывается зрение, в качестве средства, формирующего знания, навыки и умения

использовать зрительную информацию при ориентации на практике в окружающей среде и осуществления различных видов деятельности.

Вербализм мышления характерен при нарушениях зрения, когда происходит обнаружение разрывов между образным мышлением и чувственным опытом. Вследствие малого количества способов к анализу, а так же к образам мышления и памяти.

Умением избирательно, осознанно, целенаправленно использовать зрительную информацию и проявляющуюся в целесообразных социально–значимых и мотивационно–потребностных ориентациях, общением в окружающей реальности, характеризуется организационно–регулирующей ролью зрения.

Не менее значимой коммуникативно–воспитывающей функцией, формируется эмоционально–поведенческий и социальный, компоненты, проявлений ребенка. Проявляясь у ребенка в процессе формирования, определенная система знаний, позволяющая ему обосновывать мотивационно свои поступки и действовать адекватно, в этом и заключается коммуникативно–воспитывающий смысл зрения [68,с.118].

Глубокие корни в развитии и координации социальных отношений закладывает данная теория. Л. С. Выготским отмечено, что разумное и сознательное поведение в разнообразных ситуациях социальной среды дает именно игра.

Дошкольников с нарушениями зрения при практическом развёртывании сюжета и ролевых отношений, из–за неверного понимания сюжета, ограничивает недостаточность в зрительном восприятии.

Согласование совместной деятельности действий всех её задействованных лиц должно быть полным, детям с нарушениями зрения с особым трудом это удастся.

Благодаря общей неуверенности, слабому владению навыками эмоционально–насыщенной и активной коммуникативной деятельности, идет рассогласование коллективной игры. Помимо этого детям приходится

постоянно испытывать повышенные потребности в контроле, одобрении, помощи взрослого.

Обучая детей осознавать и выражать свои чувства, создавая проблемные ситуации и, предоставляя творческую инициативу ребенку, позволяя, таким образом, обрести детям чувство уверенности, а так же успешно пройти адаптацию и в дальнейшем сформировать основу адекватного поведения

Специфика закономерности в развитии дошкольников с патологией или нарушениями зрения – трудность в формировании образа окружающей действительности, характеризующуюся вербализмом знаний, фрагментарностью, нечёткостью и отсутствием целостности.

Процесс включения детей на доступном в данный возрастной период уровне игровой деятельности, обогащает их представления о «реальном мире людей и вещей», систематизирует эмоциональную и социальную составляющую опыта общения посредством взаимодействия в творческом плане со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, мы имеем полное теоретическое обоснование для того чтобы утверждать о включении детей с нарушениями зрительной функции в игровую деятельность многофункциональную и разнообразную для развития и коррекции недостатков свойств мышления и речевых функций.

1.3. Модель управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности

Для успешного проведения исследования, необходимо на начальном этапе исследования осуществить целеполагание. Одним из самых эффективных способов конструктивного целеполагания, является построение дерева целей. Для построения дерева целей при внедрении психолого–педагогических программ в учебное заведение, используем метод целеполагания В. И. Долговой.



Рисунок 1 «Дерево целей» управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить управление процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

1. Развитие свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности как психолого педагогическая проблема

1.1. Рассмотреть понятие мышления и феномен игровой деятельности в психологических исследованиях

1.2. Охарактеризовать особенности игровой деятельности и развития мышления старших дошкольников с нарушениями зрения

1.3. Разработать модель управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности

2. Исследовать процесс формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения

2.1. Этапы, методы и методики исследования

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего исследования

3. Опытное–экспериментальное исследование управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности

3.1. Разработка и апробация программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности развития свойств мышления

3.2. Проанализировать результаты опытно–экспериментального исследования

3.3. Разработать психолого–педагогические рекомендации педагогам и родителям

3.4. Разработать технологическую карту

Как метод планирования, по В. И. Долговой, дерево целей основывается на теории графов представляя собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории [23,с. 88].

После разработки дерева целей, приступаем к разработке модели психолого–педагогического развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

Рассмотрим понятия «модель» и «моделирование».

По мнению П. И. Сидорова, когда изучение выбранного явления иными способами проблематично моделирование применяется как метод исследования. Построенная искусственная модель исследуемого феномена соответствует его основным параметрам и предполагаемым свойствам. По средствам такой модели досконально изучают явление и делают предположения о его природе [66].

Модели делятся на математические (используются выражение или формула, включающая переменные и отношения между ними), технические (прибор или устройство, копирующее исследуемое явление) и кибернетические (включение в модель понятий из области кибернетики и информатики). Процесс моделирования содержит три компонента: субъект (исследователь), объект изучения, собственно модель, которая отражает отношения постигающего субъекта и изучаемого объекта.

Пахальян В. Э. на первом этапе создания модели предполагает наличие некоторых знаний об объекте–оригинале. Когнитивный потенциал модели определен тем, что модель раскрывает значимые грани объекта–оригинала. Конкретного синтеза требует проблема необходимой и достаточной меры сходства самого оригинала и построенной модели. Модель теряет свою значимость, когда тождественна оригиналу (в этом случае она не может быть моделью), и в варианте многочисленных различий с оригиналом [66].

Исследование одних граней моделируемого объекта реализуется средствами непринятия других сторон изучения. Таким образом, любая модель способна заменить оригинал в строго ограниченных рамках.

Следствие этого подразумевает, возможность построения для одного объекта нескольких «специализированных» моделей, определяющих объект в

различной степени детализации или акцентирующих внимание на интересующих исследователя сторонах исследуемого объекта [57].

Е. С. Калмыкова считает, что на втором этапе модель – это самостоятельный объект исследования. Formой данного исследования является апробация «модельных» экспериментов с сознательно изменяющимися условиями функционирования модели, а так же классифицируются и группируются данные о её «поведении». Итогом этого этапа показывает совокупность знаний о модели [28, с. 31].

По мнению, В. Г. Каменской, третий этап осуществляет перенос сведений из модели на прототип, а, следовательно, формирование большого количества знаний. В то же время производится трансформация с «языка» модели на «язык» прототипа. По определенным правилам осуществляется процесс переноса знаний. Знания о модели должны подлежат коррекции с учетом тех свойств объекта–оригинала, отражения которых не нашли или были изменены при построении модели.

Четвёртым этапом осуществляется проверка на практике получаемых по средствам знаниевых моделей и их применение при построении обобщающей теории объекта, его метаморфоз или управления им [29, с. 26].

Рассматриваем моделирование как метод изучения объектов познания на их моделях; создание и исследование моделей в действительности реальных предметов и явлений (системы органического порядка и неорганического, инженерных объектов, многообразных процессов – социальных, биологических, физических, химических) и проектируемых конструктов для решения или совершенствования их параметров, адаптации способов их построения, управления ими и т. п [46].

В. А. Штофф, модель – система мысленно представляемая или физически реализованная.

Принципы построения моделей и порядок действий при их составлении:

- моделирование предполагает дефиницию целей и предметных задач;
- анализ и систематизацию всей информации, касающейся сформулированных задач (ключевым условием создания обоснованной модели является истинность и целостность исходной информации);
- выделить основные факторы, влияющие на изменение направленности и закономерностей изучаемого предмета или явления;
- выстраивание модели основывается на решении задач конкретной модели [73].

Моделями психических и психофизических функций считаются компьютерные программы, четкая реализация которых в большой степени зависит от избранного языка программирования. Для создания полноценных психологических теорий применение одного метода моделирования принципиально недостаточно. По средствам формальных моделей, обычно, не получается однозначно описать реальные данные. Для уменьшения произвольности интерпретации таких данных, необходимо именно результаты качественного психологического анализа брать на вооружение.

Моделирование является циклическим процессом. Следовательно, возможен вариант что, за четырёхэтапным циклом последует второй, третий и так далее. Таким образом, знания об изучаемом предмете увеличиваются и уточняются, а исходная модель со временем совершенствуется. Просчеты, найденные следом за первым циклом моделирования, возникшие из-за недостаточного знания объекта или упущений в выстраивании модели, в последующих циклах возможно исправить [26].

Теоретическая модель является некоторой четкой фиксированной связью элементов, предполагающей конкретную структуру, отображающую существенные отношения реальности текущие внутри самой модели, становясь ее главным признаком. Своей внутренней дифференцированностью любые теоретические модели позволяют обращаться с каждой их составляющей как с идеализированным объектом.

Нормативная модель идеализирована, так как она – осуществленный пример проекта педагогической деятельности только впоследствии, но не реальный проект. Данная модель включает в себя представление в целом о том, что необходимо сделать для достижения оптимальных результатов. Метод моделирования применяется в целях научного прогнозирования, предполагающего научно–исследовательскую работу для извлечения информации об объектах и процессах, не познанных или не существующих. Такое предсказание дает базу для верного выбора способа деятельности в будущем, при этом не исключено что и сам способ деятельности моделируется.

Процесс моделирования обычно содержит операции такие как:

- переключение непосредственно от изучаемого объекта к модели, простраивание модели;
- экспериментальное изучение модели;
- обратное переключение от модели к изучаемому объекту, в это время результаты, полученные во время исследования, перемещаются на изучаемый предмет.

В данной работе используется модель управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.



Рисунок 2 Модель управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности

При составлении модели управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности, учитываются 4 блока:

- теоретический
- диагностический
- развивающий
- аналитический.

Теоретический блок. Цель: рассмотреть развитие свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности как психолого педагогическую проблему. Цель достигается по средствам подбора и анализа психолого–педагогической литературы по проблеме исследования.

Диагностический блок. Цель: диагностировать уровень развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности. Цель достигается при помощи синтеза психолого–педагогических литературных источников в рамках заданной проблематики, подбора методик, определяющих уровень развития мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности, диагностических занятий А. Зака из книги «Путешествие в Сообразилю» направленных на определение уровня развития способности выделять сходное и различное в условиях поиска одинаковых и отличающихся элементов в похожих изображениях, а так же осуществления анализа полученных данных, на основе которых подбирается программа управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

Развивающий блок.

Цель блока – развить свойства мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности. Данная цель достигается непосредственно проведением программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с

нарушениями зрения средствами игровой деятельности, вследствие тренировки свойств мышления через мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, умозаключения).

Эффективность психолого–педагогического развивающего процесса в значительной степени зависит от умения психолога составлять развивающую программу.

При составлении программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности учитываются следующие моменты:

- четкое формулирование основных целей работы;
- выделение круга задач конкретизирующих основную цель;
- определение содержания развивающих занятий с учетом индивидуально–психологических особенностей ребенка;
- определение формы работы (групповая, семейная, индивидуальная);
- выбор соответствующих методов и техник с учетом возрастных особенностей ребенка;
- планирование формы участия преподавателей в коррекционном процессе;
- разработка методов анализа оценки динамики развивающего процесса;
- подготовка помещения, необходимого оборудования, материала для упражнений.

Аналитический блок.

Цель: анализ результатов опытно–экспериментального исследования по управлению процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности после проведения развивающих занятий. Для выполнения цели было проведено повторное диагностирование, результаты которого были проанализированы. С помощью T – критерия Вилкоксона была доказана

значимость этих результатов. На основании анализа опыта полученного в ходе исследования управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности были составлены рекомендации по развитию свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения для педагогов и родителей, а так же составлена технологическая карта результатов исследования.

Модель представляет собой некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности, и это становится ее главным признаком.

Выполнено целеполагание, на основании, которого составлена модель управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности содержащей 4 блока: аналитический, диагностический, развивающий, аналитический.

Выводы по первой главе:

Многомерность и феноменальность данного явления подчеркивается существованием многообразных теорий игры, весомых мнений исследователей и ученых о сущности игры и ее значении в образовании воспитании, развитии, ребенка. В способности перерастать в терапию, в обучение, в модель типичных человеческих взаимоотношений и проявлений в воспитании и труде, в творчество при этом оставаясь отдыхом, развлечением заключается феномен игры.

Высшим познавательным процессом, активной формой творческого отображения и метаморфоз человеком окружающей действительности, совокупностью порождения нового знания является мышление. Оно создает такой результат, на данный момент времени которого не существует ни у субъекта, ни в реальном мире.

Поток идей, раскрывающий сущность предметов и явлений – мышление, итогом которого является не просто образ (эталон), а собственно мысль, идея, задумка. Неординарным результатом мышления выступает – обобщение отражения классов объектов в наиболее общих для них и значимых особенностях и признаках.

Отметим, дидактические игры обладают устойчивой структурой: дидактической задачей, содержанием, правилами, игровыми действиями [5].

Существует многообразие видов познавательной игры, отмечает М. А. Бесова: игры–обзоры, дискуссии, игры–споры, пресс–игры, игры–путешествия, игры–конкурсы и другие подобные игры [4, с. 96].

Интеллектуальные игры считаются разновидностью дидактической и познавательной игры. Подвижные игры – качественное средство включения ребенка в струю здорового образа жизни, являясь одной из любимых игр, а не только лишь формой детского активного отдыха. Велико воспитывающее и развивающее значение подвижных игр. Сюжетно–ролевые игры имеют необъятный спектр возможностей для развития воображения и фантазии, что позволяет включить детей в творческую деятельность, по этой причине их нередко именуют творческими. В играх–драматизациях конструктом становится применение самими детьми какого–либо сюжета. Основа импровизации – сценарий. Ценность игры–труда в нахождении каждым ребенком в них дела по душе, что развивает мыслительную активность, наблюдательность, воображение и многое другое.

Невербальные средства общения доступны дошкольникам с патологией зрения на значительно меньшем уровне по сравнению с норматипичными сверстниками. Выразительных движений, жестов, мимики дети почти не применяют при общении со сверстниками и взрослыми. Сомневаясь верно ли принятое решение, дети разрешают свои сомнения при помощи речевых форм – уточнений, утверждений, вопросов, таким образом, важнейшее средство общения для них – речь. Механизмом овладения коммуникацией детей с патологией зрения является зрение и речь представляющие собой,

тесную взаимосвязь являющуюся базой перехода всех образов в зрительные схемы.

Для дошкольников обучение и воспитание является катализатором того, что закладываются и интенсивно развиваются все познавательные психические процессы. И к сенсорному развитию это имеет отношение.

Мышление идет по пути развития от наглядно–действенного к образному. Позднее на базисе образного мышления берет начало развитие образно–схематического, представляющего промежуточную стадию от образного к логическому мышлению. Возможность установления связей и отношений относительно предметов и их свойств дает образно–схематическое мышление [48, с. 210].

Более полные представления памяти датируются средним и старшим дошкольным возрастом. Продолжает интенсивно развиваться образная память благодаря запоминанию изображений и самих предметов. Развитие памяти ребенка характеризуется движением от образной к словесно – логической.

в период дошкольного возраста ребенок преодолевает колоссальный путь развития – от разграничения себя и взрослого – «я сам», до момента открытия собственной внутренней жизни и самосознания. В это время решающий фактор имеет характер мотивов, которые побуждают личность удовлетворять потребности в определенных формах поведения, деятельности, в общении

Информационно–познавательным процессом зрительного восприятия определяется процесс по соотнесению предъявленных объектов с зафиксированными в памяти образами, эталонами этих объектов или предметов. Информационно–познавательной ролью, которой оказывается зрение, в качестве средства, формирующего знания, навыки и умения использовать зрительную информацию при ориентации на практике в окружающей среде и осуществления различных видов деятельности.

Вербализм мышления характерен при нарушениях зрения, когда происходит обнаружение разрывов между образным мышлением и чувственным опытом. Вследствие малого количества способов к анализу, а так же к образам мышления и памяти.

Умением избирательно, осознанно, целенаправленно использовать зрительную информацию и проявляющуюся в целесообразных социально–значимых и мотивационно–потребностных ориентациях, общением в окружающей реальности, характеризуется организационно–регулирующей ролью зрения.

Не менее значимой коммуникативно–воспитывающей функцией, формируется эмоционально–поведенческий и социальный, компоненты, проявлений ребенка. Проявляясь у ребенка в процессе формирования, определенная система знаний, позволяющая ему обосновывать мотивационно свои поступки и действовать адекватно, в этом и заключается коммуникативно–воспитывающий смысл зрения [68,с.118].

Глубокие корни в развитии и координации социальных отношений закладывает данная теория. Л. С. Выготским отмечено, что разумное и сознательное поведение в разнообразных ситуациях социальной среды дает именно игра.

Дошкольников с нарушениями зрения при практическом развёртывании сюжета и ролевых отношений, из–за неверного понимания сюжета, ограничивает недостаточность в зрительном восприятии.

Согласование совместной деятельности действий всех её задействованных лиц должно быть полным, детям с нарушениями зрения с особым трудом это удается.

Благодаря общей неуверенности, слабому владению навыками эмоционально–насыщенной и активной коммуникативной деятельности, идет рассогласование коллективной игры. Помимо этого детям приходится постоянно испытывать повышенные потребности в контроле, одобрении, помощи взрослого.

Обучая детей осознавать и выражать свои чувства, создавая проблемные ситуации и, предоставляя творческую инициативу ребенку, позволяя, таким образом, обрести детям чувство уверенности, а так же успешно пройти адаптацию и в дальнейшем сформировать основу адекватного поведения

Специфика закономерности в развитии дошкольников с патологией или нарушениями зрения – трудность в формировании образа окружающей действительности, характеризующуюся вербализмом знаний, фрагментарностью, нечёткостью и отсутствием целостности.

Процесс включения детей на доступном в данный возрастной период уровне игровой деятельности, обогащает их представления о «реальном мире людей и вещей», систематизирует эмоциональную и социальную составляющую опыта общения посредством взаимодействия в творческом плане со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, мы имеем полное теоретическое обоснование для того чтобы утверждать о включении детей с нарушениями зрительной функции в игровую деятельность многофункциональную и разнообразную для развития и коррекции недостатков свойств мышления и речевых функций.

Таким образом, для составления и эффективного проведения развивающей программы, необходима разработка и внедрение модели управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности с учетом метода целеполагания «Дерева целей». В данном исследовании модель содержательна, понятна, целостна. Раскрыты все блоки, расписаны этапы работы для исследования, обоснованы цели и задачи исследования. А так же показаны взаимосвязи каждого блока с другим, объясняя это тем, что работа на данном этапе проходит системно, полно.

Глава 2. Организация формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения

2.1. Этапы, методы и методики исследования

Нами была выдвинута гипотеза: управление процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности возможно при разработке и реализации модели управления процессом формирования свойств мышления и при разработке программы включающей игры направленные на анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизацию, классификацию.

Для ее подтверждения нами была организована и проведена исследовательская работа.

Этапы проведения исследовательской работы:

1. Поисково–подготовительный: теоретическое изучение психолого–педагогической литературы, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе выполнено изучение литературы по проблеме управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования.

2. Опытно–экспериментальный: проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по методике А. Зака, «Исключение лишнего предмета» и «Прогрессивным матрицам Равена». Затем полученные результаты были обработаны, выражены в виде диаграмм. Разработана и реализована программа управления процессом формирования свойств мышления старших

дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности развития свойств мышления.

3. Контрольно–обобщающий: анализ и обобщение результатов исследования, повторная диагностика, проверка эффективности, формулирование выводов, проверка гипотезы.

Программа диссертационной работы заключалась в организации и проведении экспериментального исследования по управлению процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности основываясь на следующих методах исследования:

1) теоретических:

– анализ психолого–педагогической литературы по проблеме исследования,

– синтез – метод научного познания, в основу которого положена процедура соединения различных элементов предмета в единое целое, систему, без чего невозможно действительно научное познание этого предмета,

– обобщение – не просто мысленное выделение и синтезирование сходных признаков, а проникновение в сущность вещи: усмотрение единого в многообразном, общего в единичном, закономерного в случайном, а также объединение предметов по сходным свойствам или связям в однородные группы, классы.,

– моделирование – метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений (органических и неорганических систем, инженерных устройств, разнообразных процессов – физических, химических, биологических, социальных) и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и т. п. [46];

2) эмпирических:

– констатирующий эксперимент выявляет определенные психологические особенности и уровни развития соответствующего психического качества или свойства,

– формирующий эксперимент предполагает целенаправленные воздействия на испытуемого с целью создания, выработки определенных качеств, умений. Фактически, это развивающий метод в условиях специально созданного экспериментального педагогического процесса. В известном смысле подобные же задачи решаются в тренингах, которые адаптируются или специально разрабатываются для детей разных возрастов (например, тренинг личностного роста для подростков, тренинг общения для школьников, психогимнастика для дошкольников и т.п.), и коррекционных системах,

– тестирование по методикам: А Зака, «Исключение предметов», «Матрицы Равена».

3) метод математической статистики. T – критерий Вилкоксона.

Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом,

На 1 этапе были определены следующий инструментарий и критерии диагностического исследования:

Развитие мышления. Во временном периоде дошкольном детстве в генезисе мышления параллельно протекают изменения по двум направлениям: развитие форм мышления и мыслительных операций. Развитие и понятийного мышления идет благодаря преобладанию образных форм мышления. От уровня сформированности мыслительных операций внутри каждой из форм мышления зависит степень их развития. Характерным детям старшего дошкольного возраста является наглядно-образное мышление. При учете огромного информационного потока,

образованности взрослых, широкого круга общения, наглядно–образное мышление достигает пика, поднимаясь на следующую ступень – логического мышления. в развитии мышления подготовка последовательного перехода необходима посредством мыслительных операций (умозаключений, обобщения, сравнения, синтеза, анализа).

Разнообразие развивающих игр в книгах и электронных ресурсах очень велико. Исходя из этого, нами выбраны следующие развивающие методики А. Зака из книги «Путешествие в Сообразилю». Она представлена сборником игр направленных на развитие способностей к анализу, обобщению, сопоставлению и сравнению элементов рисунков. В программу управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности развития свойств мышления включим игры: «Разное – одинаковое», в которых необходимо находить различия, сначала в работу идут простые картинки, а с каждым последующим этапом выполненных заданий идет усложнение, «Просвет» игра основывается на необходимости сопоставления рисунков по единому плану.

Методика «Исключение предметов».

Цель: исследовать особенности человеческого мышления. Посредством представленной методики устанавливается доступный уровень обобщения взрослого или ребенка и выявление особенностей протекания у испытуемых таких процессов как: синтез, анализ и сравнение, которые приводят к формированию категории, содержащей в себе только три предмета из четырех предъявленных. Предъявляя стимулы–предметы в наглядной форме, возникает вероятность, что ребенок ответит в форме двигательного или словесного указания, например, «неподходящий», «лишний» по отношению к предъявленным стимулам. В данном случае предмет выступает катализатором для испытуемого как потенциал использования конкретных связей–ассоциаций, приходя к правильному решению по средствам ухода от наглядных образов, двигаясь к словесному

уровню, более абстрактному обозначению группы предметов. При варьировании степеней сложности задач, например, легкие решаемы на синкретичном уровне, наглядно–действенного обобщения, а решение задач посложнее осуществляется уже на уровне обыденных, житейских понятий, благодаря обобщению научных понятий самые сложные задачи становятся решаемыми. Оценка используемого уровня обобщения во время решения задачи на исключение предмета строится как на поступающем от испытуемого варианте ответа, так и на развернутом словесном объяснении этого самого ответа, запрашиваемом экспериментатором.

Материал: 28 карточек–заданий, различного уровня сложности, входит в предъявляемый набор. Каждая карточка включает картинки четырех предметов, где три обобщены по общему признаку, а один предмет исключается, так как отсутствует признак, объединяющий его с другими предметами.

Задания делятся на семь групп. Четыре карточки–задания входят в каждую группу. Задания, включенные в одну из четырех групп, объединены определенной качественной особенностью процесса нахождения верного решения. От группы I к группе VI сложность заданий увеличивается. Задания группы VII включают материалы, провоцирующие проявление нарушений в процессе обобщения. Они рекомендуются к предъявлению в случаях, дополнительной проверки предположений о конкретности и инертности мышления, а так же искажения процесса обобщения. От простого к сложному распределены задания внутри каждой группы. На обратной стороне карточек–заданий для удобства имеются обозначения номеров групп римской цифрой и номеров заданий внутри группы арабской цифрой. Например, IV–2 будет означать, что эта карточка–задание принадлежит четвертой группе и стоит в ней на втором месте. Конечно, ранжирование карточек–заданий по сложности основано на усредненных данных здоровых людей, и этот порядок может несколько отличаться у разных испытуемых. Дело в том, что одно и то же задание может оказаться и легким, и трудным, в

зависимости от таких факторов, как знакомость стимульного материала, особенности жизненного опыта испытуемых либо патологические особенности их мыслительных процессов.

Важно подчеркнуть, что каждая из включенных в данный набор карточек–заданий имеет одно правильное решение (за исключением некоторых случаев, где имеются два правильных решения).

Качество решения повышается в зависимости от того, принимается ли оно на уровне простого выбора лишнего предмета, объясняется ли данный выбор случайным набором признаков у трех объединенных предметов, их функциональными или существенными свойствами и используется ли для обозначения выбора соответствующая вербальная категория. Ниже приведено описание всех 28 заданий [см. приложение 1].

Проведение занятия:

Например, для задания I–1 (три цветка и кошка) инструкция дается следующим образом: «Посмотри! На этой карточке нарисованы четыре картинки: ландыш, колокольчик, василек и кошка [Экспериментатор последовательно показывает на каждую называемую им картинку]. Три из них подходят друг к другу, их можно назвать одним словом, а одна картинка – лишняя, сюда не подходит. Какая картинка здесь лишняя?» Если испытуемый показывает на изображение кошки, то ему говорят: «Правильно! А теперь объясни, почему ты так решил?» При ответе испытуемого «Потому что здесь три картинки – цветы, а кошка – не цветок, она лишняя», его поощряют «Молодец!» и предлагают следующую карточку–задание из той же группы, чтобы проверить усвоение инструкции. Теперь уже испытуемому говорят просто: «Какой предмет лишний на этой карточке?» Если испытуемый отвечает правильно, например, выполняя задание I–2 (три дерева и цветок), он указывает на цветок, то надо спросить: «Почему цветок здесь лишний?» Правильным объяснением здесь будет: «Потому что на остальных картинках изображены деревья, а цветок – не дерево».

Правильный ответ нужно принять с одобрением, говоря «хорошо» или «молодец».

Если испытуемый дает ответ, который показывает, что он не понял инструкции, например, указывает первый попавшийся предмет и не может никак аргументировать такой выбор, надо попробовать повторить всю процедуру инструктирования и в случае ее неэффективности прекратить обследование.

Испытуемый может дать не тот ответ, который мы считаем правильным, и попытаться аргументировать его сходством трех предметов по несущественным признакам. Например, в задании I–2 он может указать на елку и сказать, что у других растений на ветвях листья, а у елки – иголки. В этом случае психологу нужно сказать следующее: «Да, ты прав. Но есть и другой, лучший вариант решения. Посмотри внимательней, какой еще предмет здесь можно считать лишним?»

Бывает и так, что испытуемый правильно указывает на лишний предмет, но дает совершенно неправильное объяснение, например, аргументирует выбор цветка в задании I–2 тем, что у него белые «листочки», а у других растений – зеленые. В подобных случаях нужно также попробовать побудить испытуемого к поиску лучшего обобщения, сказав ему примерно следующее: «Если цветок – лишний, то все остальные предметы можно назвать одним словом. Каким одним словом ты мог бы назвать и березу, и ель и дуб?»

Во всех случаях, когда возникают сомнения, бывает полезным убедиться, понимают ли испытуемые то, что нарисовано на карточках, знают ли они названия предметов и их назначение. Так, предъявляя задание маленьким детям и всем испытуемым с заведомо сниженным интеллектом, надо, указав на каждую картинку, спросить сначала: «Что это?» – и только если все предметы им знакомы, давать основную инструкцию.

Дети 6 лет с нормальным развитием сильно различаются между собой по выполнению заданий на обобщение. В большинстве случаев они справляются с заданиями из Групп I–IV. Их могут затруднять сложные

речевые формулировки, объяснение некоторых решений, однако сам процесс выделения лишнего предмета у них уже сформирован, и если дети допускают ситуативное решение, то с помощью наводящих вопросов их легко поправить. Важно подчеркнуть, что все дети данного возраста с нормальным интеллектом быстро обучаются определению лишнего предмета, не испытывая больших затруднений в пределах указанных групп заданий.

Обработка данных:

1. План обобщений – наглядный и речевой

- а) производит ли испытуемый обобщения в наглядном плане без речевых обобщений;
- б) пользуется ли обобщениями в речи, владеет ли обобщающими словами;
- в) дает ли развернутые обобщения в речи, способен ли объяснить свое решение в речевом плане;
- г) способен ли видеть два возможных решения задачи;

2. Уровень обобщений, максимальный для данного испытуемого, – на уровне какой из групп обобщений он справляется с заданием полностью, и на уровне какой группы частично (т.е. решает не все задания из данной группы или не во всех может дать обобщение на вербальном уровне)

- а) группа I: испытуемый способен понять задание на простые обобщения;
- б) группа II: испытуемый владеет стандартными обобщениями;
- в) группа III: испытуемый способен к дифференцировке стандартных обобщений;
- г) группа IV: испытуемый способен к самостоятельному анализу и поиску обобщающего признака и формулирует его в словесной форме;
- д) группа V: испытуемый знаком с функциями различных предметов и способен к сложным речевым формулировкам и объяснениям;
- е) группа VI: испытуемый способен найти два возможных решения задачи на обобщение;

ж) группа VII: выявляет нестандартные виды обобщения, которые встречаются при различной психической патологии;

Методика «Матрицы Равена».

Цель: оценить уровень развития «Линейного визуального мышления», «Структурного визуального мышления».

Материал: цветовой вариант заданий серии А и серии В. В каждой серии по 12 карточек.

Проведение задания: предлагаем ребенку сначала картинку серии А по порядку, а затем серии В. Сопровождаем задание инструкцией: «Видишь, здесь нарисована большая картинка (показать), из нее как будто вынули кусочек, получилась как будто дырочка (показать), а ниже нарисованы заплатки (показать). Посмотри, какую из этих заплаток надо сюда (показать) положить, чтобы этой дырочки не было видно, чтобы ее не стало, чтобы рисунок совпал, чтобы картинка получилась правильная. Покажи пальчиком эту заплатку».

Обработка данных: происходит посредством сравнения ответов ребенка с ключом. Каждое совпадение с ключом оценивается в один балл.

В серии А тестовое задание заключается в дополнении недостающей части образца (основного изображения) или матрицы. Фигуры его статичны. При решении заданий серии А протекают два мыслительных процесса:

1) дифференциация и анализ структуры (целого) согласно ее основным составным частям и уяснения взаимосвязи между этими частями (элементами);

2) идентификация недостающей части структуры (основной матрицы) и сравнение окружения недостающей части с 6 вырезками под матрицей.

Психологическое значение: решение зависит от уровня внимательности, уровня статистического представления, воображения и уровня визуального различия (дискриминации).

Задания серии В состоят в нахождении аналогии между двумя парами фигур (дополнение отношений). Задание испытуемого заключается

в раскрытии данного принципа отношений по аналогии путем постепенной дифференциации элементов. При решении используется способность постигать симметричность между фигурами.

Психологическое значение: способность к линейной дифференциации и суждениям (умозаключениям) на основе линейных взаимосвязей.

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего исследования

Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 138 компенсирующего вида второй категории для детей с нарушениями зрения г. Челябинска в 2016–2017 г. В исследовании приняло участие 10 воспитанников подготовительной группы.

Социальный паспорт группы:

Подготовительную группу посещают 15 человек, из них 6 девочек (2010 г.р. – 1 ребенка, 2011 г.р. – 4 ребенка, 2012 г.р. – 1 ребенок.) и 9 мальчиков 2011 г.р..

Полных семей – 9, неполных семей – 6. Социальное положение:

Рабочие – 5, служащие – 7, ИТР – 2, предприниматели – 2, другое – 4. Уровень образования родителей: Высшее – 14, н/высшее – 5, среднее специальное – 10, среднее – 2. Материальное положение: Среднее – 5 семей, выше среднего – 9 семей, высокое – 1 семья. Количество детей в семье: 1 ребенок – 7 семей, 2 ребенка – 6 семей, 3 ребенка – 1 семья, 4 ребенка – 1 семья.

Группа сформирована в августе 2014 году как средняя. Группу посещает 1 слепой ребенок, 2 ребенка слабовидящих; 7 детей в группе имеют темпово–задержанный тип развития.

Основная образовательная программа дошкольного учреждения адаптирована для детей с нарушениями зрения и составлена на основе примерной программы Н.Е. Вераксы, М.А. Васильевой « От рождения до школы» и «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида» под ред. Л.И. Плаксиной.

Для детей проводятся занятия познавательного цикла (ознакомление с окружающим миром, формирование элементарных математических представлений, конструирование), по речевому развитию (подготовка и обучение грамоте), занятия художественно–эстетического цикла (рисование, лепка, аппликация, музыка), по физическому и двигательному развитию (лечебная и физическая культура, ритмика). Тифлопедагог организует подгрупповые и индивидуальные занятия по ориентировке в пространстве и развитию зрительного восприятия. Учитель–логопед проводит коррекцию нарушения речи на подгрупповых и индивидуальных занятиях. Продолжительность каждого занятия 25–30 минут.

Социометрическая методика выявила наиболее предпочитаемых детей в группе («звезды»: 2 человека), предпочитаемых (5 человек), принятых (8 человек), отвергаемых нет.

Эмоционально–волевая произвольность высокая у 7 человек.

Вне учебных занятий дети посещают библиотеку для слепых, библиотеку Маяковского, музыкальную библиотеку, поправляют здоровье в поликлинике (медосмотры, прививки, кислородные коктейли). В детский сад приезжают театральные и музыкальные коллективы (1 раз в месяц). Выбранный родительский комитет помогает в проведении массовых культурных мероприятий. Дети выступают на утренниках, посвященных календарным праздникам: 1 сентября, День Матери, Новый Год, 23 февраля, 8 марта, День Победы, День защиты детей; проводится праздник осени.

Дети участвуют в творческих конкурсах «Хрустальная капель», «Искорки надежды» и занимают призовые места, выступают в городской администрации, вместе с педагогами участвуют в творческих конкурсах. В

День Победы дети посещают Вечный огонь, осенью гуляют в парке на Алом поле.

Воспитатели и специалисты, работающие с детьми группы, имеют первую и высшую категории.

Дети готовятся поступать в специализированную школу № 127 для детей с нарушениями зрения (Никита, Диана, Ваня, Лера). Остальные дети будут учиться в общеобразовательных массовых школах, благодаря организованной лечебной, физиотерапевтической, коррекционно–педагогической работе. Педагогический процесс и офтальмологическое лечение дает возможность ориентироваться на обучение детей в обычной школе.

По методике А. Зака получили следующие результаты [приложение 2, таблица 1]:

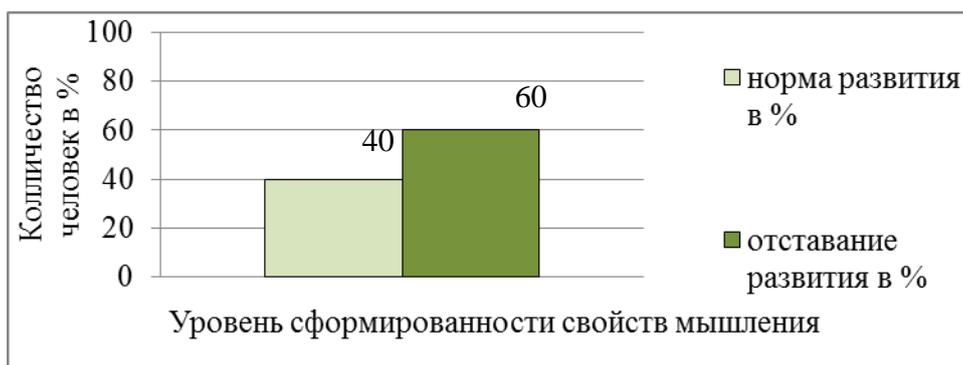


Рисунок 2 Показатели сформированности уровня развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения в процентном соотношении по А. Заку

По результатам методики 40% детей справились с заданием, что соответствует норме развития по А. Заку, найдя по 1–2 паре правильных выборов где все четыре элемента разные и прическа девочек, и взгляд, и нос, и расположение концов платка. 60% детей не справились с заданием, так как могли выделить только 1–3 разных признака.

Выявлено преобладание низких показателей развития мышления в выборке из 10 испытуемых, 6 показали низкий уровень и 4 соответствие норме развития.

По методике «Исключение лишнего предмета» получили следующие результаты [приложение 2, таблица 2]:

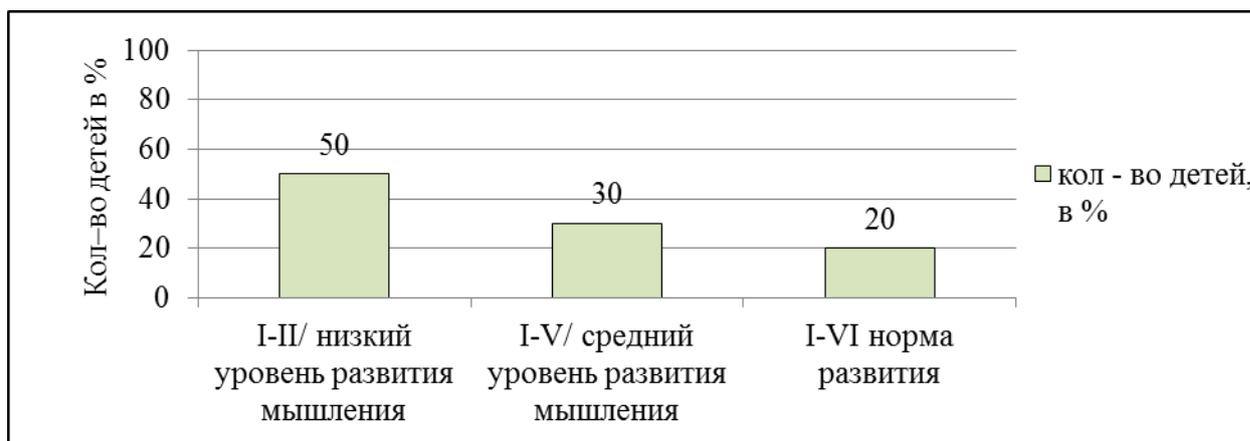


Рисунок 3 Показатели сформированности уровня развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения по методике «Исключение предметов»

При выполнении методики «Исключение предметов» в выборке отмечены трудности следующего характера: 50% детей в больших вариантах задания ограничивалась описанием отдельных предметов, пытались угадать верные решения, справились с заданиями из Групп I и II. Они на достаточно низком уровне владеют простыми и стандартными речевыми обобщениями: мебель, транспорт и др., но не ошибаются в выделении лишней картинки на наглядном уровне. Дети могут дать речевое объяснение своего решения. 30% детей справились с заданиями из Групп I, II и III. Выполнили и некоторые задания и из Групп IV и V. Им доступны дифференцированные обобщения и более сложные обобщения. Трудности в основном возникали с формулировкой объяснения решения, а не с самим выделением лишнего предмета. Дети проводили обобщение на конкретном уровне, предлагали иногда ситуационное увязывание группы предметов. Только 20% детей смогли обобщить группы предметов на функциональном уровне: этим шить, вещи, чтобы носить и т.д. Они справились с заданиями из Групп I–VI. Испытуемых затрудняют сложные речевые формулировки, объяснение некоторых решений, однако сам процесс выделения лишнего предмета у них уже сформирован, и если дети допускали ситуативное решение, то с

помощью наводящих вопросов их легко поправить, справились с задачами, имеющими два решения и задачами с провокацией.

Выявлено следующее распределение показателей обобщения:

5 детей показали низкий уровень обобщения, выполнив задания Групп I и II; 3 ребенка – конкретный уровень обобщения задания I, II, III и некоторые задания и из Групп IV и V; 2 испытуемых показали функциональный уровень обобщения, справились с заданиями из Групп I–VI.

По методике «Матрицы Равена» получили следующие результаты [приложение 4, таблица 5]:



Рисунок 4 Распределение показателей выборов интеллектуального развития по методике Равена субтесту А

Анализ ответов, которые ребенок выбирает в тесте Равена, позволяет исследовать качественное своеобразие его интеллектуального развития. Доминирующий тип мышления можно определить по используемым операциональным механизмам.

Если задания субтеста А ребенок, в основном, выполняет правильно, то элементарный анализ в визуальном мышлении уже присутствует, такой результат показала 50% выборки. Дети могут отдельно воспринимать целое и части, имеют представление об их не тождественности, могут выделять,

абстрагировать свойства предметов в качестве самостоятельных объектов рассмотрения независимо и отдельно от предмета.

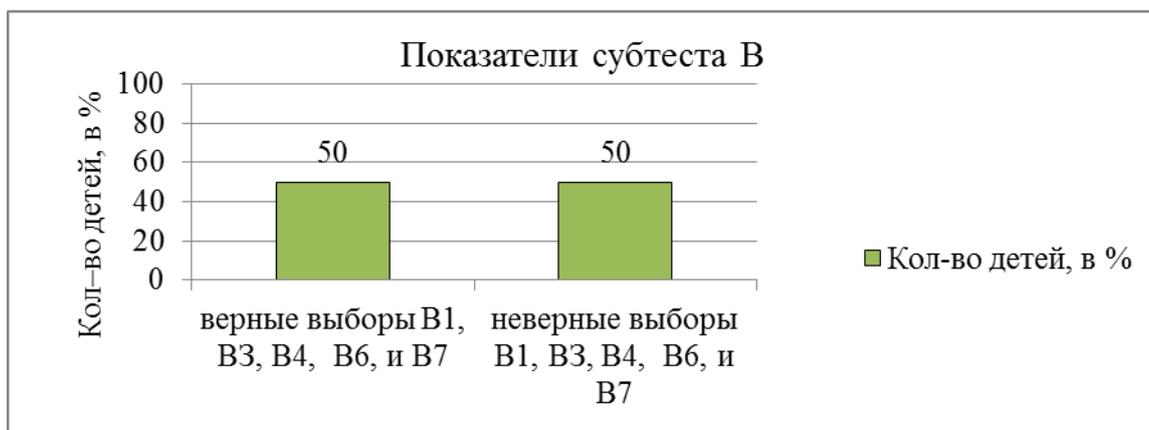


Рисунок 5 Распределение показателей выборов интеллектуального развития по методике Равена субтесту В

Однако для того, чтобы ребенок смог пользоваться операцией обобщения, необходимо полноценное развитие аналитико–синтетического мышления. Иногда способность к синтезу формируется несколько позже, хотя мы и привыкли воспринимать эти операции как целостную пару, что показали другие 50% выборки.

50% детей не справились с поставленной перед ними задачей, что показало несформированность способности к синтезу в элементарной форме; 50% детей правильно выполнило задания В1, В3, В4, В6, и В7, это говорит о том, что способность к синтезу в элементарной форме (выделение предмета из фона, достройка целостной формы, схватывание целостности) уже присутствует. Среди этих детей, 1 ребенок неверно выполнил задания В5, В9, В11, В6, В7, В10, это значит, что он еще не умеет выделять закономерные связи между предметами, явлениями и не ориентируется на них в своих умозаключениях. Для выполнения перечисленных заданий требуется увидеть принцип, который «связывает» левую пару картинок, и подобрать ответ с использованием этого принципа. Фактически требуется выделить суть правила и применять его при решении визуальной задачи. Если ребенок хотя бы в визуальном плане может мыслить, таким образом, то полноценное понятийное мышление сформируется значительно быстрее.

На данном этапе была выдвинута гипотеза исследования, организована и проведена исследовательская работа в рамках следующих этапов:

1. Поисково–подготовительного.
2. Опытно–экспериментального.
3. Контрольно–обобщающего.

По средствам следующих методов исследования:

1) теоретических:

– анализа психолого–педагогической литературы по проблеме исследования,

– синтеза – метод научного познания, в основу которого положена процедура соединения различных элементов предмета в единое целое, систему, без чего невозможно действительно научное познание этого предмета,

– обобщения – не просто мысленное выделение и синтезирование сходных признаков, а проникновение в сущность вещи: усмотрение единого в многообразном, общего в единичном, закономерного в случайном, а также объединение предметов по сходным свойствам или связям в однородные группы, классы.,

– моделирования – метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений (органических и неорганических систем, инженерных устройств, разнообразных процессов – физических, химических, биологических, социальных) и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и т. п. [46];

2) эмпирических:

– констатирующего эксперимента выявляет определенные психологические особенности и уровни развития соответствующего психического качества или свойства,

– формирующего эксперимента предполагает целенаправленные воздействия на испытуемого с целью создания, выработки определенных качеств, умений. Фактически, это развивающий метод в условиях специально созданного экспериментального педагогического процесса. В известном смысле подобные же задачи решаются в тренингах, которые адаптируются или специально разрабатываются для детей разных возрастов (например, тренинг личностного роста для подростков, тренинг общения для школьников, психогимнастика для дошкольников и т.п.), и коррекционных системах,

– тестирования по методикам: А Зака, «Исключение предметов», «Матрицы Равена».

3) метода математической статистики. T – критерия Вилкоксона.

Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом,

В ходе первичной диагностики был выявлен уровень сформированности свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности и получены следующие результаты согласно возрастной норме развития мышления:

Несформированность способности к синтезу в элементарной форме у 60% выборки.

При выполнении методики «Исключение предметов» в выборке отмечены трудности следующего характера: 50% детей в больших вариантах задания ограничивалась описанием отдельных предметов, пытались угадать верные решения, справились с заданиями из Групп I и II. Они на достаточно низком уровне владеют простыми и стандартными речевыми обобщениями: мебель, транспорт и др., но не ошибаются в выделении лишней картинки на наглядном уровне. Дети могут дать речевое объяснение своего решения.

30% детей справились с заданиями из Групп I, II и III. Выполнили и некоторые задания и из Групп IV и V. Им доступны дифференцированные обобщения и более сложные обобщения. Трудности в основном возникали с формулировкой объяснения решения, а не с самим выделением лишнего предмета. Дети проводили обобщение на конкретном уровне, предлагали иногда ситуационное увязывание группы предметов. Испытуемых затрудняют сложные речевые формулировки, объяснение некоторых решений, однако сам процесс выделения лишнего предмета у них уже сформирован, и если дети допускали ситуативное решение, то с помощью наводящих вопросов их легко поправить, справились с задачами имеющими два решения и задачами с провокацией.

Приведенные результаты первичной диагностики говорят о том, что на данной выборке необходимо провести программу управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

Глава 3. Опытнo–экспериментальное исследование управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности

3.1. Разработка и апробация программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности развития свойств мышления

Цель программы управления развитием: создать зоны ближайшего развития ребенка, для развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

Задачи программы управления развитием:

1. Выявить уровень развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности;
2. Обучить ребенка выделять одинаковые и разные признаки (элементы) в похожих изображениях;
3. Развить у ребенка уровни обобщения, по средствам тренировки процессов анализа, сравнения и синтеза, приводящих к формированию категорий.

Этапы реализации программы:

1. Этап сбора и анализа информации (информационно–аналитическая деятельность);
2. Этап планирования, организации, координации (организационно–исполнительская деятельность);
3. Этап диагностики коррекционно–развивающей образовательной среды (контрольно–диагностическая деятельность);

4. Этап регуляции и корректировки (регулятивно–корректировочная деятельность).

Направления работы по программе отражают её основное содержание:

Диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление сформированного уровня развития свойств мышления детей с нарушениями зрения, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого–медико–педагогической помощи в условиях образовательного учреждения;

Коррекционно–развивающая работа обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в развитии свойств мышления детей, способствует формированию универсальных мыслительных действий у воспитанников (анализ, синтез, сравнение, обобщение, умозаключения);

Консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с нарушениями зрения и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого–педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

Информационно–просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса – воспитанниками (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии уровней мышления), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Методологической основой программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности стали принципы структурного, когнитивного и деятельностного личностно–ориентированного подходов.

Организация работы строится на принципах:

Гуманизма – утверждение норм уважения и доброжелательного отношения к каждому ребёнку, исключение принуждения и насилия над личностью;

Конфиденциальности – информация, полученная психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению. Участие воспитанников должно быть сознательным и добровольным;

Компетентности – психолог чётко определяет и учитывает принципы собственной компетентности;

Ответственности – психолог заботится, прежде всего, о благополучии детей и не использует результаты работы им во вред.

В работе используются следующие методы:

1. Дискуссия, обсуждение
2. Психологическая игра
3. Визуализация

Рассмотрим структуру занятия более подробно.

Занятие 1

Цель: исследовать процессы образно–логического мышления, умственные операции анализа и обобщения, определить степень сформированности свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности способности выделять одинаковые и разные признаки (элементы) в похожих изображениях, оценить уровень развития «Линейного визуального мышления», «Структурного визуального мышления».

Методика «Исключение предмета» позволяет оценить у испытуемого уровень обобщения, в этом помогает не только поступающий от испытуемого вариант ответа, но и развернутое словесное объяснение этого ответа, которое обязательно запрашивается экспериментатором.

Тест Равена, позволяет исследовать и качественное своеобразие его интеллектуального развития. Доминирующий тип мышления можно определить по используемым операциональным механизмам.

Занятие 2

Методика А. Зака подборка развивающих мышление картинок к первому и второму занятию

Цель: развить интерес к дидактической игре, выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из трех–четырёх похожих изображений.

Занятие 3

Методика А. Зака подборка развивающих мышление картинок к третьему занятию

Цель: тренировать глазодвигательные мышцы, развить дифференцировку обобщений, поиск одинаковых и разных элементов в рисунках из четырёх–пяти похожих изображений.

Занятие 4

Методика А. Зака подборка развивающих мышление картинок к четвертому занятию

Цель: развить способности к анализу и обобщению, выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из пяти–шести похожих изображений.

Занятие 5

Методика А. Зака подборка развивающих мышление картинок к пятому занятию

Цель: тренировать абстрактно–логическое мышление путем выделения одинаковых и разных элементов в рисунках из шести–семи похожих изображений.

Занятие 6

Методика А. Зака подборка развивающих мышление картинок к шестому занятию

Цель: выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из семи похожих изображений, тренировка глазодвигательных мышц.

Занятие 7

Методика А. Зака подборка развивающих мышление картинок к седьмому занятию

Цель: выделить в рисунках из восьми похожих изображений пары с одинаковыми и разными (от одного до трех) элементами, развить способности к анализу и обобщению.

Занятие 8

Методика А. Зака подборка развивающих мышление картинок к восьмому занятию

Цель: сформировать операции анализа и синтеза, при помощи выделения одинаковых и разных элементов в рисунках из девяти похожих изображений.

Занятие 9

Методика А. Зака подборка развивающих мышление картинок к девятому занятию

Цель: совершенствовать смысловую сторону речевой деятельности, тренировать абстрактно–логическое мышление, путем выделения одинаковых и разных элементов в рисунках из девяти похожих изображений.

Занятие 10

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к десятому занятию

Цель: тренировать абстрактно–логическое мышление, по средствам выделения одинаковых и разных элементов в рисунках из девяти похожих изображений.

Занятия 11

Методика А. Зака подборка развивающих мышление картинок к одиннадцатому занятию

Цель: развить операционный компонент, тренировка глазодвигательных мышц, выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из десяти похожих изображений.

Занятие 12

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к двенадцатому занятию

Цель: развить операционный компонент, то есть развить сформированные операции анализа и синтеза, выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из десяти похожих изображений.

Занятие 13

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к тринадцатому занятию

Цель: выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из десяти похожих изображений развить, операционный компонент.

Занятие 14

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к четырнадцатому занятию

Цель: тренировать глазодвигательные мышцы, выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из одиннадцати похожих изображений.

Занятие 15

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к пятнадцатому занятию

Цель: развить способности к анализу и обобщению, тренировка глазодвигательных мышц, выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из одиннадцати похожих изображений.

Занятие 16

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к шестнадцатому занятию

Цель: тренировать глазодвигательные мышцы, выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из одиннадцати похожих изображений.

Занятие 17

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к семнадцатому занятию

Цель: тренировать абстрактно–логическое мышление, выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из двенадцати похожих изображений, развить способности к анализу и обобщению.

Занятие 18

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к восемнадцатому занятию

Цель: совершенствовать смысловую сторону речевой деятельности, тренировать абстрактно–логическое мышление, выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из двенадцати похожих изображений.

Занятие 19

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к девятнадцатому занятию

Цель: выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из тринадцати похожих изображений, развитие визуального структурного мышления.

Занятие 20

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к двадцатому занятию

Цель: развить операционный компонент, выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из тринадцати похожих изображений

Занятие 21

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к двадцать первому занятию

Цель: выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из тринадцати похожих изображений

Занятия 22

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к двадцать второму занятию

Цель: выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из четырнадцати похожих изображений.

Занятие 23

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к двадцать третьему занятию

Цель: развить сформированные операции анализа и синтеза, выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из четырнадцати похожих изображений.

Занятие 24

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к двадцать четвертому занятию

Цель: выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из четырнадцати похожих изображений, тренировка глазодвигательных мышц.

Занятие 25

Методика «Исключение предмета» позволяет оценить у используемого уровень обобщения, в этом помогает не только поступающий от испытуемого вариант ответа, но и развернутое словесное объяснение этого ответа, которое обязательно запрашивается экспериментатором.

Тест Равена, позволяет исследовать и качественное своеобразие его интеллектуального развития. Доминирующий тип мышления можно определить по используемым операциональным механизмам.

Методика А. Зака набор развивающих мышление стимулов к двадцать второму занятию

Цель: закрепить полученные знания умения навыки по средствам выполнения методик «Исключение предмета» и повторная диагностика по

методикам: «Исключение лишнего предмета», «Прогрессивные матрицы Равена», охарактеризовать влияние тренировочных занятий 2–24 на степень развития процесса формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности, способности развития выделять одинаковые и разные признаки в похожих изображениях.

Таким образом, с целью психолого–педагогической коррекции процесса формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности была разработана программа, предназначенная для индивидуальной работы педагога–психолога со старшими дошкольниками. Данная программа реализует такие задачи, как выявление уровня сформированности свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности, обучение ребенка выделять одинаковые и разные признаки (элементы) в похожих изображениях, развитие у ребенка уровни обобщения, по средствам тренировки процессов анализа, сравнения и синтеза, приводящих к формированию категорий.

Критерием эффективности реализации программы развития свойств мышления старших дошкольников средствами игровой деятельности является стойкое повышение показателей развития свойств мышления с низких к более высоким соответствующим возрастной норме развития старших дошкольников.

3.2. Анализ результатов опытно–экспериментального исследования

После реализации программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности развития свойств мышления проведена повторная диагностика.

По методике А. Зака получили следующие результаты [приложение 4,таблица 3]:

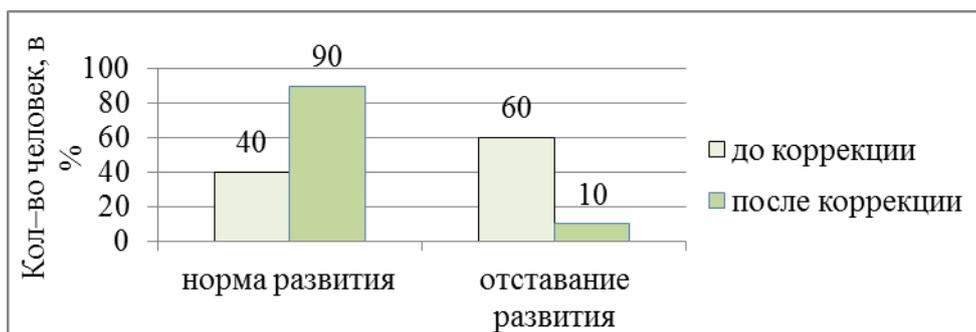


Рисунок 6 Показатели сформированности уровня развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения в процентном соотношении

Нормой развития в данной методике является количество правильных выборов испытуемого. На предлагаемой картинке–диагностике расположено 24 похожих изображения девочек в платочках. Испытуемому предлагаем рассмотреть изображения 1 и 12 и убедиться, что в них все разное: и прическа девочек, и взгляд, и нос, и расположение концов платка. После этого предлагаем среди рисунков с 1 по 18 (первые три ряда изображений) найти как можно больше пар изображений, где все эти четыре элемента разные. По результатам первичного проведения методики 40%, по результатам повторной диагностики 90% детей справились с заданием, что соответствует норме развития по А. Заку, найдя по 1–2 паре правильных выборов где все четыре элемента разные и прическа девочек, и взгляд, и нос, и расположение концов платка. При начальной диагностике 60% детей не справились с заданием, а при итоговой 10%, так как могли выделить только 1–3 разных признака.

Исследование выявило преобладание показателей нормы развития мышления в выборке из 10 испытуемых, 1 показал низкий уровень и 9 соответствие возрастной норме развития. Несмотря на то, что один ребенок показал уровень ниже возрастной нормы развития, он стал выделять по три

элемента в парах с различными элементами, хотя при первичной диагностике при нахождении пар мог справиться только с одним элементом.

По методике «Исключение предметов» получили следующие результаты [приложение 4, таблица 4]:

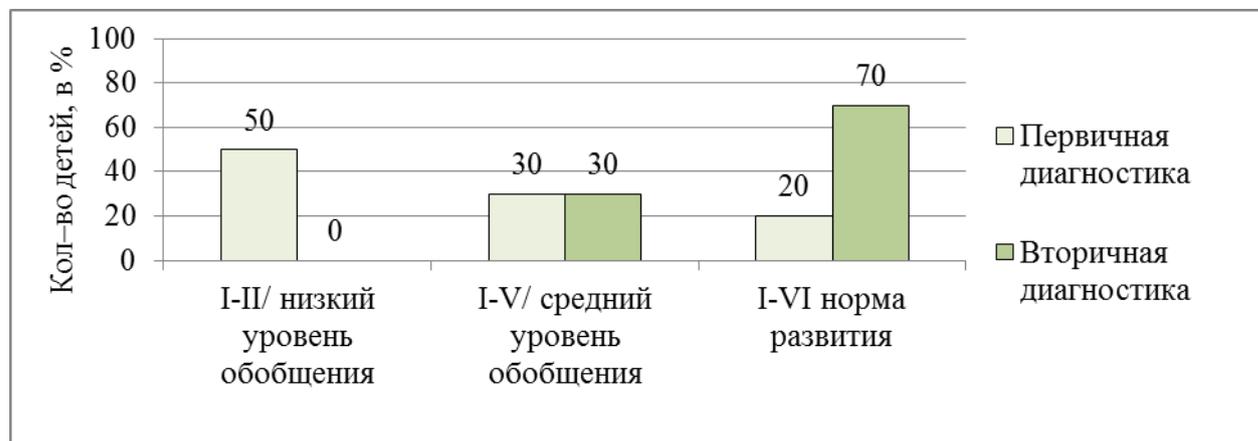


Рисунок 7 Показатели сформированности уровня развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения по методике «Исключение предметов»

При выполнении методики «Исключение предметов» в выборке отмечены трудности следующего характера: при начальной диагностике 50% детей в больших вариантах задания ограничивалась описанием отдельных предметов, пытались угадать верные решения, справились с заданиями из Групп I и II. Они на достаточно низком уровне владеют простыми и стандартными речевыми обобщениями: мебель, транспорт и др., но не ошибаются в выделении лишней картинки на наглядном уровне. Дети могут дать речевое объяснение своего решения. 30% детей справились с заданиями из Групп I, II и III. Выполнили и некоторые задания и из Групп IV и V. Им были доступны дифференцированные обобщения и более сложные обобщения. Трудности в основном возникали с формулировкой объяснения решения, а не с самим выделением лишнего предмета. Дети проводили обобщение на конкретном уровне, предлагали иногда ситуационное увязывание группы предметов. Только 20% детей смогли обобщить группы предметов на функциональном уровне: этим шить, вещи, чтобы носить и т.д. Они справились с заданиями из Групп I–IV. При повторной диагностике

30% детей справились с заданиями из Групп I, II и III. Выполнили и некоторые задания и из Групп IV и V. Им доступны дифференцированные обобщения и более сложные обобщения; 70% детей обобщили группы предметов на функциональном уровне: этим шить, вещи, чтобы носить и т.д. Они справились с заданиями из Групп I–VI, при повторной диагностике низкого уровня обобщения не выявлено, что показывает развивающий эффект проведенных занятий. Некоторых испытуемых по-прежнему затрудняют сложные речевые формулировки, объяснение некоторых решений, однако сам процесс выделения лишнего предмета у них уже сформирован, и если дети допускали ситуативное решение, то с помощью наводящих вопросов их легко поправить, справились с задачами имеющими два решения и задачами с провокацией.

Выявлено следующее распределение показателей обобщения при повторной диагностике:

5 детей показали низкий уровень обобщения, выполнив задания Групп I и II; 3 ребенка – конкретный уровень обобщения задания I, II, III и некоторые задания и из Групп IV и V; 2 испытуемых показали функциональный уровень обобщения, справились с заданиями из Групп I–IV.

В выборке большая часть детей по итогам повторной диагностики способна обобщать на категориальном уровне: животные и растения, транспорт и лошадь, дикие и домашние животные. Лишь третья часть детей использует для обобщения функциональные признаки: ехать, шить.

Таким образом, результаты повторного выполнения этой методики свидетельствуют о более высоком уровне развития образно–логического мышления у детей подготовительной группы с нарушениями зрения.

По методике «Матрицы равена» получили следующие результаты [приложение 4, таблица 5]:



Рисунок 8 Распределение показателей выборов интеллектуального развития по методике Равена субтесту А

Если задания субтеста А ребенок, в основном, выполняет правильно, то элементарный анализ в визуальном мышлении уже присутствует, такой результат показала 50% выборки при первичной диагностике и 100% при повторном диагностировании. Дети могут отдельно воспринимать целое и части, имеют представление об их не тождественности, могут выделять, абстрагировать свойства предметов в качестве самостоятельных объектов рассмотрения независимо и отдельно от предмета.

Однако для того, чтобы ребенок смог пользоваться операцией обобщения, необходимо полноценное развитие аналитико-синтетического мышления. Иногда способность к синтезу формируется несколько позже, хотя мы и привыкли воспринимать эти операции как целостную пару, что показали другие 50% выборки при первичной диагностике и 0% при повторной.

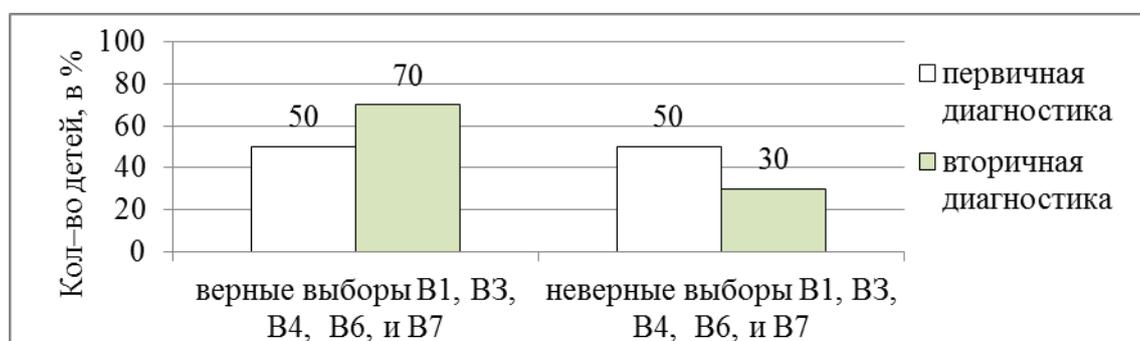


Рисунок 9 Распределение показателей выборов интеллектуального развития по методике Равена субтесту В

50% детей по итогам первичной диагностики и 30% по итогам вторичной не справились с поставленной перед ними задачей, что показало несформированность способности к синтезу в элементарной форме; в результате первичной диагностики 50% , и 70% детей по итогам вторичной правильно выполнили задания В1, В3, В4, В6, и В7, это говорит о том, что способность к синтезу в элементарной форме (выделение предмета из фона, достройка целостной формы, схватывание целостности) уже присутствует. Среди этих детей, 1 ребенок неверно выполнил задания, В9, В11, В6, В7, В10, это значит, что умение выделять закономерные связи между предметами, явлениями и ориентировка на них в своих умозаключениях еще не сформировалась полностью. Для выполнения перечисленных заданий требуется увидеть принцип, который «связывает» левую пару картинок, и подобрать ответ с использованием этого принципа. Фактически требуется выделить суть правила и применять его при решении визуальной задачи. Если ребенок хотя бы в визуальном плане может мыслить, таким образом, то полноценное понятийное мышление формируется значительно быстрее.

Применим Т–критерий Вилкоксона для сопоставления показателей измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Гипотезы:

H_0 – показатель сформированности уровня развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения не повысился после реализации модели управления процессом формирования свойств мышления.

H_1 – показатель сформированности уровня развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения повысился после реализации модели управления процессом формирования свойств мышления.

В ранжировании были учтены нулевые сдвиги. Однако за нетипичный сдвиг было принято «нулевое значение».

Результат: $T_{ЭМП} = 1$

Критические значения T при $n = 9$

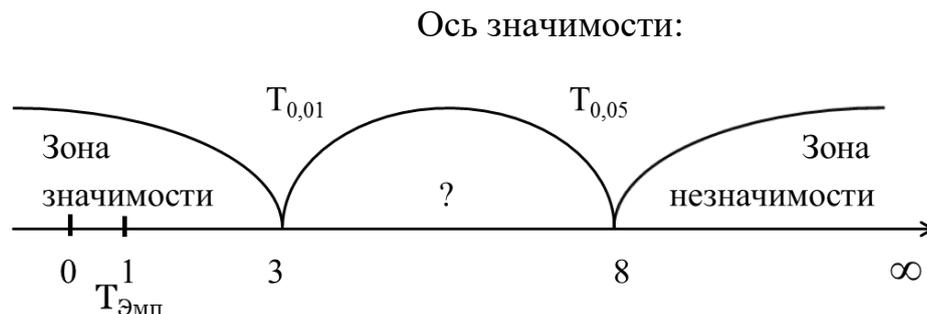


Рисунок 10 Ось значимости

Полученное эмпирическое значение $T_{\text{Эмп}}$ находится в зоне значимости, следовательно принимается H_1 – показатель сформированности уровня развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения повысился после реализации модели управления процессом формирования свойств мышления.

Таким образом, гипотеза исследования верна.

В ходе программы управления развитием дети подготовительной группы старшие дошкольники с нарушениями зрения на более высоком уровне овладевают мыслительными операциями, такими, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование, конкретизация, классификация, установление причинно–следственных связей, понимание взаимозависимостей, способностью рассуждать. Совершенствуется диалогическая и монологическая речь. Закрепляется умение отвечать на вопросы и задавать их. Они используют в речи предложения разных видов, имеют широкий запас слов, обозначающих названия предметов, действий, признаков.

3.3. Психолого–педагогические рекомендации педагогам и родителям

При чрезмерном напряжении зрения с большой вероятностью развивается близорукость, а зачастую и косоглазие. Во время сильной аккомодации и при недостатке освещения напрягаются глаза. Избыточность зрительных нагрузок при наличии неблагоприятных условий, когда огромное влияние имеют глубокие повреждения зрительного анализатора, не редко приводят к томлению и ухудшению в целом общего состояния организма ребенка. При своевременной смене видов деятельности и окружающей обстановки, где проходит обучение ребенка, возможно, улучшение работоспособности в целом. При периодической перемене расположения тела во время учебного занятия или уроков предотвращает появление томления [32, с. 341].

Важную роль охраны зрительного анализатора и его функций играет вспомогательные и защитные части глаза, в свою очередь требующие следования гигиеническим требованиям и бережного ухода. У детей гигиенические мероприятия по охране зрения в своей основе подразумевают рациональность освещения помещения и рабочего места. К дневному освещению глаз приспособлен лучше, поэтому хорошим вариантом для детей с нарушениями зрения будет введение люминесцентного освещения в дошкольные учреждения и школы. Организуя гигиеническую работу с детьми, у которых имеется нарушение зрения, руководствуемся нормативной документацией Министерства здравоохранения [44, с. 287].

Оказывая психолого–педагогическую помощь ребенку в неблагополучной ситуации взаимоотношений со сверстниками, максимально эффективны следующие условия:

- активно взаимодействовать всем значимым ребенку субъектам, включенным в социальное пространство его отношений (членов семьи, родителей, ровесников, специалистов ДОУ, воспитателей);

– коррекционные воздействия направлены на преобразование характера его взаимоотношений, с окружающими людьми опираясь на основные подсистемы отношений социального пространства, а не на изменения личностных особенностей ребенка, это обусловлено развитием личности по типу деятельностно–опосредованных взаимоотношений, складывающихся в референтных ребенку группах;

– используя развивающий и воспитательный потенциал детской группы преодолеваем трудности взаимоотношений со сверстниками, имеющиеся у ребенка;

– по средствам развивающего обучения взрослых, педагогов и родителей, строим взаимоотношения, с ребенком формируя оптимальную позицию при общении с ребенком, развивая перцептивно–рефлексивные и конструктивно–управленческие способности [3, с.109].

Рекомендации родителям.

Существование прямой зависимости между влиянием на особенности развития ребенка и семейным фактором очевидно. Прийти к успеху возможно, если руководствоваться единым стилем требований школы и семьи.

Успешное будущее ребенка – по многим факторам определено родительской компетентностью, а именно от того какие папа и мама знания и технологии применяют чтобы эффективно взаимодействовать с ребенком, воспитывать и развивать [72, с. 94].

Психологически грамотные родители обеспечивают успешность ребенка и гармоничные семейные отношения.

Успешные родители, актуализируют для себя азы возрастной психологии, а так же владеют необходимыми технологиями взаимодействия с ребенком.

В раннем детстве ребенка с нарушениями зрения следует научить получению информации при помощи остальных сохранных чувств. Важно

помнить, что обучение проводим непосредственно, у ребенка не должно появиться чувство, что отношение к нему какое-то особенное, чрезмерной заботой в отдельных случаях можно лишь причинить вред, оказав плохое влияние на развитие самостоятельности.

Родителям не следует препятствовать коммуникативным связям детей. Именно в общении со сверстниками ребенок получает максимум знаний об окружающем его мире. Нарушений не следует стесняться [77].

Родителям дошкольника с нарушениями зрения необходимо активно участвовать в играх с ним. При этом строить игровой процесс лучше с детьми с сохранным зрением. Родителям необходимо вносить коррективы в процесс игры ребенка, давая ему подсказки и принимая непосредственно участие в игре. По необходимости попросить оказать помощь в приспособлении слабовидящего ребенка к игре других детей.

Ключевым становится понимание возможностей ребенка, не заставляйте его делать то, чего они пока не готовы выполнять по каким-либо причинам. Не следует заставлять ребенка с нарушениями зрения делать что-то, если вас удостоили четким отказом. При создании игровой ситуации зарождается заинтересованность детей. Научить ребенка выполнению определенного комплекса упражнений борющегося с нарушениями зрения сложно. Для этого строим упражнения посредством игры. Так эффективность результатов повышается. Родителями контролируется регулярность выполнений каждого упражнения, а так же отслеживается режим питания детей. При этом результативность комплекса возрастает.

Взрослому можно и необходимо:

1. Оказывать ребенку должное внимание. Частым заблуждением является надежда родителей на то, что ребенок сам будет играть и оставит в покое папу и маму. На самом деле малыш полутора-двух лет способен проявлять интерес к игрушкам в течение пяти минут. Ведь, взрослыми не оказывалась помощь ребенку в расширении границ познания, а так же как нужно играть ему не показали. Ребенок более старшего возраста требует

колоссального внимания, он черпает сюжеты для игр в рамках информации, получаемой от взрослых.

2. Говорить с ребёнком, обсуждая фильмы, книги и интересные события, минимизировав правки и поучения.

3. Создавать творческую развивающую среду. Ребенок непременно хочет обладать: своим закутком, где не взрослые главные, а он сам; некоторым количеством игровых материалов на подобии конструкторов, камешков, коробочек, веревочек и других игрушек (важно, не перестараться с их численностью).

4. Задавать ребёнку вопросы и задания, стимулируя его познавательную активность, например: Чем дерево отличается от столба? Растает ли снег под шубой, если ее положить на снег? и другие похожие задания.

5. Предлагайте свой вариант игры, не навязывая, а мягко. Для начала ребенка следует заинтересовать поиграть «по-вашему».

6. Настольные игры, развивают речь, мышление, воображение внимание, память.

7. Развивайте игры в полезном направлении. Например, ребенку терзающему игрушечного котенка, не следует говорить, что он хулиганит. Более эффективным будет рассказ о том, что это за котик, как он играет, как и что кушает, какой он хороший и пушистый – игра возьмет иное направление, оказав на развитии мышления ребенка положительное влияние.

8. Предлагайте помощь ребёнку как суждение, сделав умозаключение, ребёнок сможет закончить его и прийти к верному ответу сам, а не посредством готового родительского ответа.

9. Будьте на равных с ребенком. Поскольку о себя взрослым позволяет лишь игра.

10. Развивайте познавательную активность ребёнка: отвечать на все интересующие его вопросы, спрашивать совета.

11. Искренняя похвала. Дети прекрасно ощущают неискренность, не показывая этого. Важно не перехвалить ребенка, оставляя стимул к дальнейшему развитию.

12. Используйте разработанные интерактивные технологии, призванные помогать детям в проявлении своих способностей и приобретении практического опыта при общении, разрешая трудности с которыми сталкивается его жизнь.

13. Продуктивные доброжелательные отношения между учителями и родителями способствуют изоляции детей от чрезмерно завышенных требований, а так же излишних придирок. Мама и папа участвуйте в жизни ДОУ и школы. Регулярно приходите на родительские собрания, предлагайте воспитателям и учителям оказать помощь: копировать учебные материалы; сопровождать класс\группу во время поездки в музей, похода в театр, экскурсии, проведении праздников и т.д.

14. Позаботьтесь о досуговой деятельности ребенка, например предложите посещать на выбор: спортивные секции, хореографию, кружки по лего–конструированию, радиотехнике, музыкальную, художественную школу и прочие досуговые центры, обеспечив его интересным занятием вне школы. Так спортивные художественные, конструкторские, музыкальные или любые другие победы ребенка дадут ему возможность представлять класс\школу на всевозможных соревнованиях и конкурсах, что поможет учителям посмотреть на ученика под более выгодным углом восприятия.

Обратите внимание, что не следует:

1. Подвергать ребёнка полному и длительному игнорированию. Ребенок еще не осознает то, что мама или папа устают после рабочего дня или заняты чем-то важным, связывая все отрицательные эмоции взрослых с собой.

2. Забавлять ребенка на постоянной основе. Если играть самостоятельно ребенка не научили, у него, и не возникнет данной

потребности, что может привести к пассивному отношению к любым видам деятельности на протяжении жизни.

3. Прерывать или останавливать игру в грубой форме. Конечно, если ребенок не бьет другого по голове, тогда речь заходит о жизненной необходимости, в остальное время взрослым лучше аккуратно вторгаться в игру исключительно в рамках установленных детьми правил.

4. Подвергать игру критике. Ребенок в игре стремится к самоутверждению, естественно, что при этом от родителей он хочет получить одобрение. Критические высказывания разрушают как «магию» игры, так и ставят под сомнение доверие ребенка к взрослым.

5. Заставлять ребенка разыгрывать роль в игре ему не интересную или навязывать ребенку какую-либо игру. Каждый ребенок реализует в игре свои потребности, постарайтесь их принять, нежели заменять их своими собственными.

6. Окружать ребенка гиперопекой. Во всем должна быть соблюдена мера. Родительские стремления обезопасить и видеть своего ребенка успешным не должны сказываться негативным образом на собственном «Я» ребенка. самостоятельность и независимость присуща и самым маленьким, если стабильно подавлять эту потребность, в итоге можно получить личность скрытную либо безвольную. Для ребенка в игре отражается весь окружающий мир. Вследствие этого в предстоящем, если что-то в развитии будет идти не так, причиной этому явно послужит не кукла или автомат, как бы родители в это ни верили. Модель поведения, которой ребенок будет руководствоваться в будущем, помимо игр подвергается большому влиянию со стороны семейной обстановки и конечно же непосредственно поведения его родителей

3.4. Технологическая карта

1–й этап. «Целеполагание внедрения программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности»

1.1 Цель: изучить необходимые документы по предмету внедрения

Содержание: изучить необходимую литературу, закон «об образовании»

Методы: сообщения, обсуждения

Формы: психологическая служба, научный руководитель

Время проведения: первая неделя ноября

Ответственные: Заведующий, психолог

1.2 Цель: поставить цели внедрения

Содержание: обосновать цели и задачи внедрения

Методы: обсуждения

Формы: психологическая служба

Время проведения: первая неделя ноября

Ответственный: психолог

1.3 Цель: разработать этапы внедрения

Содержание: изучить и проанализировать содержание каждого этапа внедрения, его задачи, условия, принципы и критерии

Методы: анализ личных дел воспитанников, программы внедрения

Формы: совещание, психологическая служба

Время проведения: первая неделя ноября

Ответственные: заведующий, психолог

1.4 Цель: разработать программно–целевой комплекс внедрения

Содержание: анализ необходимости внедрить программу, анализ работы ДОУ по теме предмета внедрения

Методы: состояние программы внедрения

Формы: совещание, психологическая служба

Время проведения: первая неделя ноября

Ответственные: заведующий, психолог

2–й этап. «Формирование положительной психологической установки на внедрение»

2.1 Цель: выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения

Содержание: Формирование готовности внедрить тему

Методы: Обоснование практической значимости внедрения.

Формы: тренинги (развития самоконтроля, общения, взаимопонимания) Индивидуальные беседы, психотерапевтический практикум

Время проведения: вторая неделя ноября

Ответственные: заведующий, психолог

2.2 Цель: сформировать положительную реакцию на предмет внедрения

Содержание: пропаганда уже имеющегося положительного опыта внедрения психолого–педагогической программы коррекции агрессивного поведения в других школах

Методы: Научно–исследовательская работа, сотрудничество с другими психологами

Формы: Изучение опыта, психотерапевтический практикум

Время проведения: вторая неделя ноября

Ответственный: психолог

2.3 Цель: сформировать веру в свои силы по внедрению

Содержание: Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения, исследование психологического портрета субъектов внедрения

Методы: постановка проблемы, обсуждение, упражнения по развитию, общения, уверенности)

Формы: педагогический совет, психотерапевтический практикум

Время проведения: вторая неделя ноября

Ответственные: психолог, научный руководитель

3-й этап «Изучение предмета внедрения»

3.1 Цель: изучить нормативные документы по теме

Содержание: изучение и анализ материалов Конституции, документов о ДОУ, инструктивно-методических указаний, закона «о образовании»

Методы: фронтально

Формы: семинары, собрания

Время проведения: ноябрь

Ответственные: заведующий, психолог

3.2 Цель: изучить сущность предмета внедрения

Содержание: Изучение предмета внедрения; его содержания, задач, принципов, форм, методов

Методы: фронтально и в ходе самообразования

Формы: семинары, (по развитию психических процессов)

Время проведения: ноябрь

Ответственный: психолог

3.3 Цель: изучить методику внедрения темы

Содержание: освоение системного подхода в работе над темой

Методы: Фронтально и в ходе самообразования

Формы: семинары, тренинги (целеполагания, развития)

Время проведения: ноябрь

Ответственные: заведующий

4-й этап «Опережающее освоение предмета внедрения»

4.1 Цель: создать инициативную группу для опережающего внедрения

темы

Содержание: определение состава инициативной группы, организационная работа. Исследование психологического портрета субъектов внедрения

Методы: наблюдение, анализ, беседа

Формы: занятия, мероприятия вне занятий, консультации

Время проведения: вторая неделя ноября

Ответственные: заведующий, психолог

4.2 Цель: закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе

Содержание: Изучение теории предмета внедрения, теории систем и системного подхода, методики внедрения

Методы: самообразование, научно–исследовательская работа, обсуждение

Формы: семинары, консультации

Время проведения: третья неделя ноября

Ответственные: заведующий

4.3 Цель: обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения темы

Содержание: анализ создания условий для опережающего внедрения

Методы: обсуждения, экспертная оценка, само аттестация

Формы: собрание

Время проведения: ноябрь

4.4 Цель: проверить методику внедрения

Содержание: работа инициативной группы по новой методике

Методы: анализ изменений, корректировка методике

Формы: посещение уроков, внеурочных форм работы

Время проведения: ноябрь – декабрь

Ответственные: заведующий, психолог

5–й этап «Фронтальное освоение предмета внедрения»

5.1 Цель: мобилизовать педколлектив для внедрения программы

Содержание: проанализировать работу инициативной группы

Методы: упражнения по развитию саморегуляции, свойств мышления),
сообщение результатов внедрения программы

Формы: собрание, психологическая служба

Время проведения: вторая неделя ноября

Ответственные: заведующий, психолог, научный руководитель

5.2 Цель: развить знания и умения, сформированные на предыдущем
этапе

Содержание: повторный анализ литературных источников, обновление
знаний, изучение и совершенствование теории внедрения

Методы: обмен опытом, самообразование

Формы: консультации, семинары

Время проведения: ноябрь

Ответственные: заведующий, психолог

5.3 Цель: обеспечить условия для фронтального внедрения

Содержание: анализ создания условий для фронтального внедрения

Методы: изучение состояния дел, обсуждение

Формы: собрание, психологическая служба

Время проведения: октябрь

Ответственный: научный руководитель

5.4 Цель: освоить всем коллективом предмет внедрения

Содержание: фронтальное освоение предмета внедрения

Методы: обмен опытом, корректировка программы

Формы: психологическая служба, консультации

Время проведения: ноябрь

Ответственный: психолог

6–ой этап «Совершенствование работы над темой»

6.1 Цель: совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущих этапах

Содержание: совершенствование знаний и умений по системному подходу

Методы: анализ источников, обмен опытом

Формы: конференции

Время проведения: ноябрь – декабрь

Ответственные: заведующий, психолог

6.2 Цель: обеспечить условия совершенствования методики работы по предмету внедрения

Содержание: анализ полученных результатов по внедрению программы

Методы: обработка результатов, доклад

Формы: психологическая служба

Время проведения: декабрь

Ответственные: заведующий, психолог, научный руководитель

6.3 Цель: совершенствовать методику освоения темы

Содержание: формирование единого методического обеспечения освоения темы

Методы: обработка результатов, доклад, обсуждение, тренинг (развития, саморегуляции, внедрения)

Формы: психологическая служба

Время проведения: каждое полугодие

Ответственные: заведующий, психолог, научный руководитель

7–ой этап «Распространение передового опыта освоения предмета внедрения»

7.1 Цель: изучить и обобщить опыт внедрения программы

Содержание: анализ полученных результатов по внедрению программы, изучение и обобщение внутри ДОУ опыта по внедрению программы

Методы: анализ, посещение занятий, наблюдение, изучение документов

Формы: занятия, стенды, буклеты

Время проведения: декабрь

Ответственные: заведующий, психолог, научный руководитель

7.2 Цель: обобщить опыт работы по теме

Содержание: обмен опытом с другими ДООУ, обучение учителей

Методы: наставничество, консультации

Формы: семинары, собрания

Время проведения: декабрь

Ответственные: заведующий, психолог

7.3 Цель: осуществить пропаганду передового опыта внедрения

Содержание: пропаганда опыта внедрения в городе

Методы: выступления, творческие отчеты

Формы: семинары, конференции

Время проведения: декабрь – март

Ответственные: заведующий, психолог

7.4 Цель: сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившиеся на предыдущих этапах

Содержание: обсуждение динамики работы над темой

Методы: наблюдение, анализ, тренинги

Формы: семинары

Время проведения: март – май

Ответственные: заведующий, психолог

Выводы по главе 3

Направления работы по программе управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности развития свойств мышления отражают её основное содержание:

Диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление сформированного уровня развития свойств мышления детей с нарушениями зрения, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого–медико–педагогической помощи в условиях образовательного учреждения;

Коррекционно–развивающая работа обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в развитии свойств мышления детей, способствует формированию универсальных мыслительных действий у воспитанников (анализ, синтез, сравнение, обобщение, умозаключения);

Консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с нарушениями зрения и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого–педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

Информационно–просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса – воспитанниками (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии уровней мышления), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Методологической основой программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями

зрения средствами игровой деятельности стали принципы структурного, когнитивного и деятельностного личностно–ориентированного подходов.

С целью психолого–педагогической коррекции процесса формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности была разработана программа, предназначенная для индивидуальной работы педагога–психолога со старшими дошкольниками. Данная программа реализует такие задачи, как выявление уровня сформированности свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности, обучение ребенка выделять одинаковые и разные признаки (элементы) в похожих изображениях, развитие у ребенка уровни обобщения, по средствам тренировки процессов анализа, сравнения и синтеза, приводящих к формированию категорий.

Критерием эффективности реализации программы развития свойств мышления старших дошкольников средствами игровой деятельности является стойкое повышение показателей развития свойств мышления с низких к более высоким соответствующим возрастной норме развития старших дошкольников.

По методике А. Зака получили следующие результаты: преобладание показателей нормы развития мышления в выборке из 10 испытуемых, 1 показал низкий уровень и 9 соответствие возрастной норме развития. Несмотря на то, что один ребенок показал уровень ниже возрастной нормы развития, он стал выделять по три элемента в парах с различными элементами, хотя при первичной диагностике при нахождении пар мог справиться только с одним элементом.

По методике «Исключение предмета» в выборке большая часть детей по итогам повторной диагностики способна обобщать на категориальном уровне: животные и растения, транспорт и лошадь, дикие и домашние

животные. Лишь третья часть детей использует для обобщения функциональные признаки: ехать, шить.

По методике «Матрицы Равена» субтестам А и В: элементарный анализ в визуальном мышлении уже присутствует, такой результат показала 50% выборки при первичной диагностике и 100% при повторном диагностировании. Дети могут отдельно воспринимать целое и части, имеют представление об их не тождественности, могут выделять, абстрагировать свойства предметов в качестве самостоятельных объектов рассмотрения независимо и отдельно от предмета.

Однако для того, чтобы ребенок смог пользоваться операцией обобщения, необходимо полноценное развитие аналитико-синтетического мышления. Иногда способность к синтезу формируется несколько позже, хотя мы и привыкли воспринимать эти операции как целостную пару, что показали другие 50% выборки при первичной диагностике и 0% при повторной.

50% детей по итогам первичной диагностики и 30% по итогам вторичной не справились с поставленной перед ними задачей, что показало несформированность способности к синтезу в элементарной форме; в результате первичной диагностики 50% , и 70% детей по итогам вторичной правильно выполнили задания В1, В3, В4, В6, и В7, это говорит о том, что способность к синтезу в элементарной форме (выделение предмета из фона, достройка целостной формы, схватывание целостности) уже присутствует. Среди этих детей, 1 ребенок неверно выполнил задания, В9, В11, В6, В7, В10, это значит, что умение выделять закономерные связи между предметами, явлениями и ориентировка на них в своих умозаключениях еще не сформировалась полностью. Для выполнения перечисленных заданий требуется увидеть принцип, который «связывает» левую пару картинок, и подобрать ответ с использованием этого принципа. Фактически требуется выделить суть правила и применять его при решении визуальной задачи.

Если ребенок хотя бы в визуальном плане может мыслить, таким образом, то полноценное понятийное мышление формируется значительно быстрее.

Таким образом, результаты повторного выполнения этой методики свидетельствуют о более высоком уровне развития образно–логического мышления у детей подготовительной группы с нарушениями зрения.

В ранжировании были учтены нулевые сдвиги. Однако за нетипичный сдвиг было принято «нулевое значение».

Критические значения T при $n = 9$

Результат: $T_{эмп} = 1$

Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне значимости, следовательно принимается H_1 – показатель сформированности уровня развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения повысился после реализации модели управления процессом формирования свойств мышления.

Таким образом, гипотеза исследования верна.

В ходе программы управления развитием дети подготовительной группы старшие дошкольники с нарушениями зрения на более высоком уровне овладевают мыслительными операциями, такими, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование, конкретизация, классификация, установление причинно–следственных связей, понимание взаимозависимостей, способностью рассуждать. Совершенствуется диалогическая и монологическая речь. Закрепляется умение отвечать на вопросы и задавать их. Они используют в речи предложения разных видов, имеют широкий запас слов, обозначающих названия предметов, действий, признаков.

Важно понимать возможности детей и не заставлять их делать то, что они пока не готовы выполнить. Никогда не заставляйте ребенка с нарушениями зрения что–то делать, если получили четкий отказ.

Заинтересованность детей появляется в результате создания игровой ситуации. Сложно приучить ребенка выполнять определенный комплекс упражнений для борьбы с нарушениями зрения. Упражнения нужно построить в виде игры. Тогда результат будет гораздо эффективней. Родители должны контролировать регулярное выполнение упражнений, следить за режимом и питанием детей. Тогда результаты будут идти в гору.

Заключение

Рассмотренные в первой главе виды мышления – реальны. Дополняя друг друга, они позволяют раскрыть человеку различные, взаимосвязанные грани бытия. Максимально точное, абстрактное, обобщенное отражение окружающей действительности передает теоретическое понятийное мышление. Так же реально, теоретическое образное мышление, позволяющее добиться конкретного субъективного восприятия действительности. Представленные виды мышления обогащают восприятие человека, показывая реальность глубокой и разносторонней, точной и богатой разнообразными оттенками, такой многогранной, какой она и является в действительности.

Игры классифицируются в зависимости от их назначения, способов организации и т.п. Каждый вид игр выполняет определенные функции; решает различные задачи, как общие, так и специфические; определенным образом влияет на формирование личностных качеств ребенка.

Таким образом, освоение ребенком понятий оказывает влияние на все его личностное развитие. Развитие личности – есть процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания. Обладая природными анатомо–физиологическими предпосылками к становлению личности, в ходе освоения понятий ребенок вступает во взаимодействие с миром, овладевая достижениями человечества. Взрослые организуют его деятельность по овладению новыми формами и особенностями поведения.

Целью исследования было теоритически обосновать и экспериментально проверить управление процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в исследовании были выполнены следующие задачи:

1) изучены понятие мышления и феномен игровой деятельности в психологических исследованиях;

Многомерность и феноменальность данного явления подчеркивается существованием многообразных теорий игры, весомых мнений исследователей и ученых о сущности игры и ее значении в образовании, воспитании, развитии, ребенка. В способности перерасти в терапию, в обучение, в модель типичных человеческих взаимоотношений и проявлений в воспитании и труде, в творчество при этом оставаясь отдыхом, развлечением заключается феномен игры.

Высшим познавательным процессом, активной формой творческого отображения и метаморфоз человеком окружающей действительности, совокупностью порождения нового знания является мышление. Оно создает такой результат, на данный момент времени которого не существует ни у субъекта, ни в реальном мире.

Поток идей, раскрывающий сущность предметов и явлений – мышление, итогом которого является не просто образ (эталон), а собственно мысль, идея, задумка. Неординарным результатом мышления выступает – обобщение отражения классов объектов в наиболее общих для них и значимых особенностях и признаках.

Существует многообразие видов познавательной игры, отмечает М. А. Бесова: игры–обзоры, дискуссии, игры–споры, пресс–игры, игры–путешествия, игры–конкурсы и другие подобные игры.

2) определены особенности игровой деятельности и развития мышления старших дошкольников с нарушениями зрения;

Невербальные средства общения доступны дошкольникам с патологией зрения на значительно меньшем уровне по сравнению с норматипичными сверстниками. Выразительных движений, жестов, мимики дети почти не применяют при общении со сверстниками и взрослыми. Сомневаясь верно ли принятое решение, дети разрешают свои сомнения при помощи речевых форм – уточнений, утверждений, вопросов, таким образом, важнейшее

средство общения для них – речь. Механизмом овладения коммуникацией детей с патологией зрения является зрение и речь представляющие собой, тесную взаимосвязь являющуюся базой перехода всех образов в зрительные схемы.

Для дошкольников обучение и воспитание является катализатором того, что закладываются и интенсивно развиваются все познавательные психические процессы. И к сенсорному развитию это имеет отношение.

В период дошкольного возраста ребенок преодолевает колоссальный путь развития – от разграничения себя и взрослого – «я сам», до момента открытия собственной внутренней жизни и самосознания. В это время решающий фактор имеет характер мотивов, которые побуждают личность удовлетворять потребности в определенных формах поведения, деятельности, в общении

Информационно–познавательным процессом зрительного восприятия определяется процесс по соотнесению предъявленных объектов с зафиксированными в памяти образами, эталонами этих объектов или предметов. Информационно–познавательной ролью, которой оказывается зрение, в качестве средства, формирующего знания, навыки и умения использовать зрительную информацию при ориентации на практике в окружающей среде и осуществления различных видов деятельности.

Вербализм мышления характерен при нарушениях зрения, когда происходит обнаружение разрывов между образным мышлением и чувственным опытом. Вследствие малого количества способов к анализу, а так же к образам мышления и памяти.

Умением избирательно, осознанно, целенаправленно использовать зрительную информацию и проявляющуюся в целесообразных социально–значимых и мотивационно–потребностных ориентациях, общением в окружающей реальности, характеризуется организационно–регулирующей ролью зрения.

Не менее значимой коммуникативно–воспитывающей функцией, формируется эмоционально–поведенческий и социальный, компоненты, проявлений ребенка. Проявляясь у ребенка в процессе формирования, определенная система знаний, позволяющая ему обосновывать мотивационно свои поступки и действовать адекватно, в этом и заключается коммуникативно–воспитывающий смысл зрения.

Глубокие корни в развитии и координации социальных отношений закладывает данная теория. Л. С. Выготским отмечено, что разумное и сознательное поведение в разнообразных ситуациях социальной среды дает именно игра.

Дошкольников с нарушениями зрения при практическом развёртывании сюжета и ролевых отношений, из–за неверного понимания сюжета, ограничивает недостаточность в зрительном восприятии.

Благодаря общей неуверенности, слабому владению навыками эмоционально–насыщенной и активной коммуникативной деятельности, идет рассогласование коллективной игры. Помимо этого детям приходится постоянно испытывать повышенные потребности в контроле, одобрении, помощи взрослого.

Обучая детей осознавать и выражать свои чувства, создавая проблемные ситуаций и, предоставляя творческую инициативу ребенку, позволяя, таким образом, обрести детям чувство уверенности, а так же успешно пройти адаптацию и в дальнейшем сформировать основу адекватного поведения

Специфика закономерности в развитии дошкольников с патологией или нарушениями зрения – трудность в формировании образа окружающей действительности, характеризующуюся вербализмом знаний, фрагментарностью, нечёткостью и отсутствием целостности.

Таким образом, мы имеем полное теоретическое обоснование для того чтобы утверждать о включении детей с нарушениями зрительной функции в игровую деятельность многофункциональную и разнообразную

для развития и коррекции недостатков свойств мышления и речевых функций.

3) разработана и теоретически обоснована модель развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности;

Включающая 4 блока:

Теоритический блок. Цель: рассмотреть развитие свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности как психолого педагогическую проблему. Цель достигается по средствам подбора и анализа психолого–педагогической литературы по проблеме исследования.

Диагностический блок. Цель: диагностировать уровень развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности. Цель достигается при помощи синтеза психолого–педагогических литературных источников в рамках заданной проблематики, подбора методик, определяющих уровень развития мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности, диагностических занятий А. Зака из книги «Путешествие в Сообразилю» направленных на определение уровня развития способности выделять сходное и различное в условиях поиска одинаковых и отличающихся элементов в похожих изображениях, а так же осуществления анализа полученных данных, на основе которых подбирается программа управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

Развивающий блок.

Цель блока – развить свойства мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности. Данная цель достигается непосредственно проведением программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности, вследствие

тренировки свойств мышления через мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, умозаключения).

Эффективность психолого–педагогического развивающего процесса в значительной степени зависит от умения психолога составлять развивающую программу.

При составлении программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности учитываются следующие моменты:

- четкое формулирование основных целей работы;
- выделение круга задач конкретизирующих основную цель;
- определение содержания развивающих занятий с учетом индивидуально–психологических особенностей ребенка;
- определение формы работы (групповая, семейная, индивидуальная);
- выбор соответствующих методов и техник с учетом возрастных особенностей ребенка;
- планирование формы участия преподавателей в коррекционном процессе;
- разработка методов анализа оценки динамики развивающего процесса;
- подготовка помещения, необходимого оборудования, материала для упражнений.

Аналитический блок.

Цель: анализ результатов опытно–экспериментального исследования по управлению процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности после проведения развивающих занятий. Для выполнения цели было проведено повторное диагностирование, результаты которого были проанализированы. С помощью T – критерия Вилкоксона была доказана значимость этих результатов. На основании анализа опыта полученного в

ходе исследования управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности были составлены рекомендации по развитию свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения для педагогов и родителей, а так же составлена технологическая карта результатов исследования.

Модель представляет собой некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности, и это становится ее главным признаком.

Выполнено целеполагание, на основании, которого составлена модель управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности содержащей 4 блока: аналитический, диагностический, развивающий, аналитический.

Таким образом, для составления и эффективного проведения развивающей программы, необходима разработка и внедрение модели управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности с учетом метода целеполагания «Дерева целей». В данном исследовании модель содержательна, понятна, целостна. Раскрыты все блоки, расписаны этапы работы для исследования, обоснованы цели и задачи исследования. А так же показаны взаимосвязи каждого блока с другим, объясняя это тем, что работа на данном этапе проходит системно, полно.

Мы имеем основание утверждать о необходимости включения этих детей в разнообразную и многофункциональную игровую деятельность для развития и коррекции недостатков общения.

- 4) определены этапы, методы и методики исследования;
- 5) дана характеристика выборки и проанализированы результаты исследования; На данном этапе была выдвинута гипотеза исследования,

организована и проведена исследовательская работа в рамках следующих этапов

Этапы проведения исследовательской работы, в ходе которых выбраны методы и методики исследования:

1. Поисково–подготовительный: теоретическое изучение психолого–педагогической литературы, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе выполнено изучение литературы по проблеме Управления формированием свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования.

2. Опытно–экспериментальный: проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по методике А. Зака, «Исключение лишнего предмета» и «Прогрессивным матрицам Равена». Затем полученные результаты были обработаны, выражены в виде диаграмм.

3. Контрольно–обобщающий: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, проверка гипотезы.

Практическая часть диссертационной работы заключалась в организации и проведении экспериментального исследования по развитию свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

б) разработана и реализована программа управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности;

Актуальность программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности заключается в том, что основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игра. В процессе, которой развивается: их внимание, память, воображение, мышление,

дисциплинированность, ловкость и т. д. Игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту, способ усвоения общественного опыта. Именно в процессе игры у дошкольников формируются личностные образования, необходимые для дальнейшего школьного обучения. В игре особенно полно и порой неожиданно проявляются личностные качества ребёнка. Более того игра для ребёнка – это мощная сфера так называемой «самости» – самовыражения, самоопределения, самопроверки, само реабилитации.

Цель программы управления развитием: создать зоны ближайшего развития ребенка, для развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

Задачи программы управления развитием:

1. Выявить уровень развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности;
2. Обучить ребенка выделять одинаковые и разные признаки (элементы) в похожих изображениях;
3. Развить у ребенка уровни обобщения, по средствам тренировки процессов анализа, сравнения и синтеза, приводящих к формированию категорий.

Этапы реализации программы:

1. Этап сбора и анализа информации (информационно–аналитическая деятельность);
2. Этап планирования, организации, координации (организационно–исполнительская деятельность);
3. Этап диагностики коррекционно–развивающей образовательной среды (контрольно–диагностическая деятельность);
4. Этап регуляции и корректировки (регулятивно–корректировочная деятельность).

Направления работы по программе отражают её основное содержание:

Диагностическая работа;

Коррекционно–развивающая работа;

Консультативная работа;

Информационно–просветительская работа.

Методологической основой программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности стали принципы структурного, когнитивного и деятельностного личностно–ориентированного подходов.

Организация работы строилась на принципах:

Гуманизма – утверждение норм уважения и доброжелательного отношения к каждому ребёнку, исключение принуждения и насилия над личностью;

Конфиденциальности – информация, полученная психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению. Участие воспитанников должно быть сознательным и добровольным;

Компетентности – психолог чётко определяет и учитывает принципы собственной компетентности;

Ответственности – психолог заботится, прежде всего, о благополучии детей и не использует результаты работы им во вред.

В работе используются следующие методы:

1. Дискуссия, обсуждение

2. Психологическая игра

3. Визуализация

7) проанализированы результаты опытно–экспериментального исследования;

Таким образом, с целью психолого–педагогической коррекции процесса формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности была разработана

программа, предназначенная для индивидуальной работы педагога–психолога со старшими дошкольниками. Данная программа реализует такие задачи, как выявление уровня сформированности свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности, обучение ребенка выделять одинаковые и разные признаки (элементы) в похожих изображениях, развитие у ребенка уровни обобщения, по средствам тренировки процессов анализа, сравнения и синтеза, приводящих к формированию категорий.

Критерием эффективности реализации программы развития свойств мышления старших дошкольников средствами игровой деятельности является стойкое повышение показателей развития свойств мышления с низких к более высоким соответствующим возрастной норме развития старших дошкольников.

8) разработаны психолого–педагогические рекомендации педагогам и родителям по развитию свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения.

При чрезмерном напряжении зрения с большой вероятностью развивается близорукость, а зачастую и косоглазие. Во время сильной аккомодации и при недостатке освещения напрягаются глаза. Избыточность зрительных нагрузок при наличии неблагоприятных условий, когда огромное влияние имеют глубокие повреждения зрительного анализатора, не редко приводят к томлению и ухудшению в целом общего состояния организма ребенка. При своевременной смене видов деятельности и окружающей обстановки, где проходит обучение ребенка, возможно, улучшение работоспособности в целом. При периодической перемене расположения тела во время учебного занятия или уроков предотвращает появление томления.

Важную роль охраны зрительного анализатора и его функций играет вспомогательные и защитные части глаза, в свою очередь требующие следования гигиеническим требованиям и бережного ухода. У детей

гигиенические мероприятия по охране зрения в своей основе подразумевают рациональность освещения помещения и рабочего места. К дневному освещению глаз приспособлен лучше, поэтому хорошим вариантом для детей с нарушениями зрения будет введение люминесцентного освещения в дошкольные учреждения и школы. Организуя гигиеническую работу с детьми, у которых имеется нарушение зрения, руководствуемся нормативной документацией Министерства здравоохранения.

Существование прямой зависимости между влиянием на особенности развития ребенка и семейным фактором очевидно. Прийти к успеху возможно, если руководствоваться единым стилем требований школы и семьи.

Успешное будущее ребенка – по многим факторам определено родительской компетентностью, а именно от того какие папа и мама знания и технологии применяют чтобы эффективно взаимодействовать с ребенком, воспитывать и развивать.

В раннем детстве ребенка с нарушениями зрения следует научить получению информации при помощи остальных сохранных чувств. Важно помнить, что обучение проводим непосредственно, у ребенка не должно появиться чувство, что отношение к нему какое-то особенное, чрезмерной заботой в отдельных случаях можно лишь причинить вред, оказав плохое влияние на развитие самостоятельности.

Родителям дошкольника с нарушениями зрения необходимо активно участвовать в играх с ним. При этом строить игровой процесс лучше с детьми с сохранным зрением. Родителям необходимо вносить коррективы в процесс игры ребенка, давая ему подсказки и принимая непосредственно участие в игре. По необходимости попросить оказать помощь в приспособлении слабовидящего ребенка к игре других детей.

Ключевым становится понимание возможностей ребенка, не заставляйте его делать то, чего они пока не готовы выполнять по каким-либо причинам. Не следует заставлять ребенка с нарушениями зрения делать что-

то, если вас удостоили четким отказом. При создании игровой ситуации зарождается заинтересованность детей. Научить ребенка выполнению определенного комплекса упражнений борющегося с нарушениями зрения сложно. Для этого строим упражнения посредством игры. Так эффективность результатов повышается. Родителями контролируется регулярность выполнений каждого упражнения, а так же отслеживается режим питания детей. При этом результативность комплекса возрастает.

Позаботьтесь о досуговой деятельности ребенка, например, предложите посещать на выбор: спортивные секции, хореографию, кружки по лего–конструированию, радиотехнике, музыкальную, художественную школу и прочие досуговые центры, обеспечив его интересным занятием вне школы. Так спортивные художественные, конструкторские, музыкальные или любые другие победы ребенка дадут ему возможность представлять класс\школу на всевозможных соревнованиях и конкурсах, что поможет учителям посмотреть на ученика под более выгодным углом восприятия.

Не следует заставлять ребенка разыгрывать роль в игре ему не интересную или навязывать ребенку какую–либо игру. Каждый ребенок реализует в игре свои потребности, постарайтесь их принять, нежели заменять их своими собственными.

9) описано внедрение результатов исследования в практику в технологической карте.

Гипотеза исследования: управление процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности возможно при разработке модели управления процессом формирования свойств мышления и при разработке программы включающей игры направленные на анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизацию, классификацию доказана.

Направления работы по программе управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями

зрения средствами игровой деятельности развития свойств мышления отражают её основное содержание:

Диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление сформированного уровня развития свойств мышления детей с нарушениями зрения, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого–медико–педагогической помощи в условиях образовательного учреждения;

Коррекционно–развивающая работа обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в развитии свойств мышления детей, способствует формированию универсальных мыслительных действий у воспитанников (анализ, синтез, сравнение, обобщение, умозаключения);

Консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с нарушениями зрения и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого–педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

Информационно–просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса – воспитанниками (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии уровней мышления), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Методологической основой программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности стали принципы структурного, когнитивного и деятельностного личностно–ориентированного подходов.

Таким образом, с целью психолого–педагогической коррекции процесса формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности была разработана программа, предназначенная для индивидуальной работы педагога–психолога со старшими дошкольниками. Данная программа реализует такие задачи, как выявление уровня сформированности свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности, обучение ребенка выделять одинаковые и разные признаки (элементы) в похожих изображениях, развитие у ребенка уровни обобщения, по средствам тренировки процессов анализа, сравнения и синтеза, приводящих к формированию категорий.

Критерием эффективности реализации программы развития свойств мышления старших дошкольников средствами игровой деятельности является стойкое повышение показателей развития свойств мышления с низких к более высоким соответствующим возрастной норме развития старших дошкольников.

В ходе программы управления развитием дети подготовительной группы старшие дошкольники с нарушениями зрения на более высоком уровне овладевают мыслительными операциями, такими, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование, конкретизация, классификация, установление причинно–следственных связей, понимание взаимозависимостей, способностью рассуждать. Совершенствуется диалогическая и монологическая речь. Закрепляется умение отвечать на вопросы и задавать их. Они используют в речи предложения разных видов, имеют широкий запас слов, обозначающих названия предметов, действий, признаков.

Ключевым становится понимание возможностей ребенка, не заставляйте его делать то, чего они пока не готовы выполнять по каким–либо причинам. Не следует заставлять ребенка с нарушениями зрения делать что–

то, если вас удостоили четким отказом. При создании игровой ситуации зарождается заинтересованность детей. Научить ребенка выполнению определенного комплекса упражнений борющегося с нарушениями зрения сложно. Для этого строим упражнения посредством игры. Так эффективность результатов повышается. Родителями контролируется регулярность выполнений каждого упражнения, а так же отслеживается режим питания детей. При этом результативность комплекса возрастает.

Библиографический список

1. Бабынина, Т. Ф. Современные подходы к использованию народной игрушки в воспитании детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]: учебно–методическое пособие/ Т. Ф. Бабынина, Т. В. Киселева – Электрон, текстовые данные. – Набережные Челны: Набережночелнинский институт социально–педагогических технологий и ресурсов, 2014. – 97 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/29887>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.
2. Башаева, Т. В. Лучшие развивающие задания и игры для дошкольников и младших школьников. Восприятие, речь, мышление, познавательная активность / Т. В. Башаева – Ярославль: Академия Развития, 2010. – 176 с.
3. Белоусова, Т. Л., Бостанджиева, Н. И., Казачёнок, Н. В. Духовно–нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации. В 2 частях. Часть 1 / Т. Л. Белоусова, Н. И. Бостанджиева, Н. В. Казачёнок – М.: Просвещение, 2011. – 127 с.
4. Бесова, М. А. Методика воспитательной работы / М. А. Бесова, Т. П. Чикиндина – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2012. – 108 с.
5. Браткова, М. В. Коррекционное обучение и развитие детей раннего возраста в играх со взрослым [Электронный ресурс]: учебное пособие/ М. В. Браткова, А. В. Закрепина, Л. В. Пронина – Электрон. текстовые данные. – М.: ПАРАДИГМА, 2013. – 128 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/13020>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.
6. Букатов, В. М. Карманная энциклопедия социо–игровых приемов обучения дошкольников. Справочно–методическое пособие/ В. М. Букатов – М.: Сфера, 2014. – 128 с.
7. Букатов, В. М. Секреты дидактических игр. Психология. Методика. Дисциплина / В. М. Букатов – М.: Речь, 2010. – 208 с.

8. Быкова, И. С. Нарушения психического развития в детском возрасте [Электронный ресурс]: учебное пособие/ И. С. Быкова, И. В. Краснощекова – Электрон. текстовые данные. – Оренбург: Оренбургская государственная медицинская академия, 2013. – 162 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/21830>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.
9. Ведехина, С. А. Клиническая психология [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Ведехина С. А. – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Научная книга, 2012. – 159 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8200>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.
10. Веракса, Н. Е, Веракса, Е. А. Дошкольная педагогика и психология / Н. Е. Веракса, Е. А. Веракса – М.: Мозаика–Синтез, 2014. – 560 с.
11. Все о детях – Общая характеристика мышления [Электронный ресурс] – статья в интернете. – Режим доступа: <http://www.vseodetishkax.ru/rabota-psixologa-v-detskom-sadu/30-lekczii-po-obshhej-psixologii/51-obshhaya-karakteristika-myshleniya> / 6.05.15.
12. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский – М.: АСТ, Астрель, 2011. – 640 с.
13. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Выготский, Л. С – М.: Астрель, 2009. – 672 с.
14. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский – М.: Книга по Требованию, 2012. – 504с.
15. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в шести томах / Л. С. Выготский – М.: Книга по Требованию, 2012. – 431 с.
16. Газман, О. С. Определение игровой деятельности [Электронный ресурс]: статья из интернета. /Педагогические условия и средства развития ребенка в игровой деятельности. Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2015/02/02/igrovaya-deyatelnost> / 27.05.15.

17. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин – М.: КДУ, 2011. – 400 с.
18. Гамезо, М. В., Петрова, Е. А., Орлова, Л. М. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 512 с.
19. Гогоберидзе, А. Г., Солнцева, О. В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. Учебник для вузов / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева – СПб.: Питер, 2015. – 464 с.
20. Головин, С. Ю. Моделирование [Электронный ресурс]: Словарь практического психолога / С. Ю. Головин – Электрон. текстовые данные. Режим доступа: <http://www.psyho.ru/dictionaries/golovin-syu-slovar-prakticheskogo-psixologa/modelirovanie/> – статья в интернете / 6.05.15.
21. Грюнелиус, Э. М. Вальдорфский детский сад. Воспитание детей дошкольного возраста / Э. М. Грюнелиус, переводчик: М Тольская – СПб.: Деметра, 2010. – 96 с.
22. Дмитриева, Н. Ю. Учебное пособие по общей психологии [Электронный ресурс] / Н. Ю. Дмитриева – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Научная книга, 2012. – 128 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/6313>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15
23. Долгова, В. И. Инновационная культура бакалавров и магистров психолого–педагогическо образования: монография / сост. В. И. Долгова – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. – 226 с.
24. Екжанова, Е. А., Стребелева, Е. А. Коррекционно–педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева – М.: КАРО, 2013. – 336 с.
25. Зак, А. Познавать играя [Электронный ресурс]: статья в интернете – Режим доступа: <http://www.zankov.ru/rest/interests/page=2/category=80/article=3077/> / 27.05.15.
26. Зинченко, В., Мещариков, Б. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]: Библиотека svitki/ru. / В. Зинченко, Б.

Мещаринов Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: http://svitk.ru/004_book_book/14b/3174_zinhenko-bolhoj_psihologicheskiy_slovar.php#_Тoc145047022 – статья в интернете / 6.05.15.

27. Истратова, О. Н. Практикум по детской психокоррекции. Игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 352 с.

28. Калмыкова, Е. С. Опыты исследования личной истории / Е. С. Калмыкова – М.: Когито–Центр, 2012. – 192 с.

29. Каменская, В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии/ В. Г. Каменская – М.: Форум, 2010. – 288 с.

30. Коган, Б. М. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Б. М. Коган, К. В. Машилов – Электрон. текстовые данные. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 384 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8873>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.

31. Козина, Е. Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в дошкольном возрасте [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Е. Ф. Козина – Электрон. текстовые данные. – М.: Прометей, 2011. – 488 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8294>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.

32. Козлова, С. А., Куликова, Т. А. Дошкольная педагогика: Учебник / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. 14–е изд., – М.: Академия, 2013. – 416 с.

33. Коломинский, Я. Л., Панько, Е. А., Игумнов, С. А. Психическое развитие детей в норме и патологии [Электронный ресурс]: архив / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов Режим доступа: <http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=2771> / 27.05.15.

34. Коноваленко В. В., Коноваленко, С. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы. Методическое пособие / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко – М.: ГНОМ, 2013. – 48 с.

35. Корецкая, И. А. Клиническая психология [Электронный ресурс]: учебное пособие / И. А. Корецкая – Электрон. текстовые данные. – М.: Евразийский открытый институт, 2010. – 48 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/10698>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.
36. Коротко о мышлении [Электронный ресурс]. Электрон. текстовые данные. Режим доступа: <http://azps.ru/articles/proc/proc115.html> – статья в интернете / 6.05.15.
37. Круглова, А. М. Простые упражнения для развития логического мышления / А. М. Круглова – М.: Рипол Классик, 2013. – 96 с.
38. Кулганов, В. А. Прикладная клиническая психология [Электронный ресурс]: учебное пособие / В. А. Кулганов, В. Г. Белов, Ю. А. Парфёнов – Электрон. текстовые данные. – СПб.: Санкт–Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2012. – 444 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/22985>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.
39. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2011. – 352 с.
40. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Психология» / А. Н. Леонтьев – 5–е изд. – М.: Академия, 2010. – 511 с.
41. Лохов, М. И. Нестандартный, или «плохой хороший» ребенок [Электронный ресурс] / М. И. Лохов, Е. В. Фесенко, Ю. А. Фесенко – Электрон. текстовые данные. – СПб.: КАРО, 2011. – 328 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19452>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.
42. Манухина, С. Ю. Методологические основы психологии [Электронный ресурс]: учебное пособие/ С. Ю., Манухина А. Н. Занковский – Электрон. текстовые данные. – М.: Евразийский открытый институт, 2011. – 152 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/10781>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.

43. Марцинковская, Т. Д. Общая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. – 381 с.
44. Микляева, Н. В. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования. Учебник / Н. В. Микляева – М.: Юрайт, 2014. – 448 с.
45. Микляева, Н. В., Микляева, Ю. В. Дошкольная педагогика. Теория воспитания / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева – М.: Академия, 2013. – 208 с.
46. Моделирование [Электронный ресурс]: Большой энциклопедический словарь – Энциклопедии и словари. Электрон. текстовые данные. Режим доступа: http://enc-dic.com/enc_big/Modelirovanie-37726.html – статья в интернете / 6.05.15.
47. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / Мухина, В. С. – М.: Академия, 2011. – 656 с.
48. Мухина, В. С. Детская психология / Мухина, В. С. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 272 с.
49. Немов, Р. Общая психология. В 3 томах. Том 1. Введение в психологию / Р. Немов – М.: Юрайт, 2014. – 736 с.
50. Новоселова, С. Л. Генетически ранние формы мышления / С. Л. Новоселова – Воронеж: МОДЭК, 2010 – 352 с.
51. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей / С. Ньюмен – М.: Теревинф, 2014. – 236 с.
52. Общая психология: Учебное пособие / под ред. Н. П. Ансимовой – Ярославль: ЯГПУ, 2013. – 493 с.
53. Овчарова, Р. В. Истоки трудного детства. Учебное пособие / Р. В. Овчарова – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014. – 256 с.

54. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова – М.: Оникс; Мир и Образование, 2010. – 736 с.
55. Осипова, М. П. Воспитание. 2 класс / М. П. Осипова – СПб.: Интерпрессервис, 2011. – 414 с.
56. Пахальян, В. Э. Практическая психология. Введение [Электронный ресурс] / В. Э. Пахальян – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 198 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/29297>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.
57. Пахальян, В. Э. Практическая психология. Введение [Электронный ресурс] / В. Э. Пахальян – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 198 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/29297>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.
58. Петрусинский, В. В., Розанова, Е. Г. Психотехнические игры и упражнения. Техники игровой психокоррекции / В. В. Петрусинский, Е. Г. Розанова – М.: Владос, 2013. – 128 с.
59. Петрусинский, В. В., Розанова, Е. Г. Развитие и воспитание в играх / В. В. Петрусинский, Е. Г. Розанова – М.: Владос, 2010. – 112 с.
60. Печерога, А. В. Развивающие игры для дошкольников [Электронный ресурс] / А. В. Печерога – Электрон. текстовые данные. – М.: ВАКО, 2010. – 192 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/26351>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.
61. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Электронный ресурс]: книга, <http://fanread.ru/book/6517037/?page=1> / 27.05.15.
62. Проблема игры в творчестве С. А. Шмакова [Электронный ресурс]: научно-методический журнал – сибирский учитель Режим доступа: <http://www.sibuch.ru/node/625> / 28.05.15.
63. Произведения Макаренко, А. С. Лекции о воспитании детей [Электронный ресурс]: документ Режим доступа: <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm> / 27.05.15.

64. Регуш, Л. А., Орлова, А. В. Педагогическая психология: практикум Регуш, Л. А., Орлова, А. В. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с.
65. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн СПб.: Питер, 2013. – 720 с.
66. Сидоров, П. И., Парняков, А. В. Введение в клиническую психологию [Электронный ресурс]: учебник для студентов медицинских вузов / П. И. Сидоров, А. В. Парняков – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://refdb.ru/look/3449668-pall.html> / 27.05.15.
67. Старшенбаум, Г. В. Клиническая психология [Электронный ресурс]: учебно-практическое руководство/ Старшенбаум Г. В. – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 305 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/31706>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.
68. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта / Е. А. Стребелева – М.: Парадигма, 2012. – 256 с.
69. Турченко, В. И. Дошкольная педагогика / В. И. Турченко – М.: Флинта, 2012. – 256 с.
70. Урунтаева, Г. Детская практическая психология. Учебник / Г. Урунтаева – М.: Академия, 2015. – 256 с.
71. Шацкая, Н. Н. Игра как средство формирования товарищества/ Проблемы выхавання [Электронный ресурс] / Н. Н. Шацкая – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://diplom-legko.ru/download-author/iksfhms.pdf> / 27.05.15.
72. Шитова, Е. В. Работа с родителями. Практические рекомендации и консультации по воспитанию детей 2–7 лет / Е. В. Шитова – Волгоград: Учитель, 2011. – 172 с.
73. Штофф, В. А. Моделирование и философия [Электронный ресурс] / В. А. Штофф – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/shtoff_mod/06.aspx / 27.05.15.

74. Щедровицкий, Г.П. Методические замечания к педагогическому исследованию игры / [Электронный ресурс]: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Под ред. И. А. Зимняя – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm> / 27.05.15.

75. Щербаков, А. В. Нейропсихология детского возраста [Электронный ресурс]: методическое пособие / А. В. Щербаков, И. С. Быкова – Электрон. текстовые данные. – Оренбург: Оренбургская государственная медицинская академия, 2009. – 28 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/21831>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю / 27.05.15.

76. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. [Электронный ресурс]/ Д. Б. Эльконин – М.: Педагогика, – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.htm> / 27.05.15.

77. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Электронный ресурс] / Под ред. В. В. Давыдова, Т.А. Нежной Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/Eru-001/Eru-001.htm> / 27.05.15.

Стимульный материал к методикам

Методика «Исключение предметов»

Группа I.

«Простые обобщения»

I-1 – три цветка и кошка

I-2 – три дерева и цветок

I-3 – три игрушки и яблоко

I-4 – три ребенка и кукла

Группа II.

«Стандартные обобщения»

II-1 – посуда и стол

II-2 – фрукты и сыр

II-3 – животные и птица

II-4 – транспорт и лошадь

Группа III.

«Дифференцированные обобщения»

III-1 – одежда зимняя и купальник

III-2 – одежда верхняя и майка

III-3 – предметы мебели, на которых можно спать, и стол

III-4 – женская обувь и мужской ботинок

Группа IV.

«Обобщения более сложные по существу и по названию»

IV-1 – кондитерские изделия и яблоко

IV-2 – молочные продукты и хлеб

IV-3 – напитки и мороженое

IV-4 – струнные музыкальные инструменты и звонок-колокольчик

Группа V.

«Обобщения, требующие развернутого объяснения»

V-1 – принадлежности для шитья и очки

V-2 – вещи, внутрь которых можно что-то положить, и зонт

V-3 – предметы, имеющие отношение к электричеству, и пила

V-4 – принадлежности для младенца и молоток

Группа VI.

«Задачи, имеющие два решения»

VI-1 – курица, утка, цыпленок и яйцо (первое решение – домашние птицы и яйцо, второе решение – лишняя утка, так как из яйца вылупляется цыпленок и превращается в курицу)

VI-2 – корабль, самолет, вертолет, ракета (первое решение – транспорт и лишняя ракета, второе решение – корабль плавает, а остальное летает)

VI-3 – лезвие бритвы, нож, ножницы, молоток (первое решение – все режущее и молоток, второе решение – инструменты для работы и лезвие)

VI-4 – лыжи, коньки, самокат, санки (первое решение – все, на чем катаются зимой, и самокат, второе решение – все, на чем катаются стоя, и санки)

Группа VII.

«Задачи с провокацией»

VII-1 – желтые лимон, груша и перец и синий виноград (фрукты и перец, провокация по цвету)

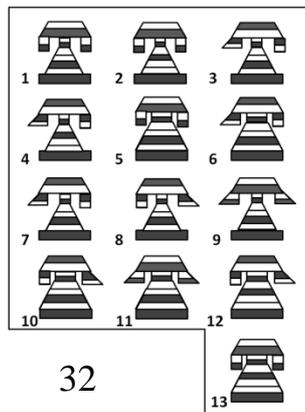
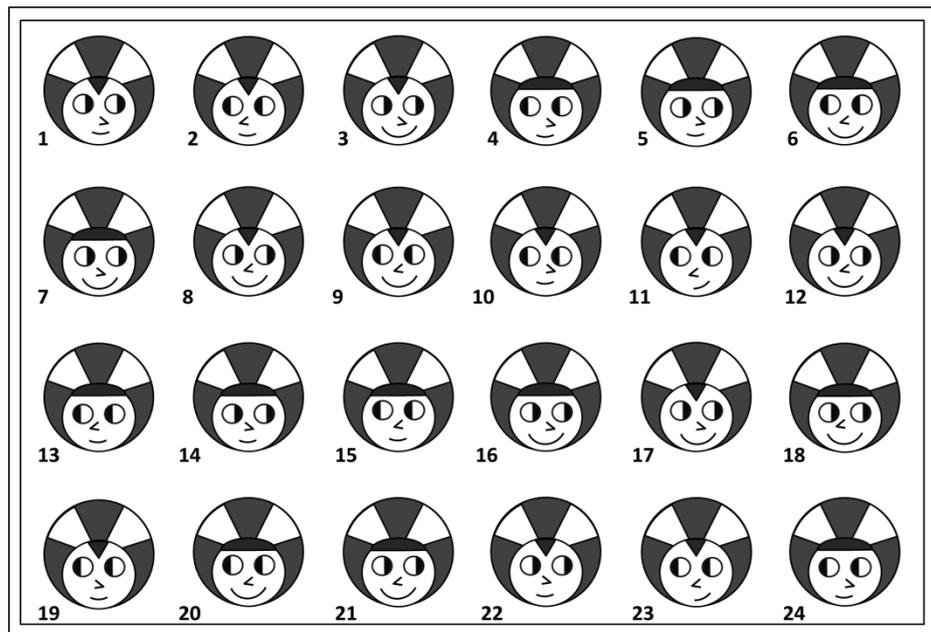
VII-2 – висящие на ветках один персик, одна груша, одна шишка и две сливы (фрукты и шишка, провокация по количеству)

VII-3 – арбуз, чашка, нож и тарелка (посуда и арбуз, провокация ситуативного решения)

VII-4 – конечности: лапа животного, лапа птицы, нога человека и ухо (конечности и ухо, провоцирует страхи, препятствующие обобщению частей тела человека и животного).

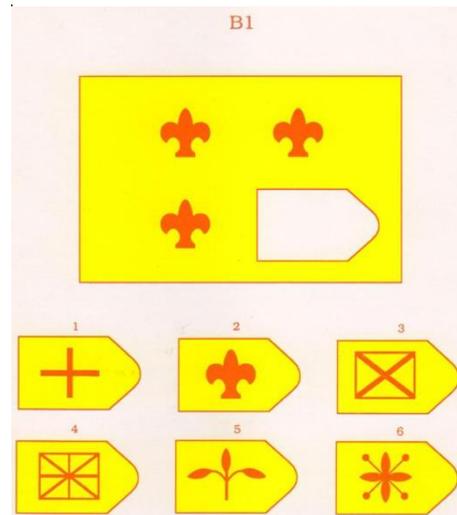
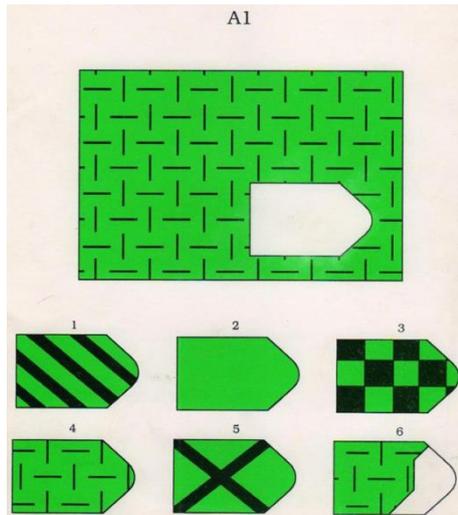


Методика А. Зака



32

Методика Цветные Прогрессивные Матрицы Дж. Равена



Ключ:

Серия А 451263621354

Серия В 261213564345

Приложение 2

Результаты исследования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения

Таблица 1

Результаты диагностики развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения на констатирующем этапе исследования по методике А. Зака

Испытуемый:	Возраст:	Количество найденных пар:	Результат:
Саша Л.	6 лет	0	Отставание развития
Катя Б.	5 лет	1	Норма развития
Андрей Б.	6 лет	1	Отставание развития
Коля Н.	6 лет	0	Отставание развития
Ира Г.	6 лет	2	Норма развития
Софья Н.	6 лет	2	Норма развития
Кирилл А.	6 лет	1	Отставание развития
Вова Х.	6 лет	3	Норма развития
Гриша М.	6 лет	0	Отставание развития
Сергей М.	6 лет	1	Отставание развития

Таблица 2

Результаты диагностики развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения по методике «Исключение предметов» на констатирующем этапе исследования

Испытуемый:	Возраст:	I	II	III	IV	V	VI	Результат:
Саша Л.	6 лет	+	+					Низкий уровень обобщения
Катя Б.	5 лет	+	+	+	+	+	+	Норма развития
Андрей Б.	6 лет	+	+					Низкий уровень обобщения
Коля Н.	6 лет	+	+					Низкий уровень обобщения
Ира Г.	6 лет	+	+	+	+	+	+	Норма развития
Софья Н.	6 лет	+	+	+	+	+		Средний уровень обобщения
Кирилл А.	6 лет	+	+					Низкий уровень обобщения
Вова Х.	6 лет	+	+	+	+	+		Средний уровень обобщения
Гриша М.	6 лет	+	+	+	+	+		Средний уровень обобщения
Сергей М.	6 лет	+	+					Низкий уровень обобщения

Программа управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности.

В ходе занятий педагог выявляет степень подготовленности детей и предлагает индивидуально задания детям, которые затрудняются в решении задач, или детям, которым эти задачи даются легко. Следует отметить, что большей результативности в развитии способностей можно добиться в том случае, когда удастся организовать регулярные занятия с детьми (ежедневно по 20–30 мин.). Занятия с детьми 5–8 лет.

Занятие 1

Цель – определить степень развития способности выделять одинаковые и разные признаки (элементы) в похожих изображениях.

Ребенку дают рисунок 1, на котором имеются 24 изображения девочек в платках. Его просят рассмотреть два изображения, например, 1 и 12, и убедиться, что в них все разное: прическа, взгляд, нос и расположение концов платка. После этого ребенку предлагают в течение 10 мин среди рисунков 1–18 (первые три ряда) найти как можно больше пар изображений, где все эти элементы разные.

Отметив количество найденных ребенком пар, и проверив их правильность, взрослый, если ребенок не устал и хочет продолжить поиск, напоминает, что нужно искать пары, где все четыре элемента разные и дает еще 10 минут.

После этого вновь отмечаются пары изображений, найденные ребенком, и проводится их проверка. На этом занятии можно завершить.

Практика проведения занятий показала, что за 10 минут дети 5 лет могут найти 1 или 2 пары, 6 лет – 2–3 пары, 7 лет – 3–4 пары и 8 лет – 4–5 пар изображений, где четыре элемента разные.

Занятие 2

Цель – выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из трех–четырех похожих изображений.

Ребенку дают рассмотреть последовательно рисунки 2, 3, 4, и предлагают в каждом из них найти среди трех изображений:

- два одинаковых;
- два отличающихся между собой.

Задание усложняется с помощью рисунков 5, 6. Ребенку предлагают рассмотреть четыре изображения и выбрать:

- одинаковые пары;
- пары с одним отличающимся элементом;
- пары с двумя отличающимися элементами.

Занятие 3

Цель – выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из четырех–пяти похожих изображений.

Ребенку дают рассмотреть рисунки 7, 8 и предлагают среди четырех изображений выделить:

- пары с одинаковыми элементами;
- пары с одним отличающимся элементом;
- пары с двумя отличающимися элементами.

Задание усложняется с помощью рисунков 9, 10. Ребенку предлагают рассмотреть пять изображений и выбрать:

- пары с одинаковыми элементами;
- пары с одним отличающимся элементом;
- пары с двумя отличающимися элементами;
- пары с тремя отличающимися элементами.

Занятие 4

Цель – выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из пяти–шести похожих изображений.

Ребенку дают рассмотреть рисунки 11, 12 и предлагают среди пяти изображений найти пары с одинаковыми и разными (от одного до трех) элементами.

Задание усложняется с помощью рисунков 13, 14. Ребенку предлагают среди шести изображений найти пары с одинаковыми и разными (от одного до трех) элементами.

Занятие 6

Цель – выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из семи похожих изображений.

Ребенку дают рисунок 18 и предлагают среди семи изображений найти пары с одинаковыми и разными (от одного до трех) элементами.

Ребенку дают рассмотреть рисунок 19 и предлагают среди семи изображений найти пары с одинаковыми и разными (от одного до четырех) элементами.

Занятие 7

Цель – выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из восьми похожих изображений.

Ребенку дают рассмотреть рисунки 20, 21 и предлагают среди восьми изображений найти пары с одинаковыми и разными (от одного до трех) элементами.

Занятие 8

Цель – выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из девяти похожих изображений.

Ребенку дают рассмотреть рисунок 22 и предлагают среди девяти изображений найти пары с одинаковыми и разными (от одного до четырех) элементами.

Занятие 9 и 10

Цель – выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из девяти похожих изображений.

Занятие 9 проводится на материале рисунка 23, занятие 10 – на материале рисунка 24.

Ребенку предлагается среди девяти изображений найти пары с одинаковыми и разными (от одного до четырех) элементами.

Занятия 11, 12 и 13

Цель – выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из десяти похожих изображений.

Занятие 11 проводится на материале рисунка 25, занятие 12 – на материале рисунка 26, занятие 13 – на материале рисунка 27.

Ребенку предлагают среди десяти изображений найти пары с одинаковыми и разными (от одного до четырех) элементами.

Занятия 14, 15 и 16

Цель – выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из одиннадцати похожих изображений.

Занятие 14 проводится на материале рисунка 28, занятие 15 – на материале рисунка 29, занятие 16 – на материале рисунка 30.

Ребенку предлагают среди одиннадцати изображений найти пары с одинаковыми и разными (от одного до четырех) элементами.

Занятия 17 и 18

Цель – выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из двенадцати похожих изображений.

Занятие 17 проводится с рисунком 31, занятие 18 – с рисунком 32. Ребенку предлагают среди двенадцати изображений найти пары с одинаковыми и разными (от одного до четырех) элементами.

Занятия 19, 20 и 21

Цель – выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из тринадцати похожих изображений.

Занятие 19 проводится с рисунком 33, занятие 20 – с рисунком 34, занятие 21 – с рисунком 35.

Ребенку предлагают среди тринадцати изображений найти пары с одинаковыми и разными (от одного до четырех) элементами.

Занятия 22, 23 и 24

Цель – выделить одинаковые и разные элементы в рисунках из четырнадцати похожих изображений.

Занятие 22 проводится с рисунком 36, занятие 23 – с рисунком 37, занятие 24 – с рисунком 38.

Ребенку предлагают на рис. 22 среди четырнадцати изображений найти пары с одинаковыми и разными (от одного до четырех) элементами.

Занятие 25

Цель – охарактеризовать влияние тренировочных занятий 2–24 на степень развития способности выделять одинаковые и разные признаки в похожих изображениях.

Ребенку предлагают рассмотреть рисунок 39, на котором имеется 24 похожих изображения. За 10 минут он должен среди 18 изображений (первые три ряда) найти пары, где все четыре элемента – прическа, взгляд, нос, рот – разные, например изображения 1–6.

Если ребенок не устал и хочет продолжить поиск, взрослый, отметив пары, найденные ребенком, дает ему еще 10 минут на поиск пар изображений, где все элементы разные.

Практика проведения тренировочных занятий показала, что в зависимости от их регулярности дети находят на рисунке 39 больше пар (на одну–три), где все элементы разные, чем на рисунке 1 (на первом занятии).

Вова Х.	6 лет	+	+	+	+	+		Средний уровень обобщения
Гриша М.	6 лет	+	+	+	+	+	+	Норма развития
Сергей М.	6 лет	+	+	+	+	+		Средний уровень обобщения

Таблица 5

Сводные результаты диагностики развития свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения по Равену

Испытуемый:	Возраст:	Первичная диагностика		Вторичная диагностика	
		Серия А	Серия В	Серия А	Серия В
Саша Л.	6 лет	7	3	7	3
Катя Б.	5 лет	7	5	7	5
Андрей Б.	6 лет	7	5	8	5
Коля Н.	6 лет	8	5	8	4
Ира Г.	6 лет	10	6	10	6
Софья Н.	6 лет	7	3	7	5
Кирилл А.	6 лет	8	4	8	4
Вова Х.	6 лет	7	4	7	4
Гриша М.	6 лет	10	7	10	7
Сергей М.	6 лет	8	4	7	3

Таблица 6

Ранжирование.

За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения».

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	0	0	0	0	0
2	1	6	5	5	8.5
3	1	5	4	4	6.5
4	0	4	4	4	6.5
5	2	4	2	2	2
6	2	5	3	3	4
7	1	4	3	3	4
8	3	2	-1	1	1
9	0	5	5	5	8.5
10	1	4	3	3	4
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					1

Технологическая карта

Таблица 7

Технологическая карта «Управление процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности»

1-й этап. «Целеполагание внедрения программы управления процессом формирования свойств мышления старших дошкольников с нарушениями зрения средствами игровой деятельности»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
1.1 Изучить необходимые документы по предмету внедрения	Изучить необходимую литературу, закон «об образовании»	Сообщения, обсуждения	Психологическая служба, научный руководитель	1	Первая неделя ноября	Заведующий, психолог
1.2 Поставить цели внедрения	Обосновать цели и задачи внедрения	Обсуждения	Психологическая служба	1	Первая неделя ноября	психолог
1.3 Разработать этапы внедрения	Изучить и проанализировать содержание каждого этапа внедрения, его задачи, условия, принципы и критерии	Анализ личных дел воспитанников, программы внедрения	Совещание. Психологическая служба	1	Первая неделя ноября	Заведующий, психолог
1.4 Разработать программно-целевой комплекс внедрения	Анализ необходимости и внедрить программу, анализ работы ДООУ по теме предмета внедрения	Состояние программы внедрения	Совещание, психологическая служба	1	Первая неделя ноября	Заведующий, психолог

2-й этап. «Формирование положительной психологической установки на внедрение»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
2.1 Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения	Формирование готовности внедрить тему	Обоснование практической значимости внедрения. Тренинги (развития самоконтроля, общения, взаимопонимания)	Индивидуальные беседы, психотерапевтический практикум	1	Вторая неделя ноября	Заведующий, психолог
2.2 Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения	Пропаганда уже имеющегося положительного опыта внедрения психолого-педагогической программы коррекции агрессивного поведения в других школах	Научно-исследовательская работа, сотрудничество с другими психологами	Изучение опыта, психотерапевтический практикум	3-4	Вторая неделя ноября	психолог
2.3 сформировать веру в свои силы по внедрению	Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения, исследование психологического портрета субъектов внедрения	Постановка проблемы, обсуждение, упражнения по развитию, общения, уверенности)	Педагогический совет, психотерапевтический практикум	1	Вторая неделя ноября	Психолог, научный руководитель

3-й этап «Изучение предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
3.1 изучить	Изучение и	фронтальн	Семинары,	1	ноябрь	Заведующ

нормативные документы по теме	анализ материалов Конституции, документов о ДОУ, инструктивно – методических указаний, закона «о образовании»	о	собрания			ий, психолог
3.2 изучить сущность предмета внедрения	Изучение предмета внедрения; его содержания, задач, принципов, форм, методов	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары по развитию психических процессов	1	ноябрь	психолог
3.3 изучить методику внедрения темы	Освоение системного подхода в работе над темой	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (целеполагания, развития)	1	ноябрь	Заведующий

4-й этап «Опережающее освоение предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
4.1 создать инициативную группу для опережающего внедрения темы	Определение состава инициативной группы, организационная работа. Исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, беседа	Занятия, мероприятия вне занятий, консультации	4–5	Вторая неделя ноября	Заведующий, психолог
4.2 закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе	Изучение теории предмета внедрения, теории систем и системного подхода, методики внедрения	Самообразование, научно-исследовательская работа, обсуждение	Семинары, консультации	1	Третья неделя ноября	Заведующий
4.3	Анализ	Обсуждение	Собрание	1	ноябрь	

обеспечить инициативной группой условия для успешного освоения методики внедрения темы	создания условий для опережающего внедрения	я, экспертная оценка, само аттестация				
4.4 проверить методику внедрения	Работа инициативной группы по новой методике	Анализ изменений, корректировка методике	Посещение уроков, внеурочных форм работы	6	ноябрь – декабрь	Заведующий, психолог

5-й этап «Фронтальное освоение предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
5.1 Мобилизовать педколлектив для внедрения программы	проанализировать работу инициативной группы	Упражнения по развитию саморегуляции, свойств мышления), , сообщение результатов внедрения программы	Собрание, психологическая служба	1	Вторая неделя ноября	Заведующий, психолог, научный руководитель
5.2 Развить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Повторный анализ литературных источников, обновление знаний, изучение и совершенствование теории внедрения	Обмен опытом, самообразование	Консультации, семинары	1	ноябрь	Заведующий, психолог
5.3 Обеспечить условия для фронтального внедрения	Анализ создания условий для фронтального внедрения	Изучение состояния дел, обсуждение	Педагогический совет, психологическая служба	1	октябрь	Научный руководитель

5.4 Освоить всем коллективо м предмет внедрения	Фронтальное освоение предмета внедрения	Обмен опытом, корректиро вка программы	психологическ ая служба, консультации	1	ноябрь	психоло г
--	--	--	---	---	--------	--------------

6–ой этап «Совершенствование работы над темой»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол ичес тво	Время	Ответстве нные
6.1 Совершенс твовать знания и умения, сформиров анные на предыдуш их этапах	Совершенств ование знаний и умений по системному подходу	Анализ источников , обмен опытом	конференции	1	ноябрь – декабрь	Заведующ ий, психолог
6.2 Обеспечит ь условия совершенс твования методики работы по предмету внедрения	Анализ полученных результатов по внедрению программы	Обработка результато в, доклад	Психологическ ая служба	1	декабрь	Заведующ ий, психолог, научный руководи тель
6.3 Совершенс твовать методику освоения темы	Формировани е единого методическог о обеспечения освоения темы	Обработка результато в, доклад, обсуждени е, тренинг (развития, саморегуля ции, внедрения)	Психологическ ая служба	3	Каждое полугод ие	Заведующ ий, психолог, научный руководи тель

7–ой этап «Распространение передового опыта освоения предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол ичес тво	Время	Ответстве нные
7.1 Изучить и обобщить опыт внедрения	Анализ полученных результатов по внедрению программы,	Анализ, посещение занятий, наблюдени е, изучение	Занятия, стенды, буклеты	5	декабрь	Заведующ ий, психолог, научный руководи

программы	изучение и обобщение внутри ДОУ опыта по внедрению программы	документов				тель
7.2 обобщить опыт работы по теме	Обмен опытом с другими ДОУ, обучение учителей	Наставничество, консультации	Семинары, собрания	5	декабрь	Заведующий, психолог
7.3 Осуществить пропаганду передового опыта внедрения	Пропаганда опыта внедрения в городе	Выступления, творческие отчеты	Семинары, конференции	1	декабрь – март	Заведующий, психолог
7.4 Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившиеся на предыдущих этапах	Обсуждение динамики работы над темой	Наблюдение, анализ, тренинги	семинары	2	март – май	Заведующий, психолог