

**В. И. Долгова**

**Е.В. Попова**

**ИННОВАЦИОННЫЕ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ  
В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ**

**Москва - 2015**

УДК 151.8  
ББК 88.834.01  
Д 64

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Г.В. Акопов, Самара  
доктор психологических наук, профессор, О.А.Овчарова, Курган

Д 64 Долгова В.И., Попова Е.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе с дошкольниками /монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 208 с.

ISBN 978-5-00086-513-2

В работе показана реализация инновационных психолого-педагогических технологий в начальной школе на примере трех конкретных инновационных процессов:

- формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста;
- психолого-педагогическая коррекция зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения;
- психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Раскрыты такие инновационные психолого-педагогические технологии, как построение «Дерева целей», моделирование и проектирование программ психолого-педагогического взаимодействия, их апробация и доказательство успешности, подтверждаемое методами математической статистики с помощью t-критерия Стьюдента, коэффициента корреляции Пирсона, T-критерия Вилкоксона.

Адресуется всем субъектам психолого-педагогического образования.

УДК 151.8  
ББК 88.834.01  
ISBN 978-5-00086-513-2

© Долгова В.И., 2015  
© Попова Е.В., 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### **ЧАСТЬ 1. Формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста**

Введение.....	5
Глава 1. Формирование произвольного внимания в старшем дошкольном возрасте как психолого-педагогическая проблема	
1.1. Понятие «внимание» в психолого-педагогических исследованиях.....	8
1.2. Особенности произвольного внимания в старшем дошкольном возрасте.....	18
1.3. Модель формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.....	24
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста	
2.1. Цели и задачи экспериментальной работы.....	33
2.2. Реализация модели формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.....	38
2.3. Результаты экспериментальной работы.....	55
Заключение.....	59
Список литературы.....	61

### **ЧАСТЬ 2. Психолого-педагогическая коррекция зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения**

Введение.....	65
Глава 1. Теоретические аспекты изучения зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями	
1.1. Понятие «восприятие» в психолого-педагогической литературе.....	70
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.....	80
1.3. Возрастные особенности развития зрительного восприятия у детей раннего возраста с нормальным и нарушенным зрением.....	89

1.4. Модель психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.....101

Глава 2. Экспериментальная работа по психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения

2.1. Цели и задачи экспериментальной работы.....111

2.2. Реализация модели психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.....118

2.3. Результаты экспериментальной работы.....135

Заключение.....138

Список литературы.....142

### **ЧАСТЬ 3. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста**

Введение.....147

Глава 1. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема

1.1. Понятие ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе .....150

1.2. Возрастные особенности ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста .....158

1.3. Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста .....163

Глава 2. Экспериментальная работа по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста

2.1. Цели и задачи экспериментальной работы.....170

2.2. Реализация модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста.....174

2.3. Результаты экспериментальной работы.....195

Заключение.....202

Список литературы.....205

# **ЧАСТЬ 1. Формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста**

## **Введение**

Под влиянием новых социокультурных факторов возникла необходимость преобразовать отечественную систему обучения детей, не допуская преобладания образовательного стандарта над развитием личности ребенка, что было характерно для предыдущего периода национальной системы образования.

Именно в дошкольном возрасте происходит развитие психических процессов, свойств и состояний. Среди указанных характеристик одним из важных свойств психики ребенка является внимание.

Проблема внимания является разработанной как в общей, так и в детской психологии. В психологической науке присутствуют многочисленные теории и концепции по развитию внимания и его составляющим (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Н. Ланге, Т. Рибо и др.).

В современной зарубежной и отечественной психологии проблема внимания рассматривается с различных позиций: многие авторы, разрабатывая вопросы теории внимания, исследуют его роль в деятельности человека (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), другие изучают внимание со стороны его физиологических механизмов (А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов, Т. Рибо). У некоторых психологов проблема внимания рассматривается в психолого-педагогическом аспекте, т.е. в плане изучения условий и закономерностей его формирования (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин, Н.В. Дубровинская и др.).

Особенности внимания детей исследовали отечественные психологи, олигофренопсихологи и олигофренопедагоги: П.П. Блонский, В.Я. Василевская, Л.В. Занков, А.И. Липкина, Ю.Т. Матасов, В.Г. Петрова, В.Н. Синева, И.М. Соловьев и др.

Внимание продолжает привлекать к себе интерес исследователей как сложная многоуровневая деятельность, которая реализуется в единстве нескольких связанных между собой звеньев: мотивационного, индивидуально-психологического, операционного и других.

С проблемой невнимательности детей чаще всего

сталкиваются родители детей, начавших обучение в образовательной среде. И это очевидно, поскольку учебная деятельность требует от ребенка новых, более высоких форм произвольного поведения, способности управлять своими психическими процессами. «Невнимательность», «несобранность», «отвлекаемость» отмечаются у многих нормально развивающихся младших школьников и представляют особо острую проблему. Поэтому уже в старшем дошкольном возрасте ребенок должен научиться сознательно управлять своим вниманием.

Актуальность данной проблемы позволила сформулировать тему исследования: «Формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста».

Цель: теоретически разработать и практически апробировать модель формирования произвольного внимания в старшем дошкольном возрасте.

Объект исследования: произвольное внимание в старшем дошкольном возрасте.

Предмет исследования: формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотезой исследования является предположение о том, что формирование произвольного внимания старших дошкольников будет эффективным, если разработать и внедрить модель формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели мы определили ряд задач:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу, посвященную исследуемой проблеме формирования произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста.

2. Выявить особенности произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать модель формирования произвольного внимания старших дошкольников.

4. Исследовать уровень развития произвольного внимания у детей экспериментальной группы.

5. Составить и реализовать программу формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

6. Проанализировать результаты исследования и сформулировать выводы.

7. Разработать методические рекомендации, направленные на формирование произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста.

Методологической основой исследования явились:

- идеи гуманистической философии о человеке как субъекте деятельности и общения (Б.Г. Ананьев, Э. Берн, К. Роджерс и др.);

- педагогические концепции развития личности в теории и практике обучения (П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, В.Б. Успенский и др.);

- психологические теории (Л. Венгер, В. Клауер, Е.А. Михайлычев и др.) и нейрофизиологические основы диагностики детей дошкольного возраста с нарушением когнитивной сферы (Т.В. Ахутина, Л.И. Вассерман, А.Р. Лурия и др.);

- теория деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.).

Для решения поставленных в исследовании задач и проверки исходных предположений использовался комплекс методов: теоретических (изучение психолого-педагогической литературы, анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, метод моделирования); эмпирических (эксперимент, наблюдение, беседа), математический метод – критерий Т Вилкоксона.

В исследовании были использованы методики:

- «Найди и вычеркни» – на определение уровня продуктивности и устойчивости внимания (автор Т.Д. Марцинковская);

- «Кольца Ландольта» (автор Э. Ландольт, модификация корректурной пробы) – на определение оценки переключения внимания;

- «Запомни и расставь точки» – на определение уровня объема внимания.

Результаты исследования могут быть использованы в практике воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста.

# **Глава 1. Формирование произвольного внимания в старшем дошкольном возрасте как психолого-педагогическая проблема**

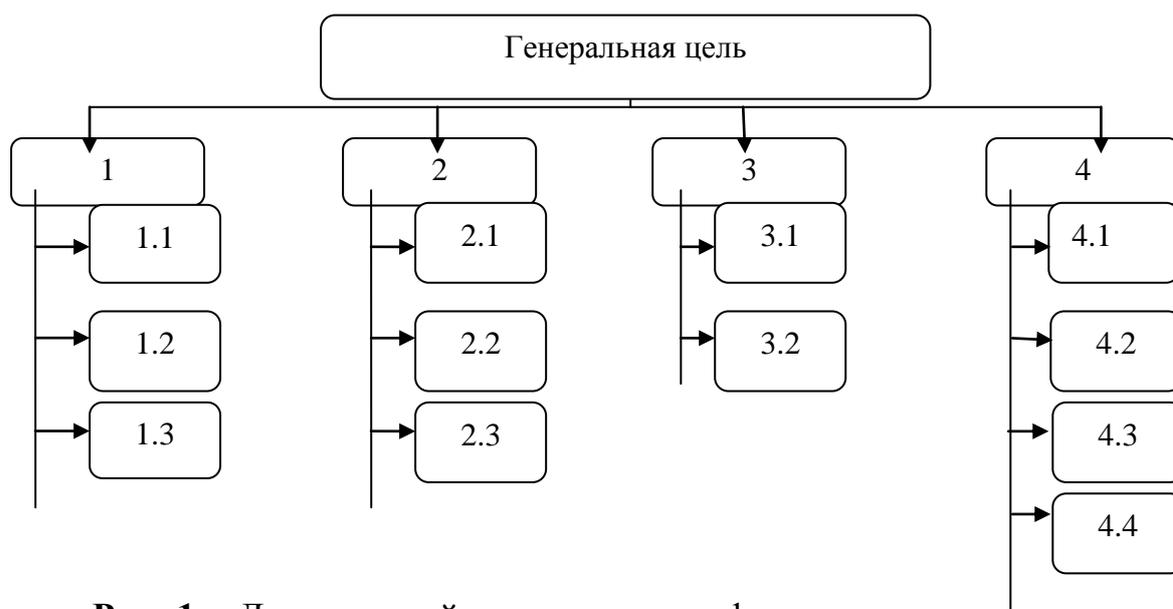
## **1.1 Понятие «внимание» в психолого-педагогических исследованиях**

В первой главе исследования «Формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста» рассматривается понятие произвольного внимания в психолого-педагогической литературе; теоретически обосновываются факторы, способствующие формированию произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста; предлагается модель формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Для более наглядного представления логики исследования и осуществления его на более высоком уровне нами был применен системный подход к процессу научного целеполагания, разработанный доктором психологических наук В.И. Долговой и использован метод «дерево целей». Как метод планирования, дерево целей основывается на теории графов (рис.1) и представляет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории [12, с. 15].

Исходя из первой задачи нашего исследования, перейдем к раскрытию понятия «внимание», которое является одним из наиболее сложных и неоднозначных в психологии. Его рассматривают с различных теоретических подходов, теорий и до сих пор нет единства мнений среди ученых: считать ли внимание процессом либо свойством и прочим.

У. Джеймс, в начальной феноменологической характеристике данной формы, подчеркивал необходимость сознательных усилий для концентрации внимания в определенном направлении, отмечался его импульсный характер и другие доступные самонаблюдению черты [9, с. 49].



**Рис. 1.** «Дерево целей» исследования формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Генеральная цель: формировать произвольное внимание у детей старшего дошкольного возраста.

1. Теоретически раскрыть понятие «формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста».

1.1. Раскрыть сущность понятия «внимание».

1.2. Охарактеризовать особенности произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

1.3. Обосновать роль произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

2. Теоретически разработать модель формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

2.1. Рассмотреть сущность метода моделирования в психолого-педагогических исследованиях.

2.2. Выявить основные принципы формирующей работы.

2.3. Разработать поэтапную характеристику процесса формирования произвольного внимания.

3. Разработать методы экспериментального исследования формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

3.1. Определить методы исследования формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

3.2. Подобрать диагностические процедуры для исследования формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

4. Экспериментально исследовать формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

4.1. Провести констатирующий эксперимент с целью определения уровня произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

4.2. Составить и реализовать программу формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

4.3. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.

4.4. Составить методические рекомендации для воспитателей и родителей, направленные на формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Для того чтобы охарактеризовать психологическую природу произвольного внимания, необходимо понять его мотивацию. Т. Рибо, выдвинувший эту идею, полагал, что причиной тех «добавочных сил», которые поддерживают адекватные усилия, являются «естественные двигатели, которые отклоняются от прямой цели и употребляются для достижения другой цели» [31, с. 142].

В рамках идеи П.Я. Гальперина о том, что «внимание представляет собой деятельность контроля, механизм произвольного внимания рассматривается как сокращенная форма контроля за действием. Такой контроль осуществляется на основе заранее составленного плана и с помощью заранее установленных критериев и способов их применения» [7, с. 22].

Внимание – это психологическое состояние, характеризующее интенсивность познавательной деятельности и выражающееся в ее сосредоточенности на сравнительно узком участке (действии, предмете, процессе, явлении), который становится осознаваемым и концентрирует на себе психологические и физические усилия человека в течение определенного периода времени [13, с. 115]. Внимание само по себе не является познавательным процессом, но характеризует условия протекания любого познавательного процесса.

Внимание выполняет следующие функции: задействует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует целенаправленному, организованному отбору поступающей информации, обеспечивает длительную концентрацию активности на одном и том же объекте [20, с. 139].

Характеристики внимания, по мнению И.В. Страхова, делятся на первичные и вторичные. К первичным относятся те, которые связаны с объемом, интенсивностью, устойчивостью внимания, а к вторичным – колебания, переключаемость внимания [36, с. 32].

Современная психологическая наука выделяет три основных вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное.

Непроизвольным называется внимание, которое вызвано теми или иными особенностями действующих в данный момент объектов без намерения быть к ним внимательным. Возникновение непроизвольного внимания определяется физическими, психофизиологическими и психическими факторами и связано с общей направленностью личности. Оно возникает без волевых усилий. Причины возникновения непроизвольного внимания:

- объективные особенности предметов и явлений (их интенсивность, новизна, динамичность, контрастность);
- структурная организация (объединенные объекты воспринимаются легче, чем беспорядочно разбросанные);
- интенсивность объекта - более сильный звук, более яркий плакат и т.д. скорее привлекает к себе внимание;
- новизна, необычность объектов;
- резкая смена объектов;
- субъективные факторы, в которых проявляется избирательное отношение человека к окружающему;
- отношение раздражителя к потребностям (то, что соответствует потребностям, привлекает внимание, прежде всего). Основная функция непроизвольного внимания заключается в быстрой и правильной ориентации человека в постоянно меняющихся условиях, выделении тех объектов, которые могут иметь в данный момент наибольший жизненный смысл [24, с. 389].

Ж. Пиаже, в зависимости от внутренних условий, выделяет три разновидности непроизвольного внимания. Детерминанты вынужденного внимания первого вида лежат предположительно в видовом опыте организма. Поскольку научение этой формы внимания играет незначительную роль, ее называют врожденной, естественной или инстинктивной. Внешняя и внутренняя деятельность при этом уменьшается до минимума или принимает автоматический характер [26].

Вторая разновидность непроизвольного внимания зависит не столько от видового, сколько от индивидуального опыта субъекта. Она также складывается на инстинктивной основе, но в

отсроченном порядке, в процессе стихийного научения и адаптации человека к определенным условиям жизни [25, с. 202]. В той мере, в какой эти процессы и условия совпадают или не совпадают у представителей различных возрастных и социальных групп, образуются общие и индивидуальные зоны объектов внимания и невнимания. Такое внимание можно назвать невольным.

Третью разновидность непроизвольного внимания можно назвать привычным вниманием. Одни авторы считают его следствием или особым случаем произвольного внимания, другие же – переходной к нему формой. Со стороны субъекта эта форма внимания обусловлена установками, намерением выполнить ту или иную деятельность.

Вынужденное, невольное, привычное внимание как разновидности непроизвольного внимания объединяет то, что их побудительные причины лежат вне сознания человека [7, с. 81].

Непреднамеренное внимание характеризуется следующими особенностями:

- человек предварительно не готовится к восприятию объекта или действию;
- интенсивность непреднамеренного внимания обуславливается особенностями раздражителей;
- непродолжительно по времени (внимание длится до тех пор, пока действуют соответствующие раздражители, и, если его не закрепить, прекращается по окончании их действия). Эти особенности непреднамеренного внимания делают его неспособным обеспечить хорошее качество той или иной деятельности [11, с. 159].

Л.С. Рубинштейн отмечал, что для привлечения внимания имеет значение неожиданность раздражителя, даже если он и не очень сильный. Движущиеся предметы, а также новизна, изменения в привычном не остаются незамеченными. Так же действуют контрастные предметы или явления. Например, на высокого человека скорее обратят внимание, если рядом с ним находятся низкорослые люди [31, с. 236].

Большое значение для появления непроизвольного внимания имеет внутреннее состояние человека. Проголодавшийся человек почувствует запах пищи, доносящийся из кухни, в то время как сытый не обратит на это внимания [32, с.

348].

Иной характер имеет так называемое произвольное внимание. Оно возникает потому, что у человека появляется цель, намерение что-то воспринимать или делать. Этот вид внимания называют также преднамеренным. Произвольное внимание появилось у человека в результате трудовых усилий, поэтому оно имеет волевой характер [22, с. 120].

Отсюда, по мнению Т. Рибо, вытекает понимание генезиса произвольного внимания как изменение системы его мотивации. На I этапе в этой функции выступают первичные чувства типа страха; на II - вторичные: самолюбие, соревнование; на III - внимание переходит в область привычки [31, с. 66].

Источники произвольного (преднамеренного) внимания целиком определяются субъективными факторами. В зависимости от характера этих условий и от системы деятельности, в которую включены акты произвольного внимания, выделяют следующие его разновидности.

1. Процессы намеренного обращения внимания могут протекать легко и без помех. Такое внимание называют собственно произвольным, чтобы отличить его от случаев привычного внимания, о которых говорилось ранее.

2. Волевой характер выжидательного внимания особенно проявляется в ситуациях решения так называемых задач на бдительность.

3. Особенно важный вариант развития произвольного внимания заключается в трансформации волевого внимания в спонтанное [22, с. 179].

Основная функция произвольного внимания - активное регулирование протекания психических процессов. В настоящее время произвольное внимание понимается как деятельность, направленная на контроль поведения, поддержание устойчивой избирательной активности [35, с. 43].

Характеристики произвольного (преднамеренного) внимания:

- целенаправленность - определяется задачами, которые человек ставит перед собой в той или иной деятельности:

- организованный характер деятельности - человек готовится быть внимательным к тому или другому предмету,

сознательно направляет свое внимание на него, организует необходимые для данной деятельности психические процессы;

- устойчивость - внимание продолжается более или менее длительное время и зависит от задач или плана работы, в которых мы выражаем наше намерение.

Причины, обуславливающие произвольное внимание:

- интересы человека, побуждающие его к занятию данным видом деятельности;

- осознание долга и обязанности, требующие как можно лучше выполнять данный вид деятельности [33, с. 19].

Ряд психологов выделяют еще третий вид внимания, которое возникает после определенных волевых усилий, но когда человек как бы «входит» в работу, начинает легко концентрироваться на ней. Такое внимание советский психолог Н.Ф. Добрынин назвал слепопроизвольным (или вторичным), так как оно приходит на смену обычному, произвольному вниманию. Этот вид внимания отличается от непроизвольного внимания: у человека есть сознательная цель, ради которой он сосредоточивается. Но слепопроизвольное внимание не сводится и к произвольному: оно не требует особых волевых усилий [11, с. 119]. Это активное, целенаправленное сосредоточие сознания, не требующее волевых усилий вследствие высокого интереса к деятельности.

Помимо видов внимания, в психологии выделяют свойства внимания: устойчивость, колебания, сосредоточенность (концентрация), интенсивность, объем, распределение и переключаемость.

Важным свойством внимания является его устойчивость - способность к длительной концентрации внимания на одном и том же объекте или одной и той же задаче.

Она может определяться периферическими и центральными факторами. Устойчивость, определяемая периферическими факторами, не превышает 2—3 секунд, после чего внимание начинает колебаться. Но устойчивость существенно повышается, если человек активно взаимодействует с объектом, рассматривает его и изучает, а не просто смотрит на него [11, с. 56].

По мнению С.Л. Рубинштейна, длительность удержания центрального внимания зависит от возможности постоянно выявлять в объекте новое содержание. То есть чем интереснее

для человека объект, тем устойчивее будет его внимание.

Устойчивость внимания тесно связана с его концентрацией. Новизна или изменения, являющиеся главным фактором привлечения и удержания внимания, которое быстро снижается в стабильной, неизменной стимульной ситуации, но немедленно пробуждается при появлении изменений или новых объектов [32, с. 96].

Состоянием, противоположным устойчивости, является колебание внимания, т. е. его периодические отвлечения или ослабление.

Свойство внимания, заключающееся в выделении чего-то, на что направлено внимание, называется сосредоточенностью (или концентрацией) [18, с. 102]. Концентрация внимания - это степень сосредоточения. Сосредоточенным называется внимание, направленное на какой-либо один объект или вид деятельности и не распространяющееся на другие. Концентрация (сосредоточенность) внимания на одних объектах предполагает одновременное отвлечение от всего постороннего. Сосредоточенность - необходимое условие осмысления и запечатления поступающей в мозг информации, при этом отражение становится более ясным и отчетливым [9, с. 144].

Сосредоточенное внимание отличается высокой интенсивностью, что необходимо для выполнения важных видов деятельности. Физиологической основой сосредоточенного внимания являются оптимальная интенсивность возбуждательных процессов тех участков коры головного мозга, которые связаны с данным видом деятельности при одновременном развитии сильных тормозных процессов в остальных частях коры [7, с. 93].

Интенсивность внимания характеризуется относительно большой затратой нервной энергии при выполнении данного вида деятельности. Внимание в той или иной деятельности может проявляться с разной интенсивностью. Так, в состоянии утомления человек не способен к напряженному вниманию, не может сосредоточиться, что сопровождается усилением тормозных процессов в коре головного мозга и появлением сонливости как особого акта охранительного торможения. Физиологически интенсивность внимания обусловлена повышенной степенью возбуждательных процессов в

определенных участках коры мозга при одновременном торможении других его участков [36, с. 20].

Объем внимания определяется количеством информации, которую человек может ясно и отчетливо воспринимать в один момент, и зависит как от особенностей воспринимаемых предметов, так и от поставленной задачи и характера деятельности воспринимающего человека, его опыта и психического развития.

Если, например, показывать на короткий промежуток времени буквы, написанные в строчку, но не составляющие слова, и предлагать их опознать, то количество букв, называемых в этом случае, намного меньше, чем когда предъявляются буквы, образующие одно или несколько слов. В первом примере для выполнения поставленной задачи необходимо ясное и отчетливое восприятие каждой буквы. Во втором примере та же задача решается и при недостаточно ясном восприятии некоторых букв, образующих слово.

Распределение внимания – это способность к выполнению нескольких разнородных действий одновременно. Благодаря этому качеству человек может совершать сразу несколько несвязанных между собой дел и при этом сохранять их в поле своего внимания [9, с. 77].

В. Вундт отмечал, что человек не может сконцентрировать внимание на двух одновременно предъявляемых раздражителях, распределение внимания фактически осуществляется быстрым его переносом. Иногда создается впечатление, что человек осуществляет два вида деятельности одновременно. На самом деле в таких случаях один из них настолько автоматизирован, что не требует к себе внимания. Но если этого нет, то совмещение невозможно [14, с. 134].

Переключаемость внимания – это способность к быстрому выключению из одних видов деятельности и включению в новые, соответствующие изменившимся условиям [35, с. 63]. При этом перевод внимания с одних видов деятельности на другие всегда сопровождается нервным напряжением, которое осуществляется усилием воли. Иногда человек глубоко сосредоточен на особо значимой для него задаче, подсознательно старается избежать волевых усилий и не переключается с этой задачи на внешние раздражители [11, с. 108].

Анализ свойств внимания позволяет выделить его нарушения.

а) нарушение устойчивости внимания.

Ж. Пиаже отмечал, что люди со слабой нервной системой или перевозбужденные могут довольно быстро утомляться, становиться импульсивными. Человек, который не очень хорошо чувствует себя физически, также, как правило, характеризуется неустойчивостью вниманием. Отсутствие интереса к предмету способствует частому отвлечению внимания от него, и, напротив, наличие интереса сохраняет внимание в повышенном состоянии в течение длительного периода времени [26, с. 202].

При обстановке, которая характеризуется отсутствием внешне отвлекающих моментов, внимание бывает достаточно устойчивым. При наличии множества сильно отвлекающих раздражителей оно колеблется, становится недостаточно устойчивым. В жизни характеристика устойчивости внимания чаще всего определяется сочетанием всех этих факторов, вместе взятых.

б) рассеянность.

При рассеянности сознание человека не имеет определенной направленности, а переходит с одного предмета на другой, т. е. рассеивается.

Различают два вида рассеянности. Первый вид - результат общей неустойчивости внимания. В основном наблюдается у детей младшего возраста. Но может быть и у взрослых в результате слабости нервной системы или большого утомления, недосыпания и т. п. Такой вид рассеянности появляется также при отсутствии привычки работать сосредоточенно.

Второй вид рассеянности имеет совсем иной характер. Он возникает потому, что человек сосредоточен на чем-то одном и поэтому не замечает ничего другого. Такой рассеянностью отличаются люди, увлеченные своим делом [5, с. 240].

Таким образом, под вниманием в современной психологической науке понимают психическое свойство, характеризующее интенсивность познавательной деятельности и выражающееся в ее сосредоточенности. Выделяют три основных вида внимания: произвольное, непроизвольное, послепроизвольное. В качестве основных свойств внимания необходимо отметить следующие: устойчивость, объем,

концентрация, распределение, интенсивность. Выделяют два вида нарушения внимания: нарушение устойчивости внимания и рассеянность.

## **1.2. Особенности произвольного внимания в старшем дошкольном возрасте**

Внимание, как и все остальные психические процессы, имеет низшие и высшие формы. По мнению П.Я. Гальперина, первые представлены непроизвольным вниманием, а вторые — произвольным. Непосредственное внимание — это также более низкая форма его развития, чем опосредствованное [6, с. 17].

Историю развития внимания, как и многих других психических функций, пытался проследить Л.С. Выготский в русле своей культурно-исторической концепции их формирования. Он писал, что история внимания ребенка есть история развития организованности его поведения, что ключ к генетическому пониманию внимания следует искать не внутри, а вне личности ребенка [5, с. 174].

Л.С. Выготский отмечал, что с самых первых дней жизни ребенка развитие его внимания происходит в среде, включающей так называемый двойной ряд стимулов, вызывающих внимание. Первый ряд — это сами окружающие предметы, которые своими яркими, необычными свойствами приковывают внимание ребенка. С другой стороны, это речь взрослого человека, произносимые им слова, которые первоначально выступают в роли стимулов-указаний, направляющих непроизвольное внимание ребенка. Таким образом, с первых дней жизни ребенка его внимание в значительной своей части оказывается направляемым с помощью слов-стимулов [5, с. 175].

Вместе с постепенным овладением активной речью ребенок начинает управлять и первичным процессом собственного внимания, причем сначала — в отношении других людей, ориентируя собственное их внимание обращенным к ним словом в нужную сторону, а затем — и в отношении самого себя.

Общая последовательность культурного развития внимания по Л. С. Выготскому состоит в следующем: «Сначала люди действуют по отношению к ребенку, затем он сам вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать

на других и только в конце начинает действовать на себя... Вначале взрослый направляет его внимание словами на окружающие его вещи и вырабатывает, таким образом, из слов могущественные стимулы-указания; затем ребенок начинает активно участвовать в этом указании и сам начинает пользоваться словом и звуком как средством указания, т.е. обращать внимание взрослых на интересующий его предмет» [5, с. 192].

Слово, которым пользуется взрослый, обращаясь к ребенку, появляется первоначально в роли указателя, выделяющего для ребенка те или иные признаки в предмете, обращающего его внимание на эти признаки. Л.С. Выготский считал, что употребление языка как средства направления внимания и указателя к образованию представлений имеет для педагогики огромное значение, поскольку с помощью слов ребенок выходит в сферу межличностного общения, где открывается простор для личностного развития [5, с. 193].

В дошкольном возрасте изменения касаются всех видов и свойств внимания. Увеличивается его объем: дошкольник уже может действовать с 2-3 предметами. Возрастает возможность распределения внимания в связи с автоматизацией многих действий ребенка. Внимание становится более устойчивым. Это дает ребенку возможность выполнять под руководством воспитателя определенную работу, пусть даже неинтересную. Малыш не отвлекается, если понимает, что дело нужно довести до конца, даже если появилась более привлекательная перспектива. Поддержание устойчивости внимания, фиксация его на объекте определяется развитием любознательности, познавательных процессов. Так, ребенок долго наблюдает за рыбками в аквариуме, чтобы узнать, где они спят, или за хомячком, чтобы увидеть, когда он будет есть свои запасы. Устойчивость внимания зависит от характера действующего раздражителя. В возрасте 4-7 лет длительные отвлечения вызывает шум игры, а наиболее продолжительные - звонок. На протяжении дошкольного детства длительность отвлечений, вызванных разными раздражителями, снижается, то есть возрастает устойчивость внимания. Наиболее резкое снижение продолжительности отвлечения наблюдается у детей от 5,5 до 6,5 лет [2, с. 67].

Процесс возрастного развития внимания, по мнению А.Н. Леонтьева, — это улучшение внимания с возрастом под влиянием внешних стимулов. Такими стимулами являются окружающие предметы, речь взрослых, отдельные слова. С первых дней жизни ребенка внимание в значительной степени оказывается направляемым с помощью слов-стимулов [21, с. 101].

И.Л. Баскакова отмечает, что развитие внимания в детском возрасте проходит ряд последовательных этапов:

1) первые недели и месяцы жизни ребенка характеризуются появлением ориентировочного рефлекса как объективного врожденного признака непроизвольного внимания, сосредоточенность низкая;

2) к концу первого года жизни возникает ориентировочно – исследовательская деятельность как средство будущего развития произвольного внимания;

3) начало второго года жизни характеризуется появлением зачатков произвольного внимания: под влиянием взрослого ребенок направляет взгляд на называемый предмет;

4) во второй и третий год жизни развивается первоначальная форма произвольного внимания. Распределение внимания между двумя предметами или действиями детям в возрасте до трех лет практически недоступно;

5) в 4,5-5 лет появляется способность направлять внимание под воздействием сложной инструкции взрослого;

6) в 5-6 лет возникает элементарная форма произвольного внимания под влиянием самоинструкции. Внимание наиболее устойчиво в активной деятельности, в играх, манипуляции предметами, при выполнении различных действий;

7) в 7-летнем возрасте развивается и совершенствуется внимание, включая волевое;

8) в старшем дошкольном возрасте происходят следующие изменения:

- расширяется объем внимания;
- возрастает устойчивость внимания;
- формируется произвольное внимание [2, с. 31].

На протяжении дошкольного возраста, как выделяют В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков, внимание ребенка становится не только устойчивее, шире по объему, но и эффективнее. Особенно это

ярко проявляется в формировании у ребенка произвольного действия.

Так, Н.Н. Поддьяковым, изучавшим особенности автоматизации действия у детей дошкольного возраста, были получены данные, свидетельствующие о повышении эффективности внимания при формировании действия. Он предлагал ребенку гасить разноцветные лампочки, зажигающиеся на пульте в определенной последовательности, и регистрировал количество ориентировочных реакций на сигналы (лампочки) и объекты действия (кнопки). В отличие от младших дошкольников 3,5-4 лет, которые долго не могли установить расположение лампочек в пространстве и последовательность их зажигания, дошкольники 5-6,5 лет находили их одним-двумя движениями головы. К концу дошкольного возраста постепенно появляется опыт управления своим вниманием, умение более или менее самостоятельно его организовывать, сознательно направлять на определенные предметы, явления, удерживаться на них [27, с. 91].

На протяжении дошкольного возраста, в связи с усложнением деятельности детей и их общим умственным развитием, внимание приобретает большую сосредоточенность и устойчивость. Так, если младшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру 25-30 минут, то 5-6 годам длительность игры возрастает до 1-1,5 часов. Это объясняется тем, что игра постепенно усложняется и интерес к ней поддерживается постоянным введением новых ситуаций [23, с. 49].

Произвольное внимание тесно связано с речью. В дошкольном возрасте произвольное внимание формируется в связи с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка. Чем лучше развита речь у ребенка дошкольного возраста, тем выше уровень развития восприятия и тем раньше формируется произвольное внимание.

Внимание в дошкольном детстве носит преимущественно непроизвольный характер. Ряд отечественных психологов (Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, А.В. Запорожец и др.) связывают преобладание непроизвольного внимания с возрастными психологическими особенностями детей дошкольного возраста. Непроизвольное внимание развивается в течение всего дошкольного детства. А.М. Бардиан, Н.Ф. Добрынин и Н.В.

Лаврова отмечают, что дальнейшее развитие произвольного внимания связано с обогащением интересов. По мере того как расширяются интересы ребенка, его внимание приковывается к более широкому кругу предметов и явлений [2, с. 81].

Развитие внимания в старшем дошкольном возрасте связано с появлением новых интересов, расширением кругозора, овладением новыми видами деятельности. Старший дошкольник все больше обращает внимание на те стороны действительности, которые раньше оставались вне его внимания [8, с. 66]. Изменяется организация его жизни, он осваивает новые виды деятельности (игровую, трудовую, продуктивную). В 4-5 лет ребенок направляет свои действия под влиянием взрослого. Воспитатель все чаще говорит дошкольнику: «Будь внимательным!», «Слушай внимательно!», «Смотри внимательно!». Выполняя требования взрослого, ребенок должен управлять своим вниманием.

В.С. Мухина отмечает, что развитие произвольного внимания связано с усвоением средств управления им. Первоначально - это внешние средства, указательный жест, слово взрослого. В старшем дошкольном возрасте таким средством становится речь самого ребенка, которая приобретает планирующую функцию. «Я хочу посмотреть сначала обезьянок, а потом крокодильчиков», - говорит малыш по дороге в зоопарк. Он намечает цель «посмотреть», а затем внимательно рассматривает интересующие его объекты. Таким образом, развитие произвольного внимания тесно связано не только с развитием речи, но и с пониманием значения предстоящей деятельности, осознанием ее цели. Развитие этого вида внимания также связано с освоением норм и правил поведения, становлением волевого действия [23, с. 78].

Развитие произвольного внимания - важнейшая задача дошкольного воспитания. В дальнейшем оно обеспечит успешность обучения ребенка в школе, поможет ему выполнять указания учителя и контролировать себя.

В.В. Лебединский считает, что важным принципом развития произвольного внимания является требование к организации деятельности ребенка. Внимание поддерживается, когда дошкольник активен в отношении предмета, обследует его, открывая в нем все новое и новое содержание. В то же время

взрослый требует довести начатое дело до конца, создает у ребят установку на получение качественного результата [20, с. 11].

По данным экспериментов В.В. Ночевкиной, среднее количество отвлечений детей средней, старшей и подготовительной групп детского сада во время заучивания стихотворения составило 3,7 раза; на занятии по счету — 2,7 раза; на занятиях, требовавших поисков ответов на поставленные вопросы к прослушанному рассказу, дети отвлекались всего 1,8 раза. Все занятия проводились с одним и тем же составом детей, в одно и то же время и были одинаковой длительности [9, с. 172].

Э.Б. Титченер отмечает, что внимание возникает из того, что окружающие ребенка люди начинают при помощи ряда стимулов и средств управлять вниманием ребенка, руководить его вниманием, подчинять его своей власти и этим самым дают в руки ребенка те средства, с помощью которых он впоследствии и сам овладевает своим вниманием [37, с. 76].

Культурное развитие внимания заключается в том, что при помощи взрослого ребенок усваивает ряд искусственных стимулов-средств (знаков), посредством которых он дальше направляет свое собственное поведение и внимание [21, с. 19].

Таким образом, исследования психологов показывают, что развитие внимания в дошкольный период происходит довольно интенсивно. Развитие внимания у детей идет в направлении от выполнения целей, поставленных взрослым, к целям, которые ребенок сам ставит и контролирует их достижение.

Факторы, влияющие на формирование произвольного внимания у старших дошкольников, можно разделить на объективные и субъективные. К объективным относятся: речь взрослого человека, «слова-стимулы», направляющие внимание ребенка на что-либо. К субъективным факторам относится активная речь. Овладевая активной речью, ребенок начинает управлять и первичным процессом собственного внимания, причем сначала — в отношении других людей, ориентируя собственное их внимание обращенным к ним словом в нужную сторону, а затем — и в отношении самого себя.

Следовательно, развитие внимания ребенка дошкольного возраста идет по схеме от непроизвольного к произвольному, и далее к послепроизвольному.

### **1.3 Модель формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста**

Моделирование – это метод исследования определенных объектов путем воспроизведения их характеристик на другом объекте, модели, которая представляет собой аналог того или иного фрагмента действительности (вещного или мыслительного) – оригинала модели [15, с. 59].

Моделирование как метод применяется в том случае, когда исследование интересующего ученого явления путем простого наблюдения, опроса, теста или эксперимента затруднено или невозможно в силу сложности или труднодоступности. Тогда прибегают к созданию искусственной модели изучаемого феномена, повторяющей его основные параметры и предполагаемые свойства. На этой модели детально исследуют данное явление и делают выводы о его природе [17, с. 398].

Под моделью понимается система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала, прототипа модели. Модель определяется как единство крупных систем, между которыми возникает взаимодействие, и создаются условия для стимулирования познавательной активности.

Модели могут быть техническими, логическими, математическими, кибернетическими. Математическая модель представляет собой выражение или формулу, включающую переменные и отношения между ними, воспроизводящие элементы и отношения в изучаемом явлении. Техническое моделирование предполагает создание прибора или устройства, по своему действию напоминающего то, что подлежит изучению. Кибернетическое моделирование основано на использовании в качестве элементов модели понятий из области информатики и кибернетики. Логическое моделирование основано на идеях и символике, применяемой в математической логике [17, с.225].

По полноте отражения объекта в модели можно выделить следующие классы и подклассы моделей психики: знаковые (образные, вербальные, математические), программные (жестко алгоритмические, эвристические, блок-схемные), вещественные (бионические). Такая последовательность моделей отражает постепенный переход от описательной имитации результатов и

функций психической деятельности к вещественной имитации ее структуры и механизмов [17, с. 226].

В зависимости от характера получаемого знания модели могут выполнять следующие функции:

На эмпирическом уровне:

- реконструирующая (воссоздание качественной специфики объекта).

- измерительная (получение количественных характеристик объекта).

- описательная (обеспечение наглядности и понятности).

На теоретическом уровне:

- интерпретационная (объяснение, обобщение и исчерпывающее описание). Обычно акцент делается на объяснении, но не менее важно, что модель «позволяет в сжатой форме общего закона описать множество частных случаев, которые могут быть выведены из нее логически и не требуют специального описания. Функция обобщения большого числа данных с наибольшей убедительностью выступает на заключительных этапах исследования, когда жизнеспособность модели уже доказана многочисленными экспериментами».

- прогнозирующая (предсказание поведения объекта-прототипа).

- критериальная (проверка истинности, адекватности знаний об объекте).

- эвристическая (способствование генерированию новых идей и гипотез относительно изучаемого объекта и связанных с ним других объектов реальности. Кроме того, модель, способствуя формализации данных об объекте, облегчает построение и проверку гипотез и теорий).

На практическом уровне:

- познавательно-иллюстрирующая.

- обучающая [10, с. 45].

Далее рассмотрим понятие «формирование».

Формирование – это целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон (качеств) под влиянием воспитания, обучения и собственной активности личности.

Формировать – значит организовывать всю жизнедеятельность человека, осуществлять воспитание и

обучение, воздействовать на него так, чтобы развить то или иное качество [3, с. 12].

Графическое изображение модели формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста представлено на рисунке 2.

Процесс формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста предполагает несколько этапов:

- диагностический этап, который включает в себя определение цели формирования, осуществление подбора методов и методик психодиагностического исследования, проведение, обработку и анализ результатов психодиагностического исследования;

- формирующий этап, подразумевающий разработку и реализацию программы формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста;

- аналитический этап, включающий в себя оценку эффективности реализации программы, проведение итоговой психодиагностики;

- результативный этап определяет желаемые результаты.

Модель имеет целевой блок - формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи модели:

- 1) Формирование способностей к концентрации, распределению и переключению внимания; увеличение объема внимания.

- 2) Развитие сенсорного внимания через одновременное развитие зрительного восприятия; развитие слухового внимания через одновременное развитие слухового восприятия; развитие моторно-двигательного внимания;

- 3) Повышение познавательного интереса и наблюдательности;

- 4) Воспитание самоконтроля у ребенка, развитие волевых качеств.



**Рис 2.** Модель психолого-педагогического формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Рассмотрим цели каждого этапа формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Цель диагностического этапа: определить уровень внимания до проведения формирующего этапа. На данном этапе нами были использованы методики: «Найди и вычеркни», «Кольца Ландольта» (2 вариант), «Запомни и расставь точки».

Цель формирующего этапа: реализация программы формирования произвольного внимания.

В формирующий этап входит три блока:

Первый блок занятий – направлен на создание благоприятной атмосферы, уменьшение напряжения участников группы, развитие познавательной сферы, в том числе и способности к концентрации, распределению и переключению внимания.

В него входит блок упражнений « Психогимнастика».

Психогимнастика - это курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы) [40, с. 5].

Психогимнастика как невербальный метод групповой работы предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний, проблем с помощью движений, мимики, пантомимики; позволяет детям проявлять себя и общаться без помощи слов.

Задачи:

- уменьшение напряжения участников группы;
- снятие страхов и запретов;
- развитие внимания;
- развитие чувствительности к собственной двигательной активности, активности других людей;
- сокращение эмоциональной дистанции между участниками группы;
- формирование способности выражать свои чувства, эмоциональные состояния, проблемы без слов и понимать невербальное поведение других людей.

К психогимнастическим упражнениям, направленным на развитие внимания относятся:

- гимнастика с запаздыванием. Вся группа повторяет за одним из ее участников обычное гимнастическое упражнение, отставая от ведущего на одно движение. Темп упражнения постепенно нарастает;

- передача ритма по кругу. Вслед за одним из участников все члены группы поочередно по кругу повторяют, хлопая в ладоши, заданный ритм;

- передача движения по кругу. Один из участников группы начинает действие с воображаемым предметом таким образом, чтобы это действие можно было продолжить. Сосед продолжает это действие, таким образом, воображаемый предмет обходит весь круг;

- зеркало. Участники группы разбиваются на пары и по очереди повторяют движения своего партнера [1, с. 7].

Во второй блок входят занятия, направленные на развитие сенсорного внимания через одновременное развитие зрительного восприятия, развитие слухового внимания через одновременное развитие слухового восприятия, развитие моторно-двигательного внимания, на повышение познавательного интереса и наблюдательности.

В занятиях на развитие сенсорного внимания через одновременное развитие зрительного восприятия, основной тип упражнений — это поиск одинаковых предметов, поиск лишнего предмета, поиск отличий, срисовывание по образцу, дорисовка недостающих элементов.

Важным условием организации таких упражнений является индивидуальная работа. Каждому ребенку дается своя карточка с упражнением.

В занятиях на развитие слухового внимания через одновременное развитие слухового восприятия используются игровые упражнения и сказкотерапия.

В игровых упражнениях на развитие слухового внимания широко используются различные музыкальные инструменты, записи голосов животных и птиц.

Сказкотерапия - это учение об общечеловеческих ценностях. Сказкотерапию можно рассматривать как процесс образования связей между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, процесс переноса сказочных смыслов в реальность.

Сказка в определенной степени удовлетворяет три естественные психологические потребности ребенка дошкольного возраста:

1. Потребность в автономности. В каждой сказке герой действует самостоятельно на протяжении всего пути, делает выбор, принимает решения, полагаясь только на самого себя, на свои собственные силы.

2. Потребность в компетентности. Герой оказывается способным преодолеть самые невероятные препятствия и, как правило, становится победителем, достигает успеха, хотя может терпеть временные неудачи.

3. Потребность в активности. Герой всегда активен, находится в действии: куда-то идет, кого-то встречает, кому-то помогает, что-то добывает, с кем-то борется, от кого-то убегает и т. д. [28, с. 12].

В процессе слушания сказок ребенок сосредотачивается на сюжете, прослеживает его, запоминает. Тем самым происходит не только развитие слухового внимания, но и развиваются необходимые, для эффективного существования, фантазия, творчество. Он усваивает основные механизмы поиска и принятия решений.

Занятия на развитие моторно-двигательного внимания проходят в форме подвижных игр.

Третий блок включает в себя занятия на развитие волевых качеств, воспитание самоконтроля у детей. Основные направления волевого развития в старшем дошкольном возрасте:

- развитие произвольных движений;
- становление основных этапов волевого усилия;
- овладение ребенком своим поведением, сознательным управлением своей деятельностью (умение подчинять действия поставленной цели, планировать, контролировать, преодолевать препятствия) [16, с. 62].

Содержание волевого развития - переход от неподвластных (импульсивных) действий к подвластным (волевым), сознательно контролируемым.

В этот блок входят:

1. Упражнения, направленные на самоконтроль.
2. Игры с правилами.
3. Чтение художественных произведений.

Воспитательный потенциал игры с правилами и ее влияние на развитие детской личности, особенно ярко обнаруживают себя при тщательном изучении и использовании скрытых игровых механизмов. В процессе игры у детей возникают три вида целей. Цель первая - наиболее общая - наслаждение, удовольствие от игры. Ее можно выразить двумя словами: «Хочу играть!» Вторая цель - это и есть собственно игровая задача, т.е. задача, связанная с выполнением правил, разыгрыванием сюжета, роли. Она существует в виде требования «надо»: «Надо играть так, а не иначе!». Третья цель непосредственно связана с процессом выполнения игровой задачи, что по сути своей составляет творчество и одновременно выдвигает третий постулат – «Могу!». С помощью такой трехступенчатой мотивации «хочу! - надо! - могу!» игра становится средством перевода требований, предъявляемых к ребенку взрослыми, в требования, которые ребенок предъявляет сам себе. Это и составляет основной механизм ее влияния на личность ребенка и процесс его самовоспитания.

В процессе игровой терапии используются разнообразные игровые приёмы, которые развлекают детей, проверяют умение предотвращать конфликтные ситуации, способствуют взаимопониманию, рефлексии и контролю своего поведения.

Обязательным условием к выполнению заданий, является наличие инструкции о способах выполнения. Нужно рассказать детям, как, в какой последовательности надо выполнять задание, какими средствами необходимо при этом пользоваться. В противном случае дети начнут выполнять задание механически, бездумно и после нескольких неудачных попыток потеряют веру в свои силы [24, с. 14].

Цель аналитического этапа – определить уровень внимания после проведения формирующего этапа, оценить эффективность реализации программы. На данном этапе нами также были использованы методики: «Найди и вычеркни», «Кольца Ландольта» (2 вариант), «Запомни и расставь точки».

На аналитическом этапе мы проводим повторную диагностику на определение уровня внимания. На основе полученных данных, определяем эффективность реализации программы.

На результативном этапе мы рассчитываем получить следующий результат:

1) Повышение уровня способностей к концентрации, распределению и переключению внимания; увеличение объема внимания.

2) Развитие сенсорного внимания через одновременное развитие зрительного восприятия; развитие слухового внимания через одновременное развитие слухового восприятия; развитие моторно-двигательного внимания;

3) Повышение познавательного интереса и наблюдательности;

4) Повышение самоконтроля у ребенка, развитие волевых качеств.

Таким образом, нами разработана модель психолого-педагогического формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста, состоящая из трех блоков: диагностического, формирующего и аналитического.

## **Глава 2. Экспериментальная работа по формированию произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста**

### **2.1. Цели и задачи экспериментальной работы**

Целью экспериментальной работы в рамках проводимого исследования является доказательство выдвинутой гипотезы, согласно которой формирование произвольного внимания старших дошкольников будет эффективным, если разработать и внедрить модель формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось в четыре этапа:

1. Поисково-подготовительный этап: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе выполнено изучение литературы по проблеме произвольного внимания у старших дошкольников. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования. Сформулировали гипотезу

2. Опытно-экспериментальный этап: проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по трем методикам. Затем полученные результаты были обработаны и сведены в общую таблицу;

3. Формирующий этап: проведение программы по формированию произвольного внимания.

4. Контрольно-обобщающий этап: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, проверка гипотезы, выработка рекомендаций воспитателям и родителям.

Для решения поставленных в исследовании задач и проверки исходных предположений использовался комплекс методов: теоретических (изучение психолого-педагогической литературы, анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, метод моделирования); эмпирических (эксперимент, наблюдение, беседа), математический метод – критерий Т– Вилкоксона.

В исследовании были использованы методики:

- «Найди и вычеркни» – на определение уровня продуктивности и устойчивости внимания (Автор: Т. Д. Марцинковская);

- «Кольца Ландольта» (Автор: Э. Ландольт, модификация корректурной пробы) – на определение оценки переключения внимания;

- «Запомни и расставь точки» – на определение уровня объема внимания.

Этапы исследования:

- 1) поисково-подготовительный;
- 2) опытно-экспериментальный;
- 3) формирующий;
- 4) контрольно-обобщающий.

Опытно-экспериментальная работа проводилась Пескишевой Л. на базе МДОУ № 39 г. Копейска Челябинской области, в эксперименте участвовали дети старшей дошкольной группы в возрасте 5-6 лет.

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 39 «Золотой Петушок» в своей деятельности руководствуется Конвенцией ООН о правах ребёнка, Конституцией Российской Федерации, Федеральным Законом «Об образовании», Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации».

Детский сад представляет собой отдельно стоящее двухэтажное здание с прилегающей к нему территорией для прогулок детей, вблизи парковой зоны.

Основа работы дошкольного учреждения: обеспечение всестороннего и своевременного развития ребёнка в соответствии с его индивидуальными и возрастными особенностями.

Основные направления деятельности учреждения:

- сохранение и укрепление здоровья детей;
- коррекция речевых нарушений;
- создание в МДОУ предметно-развивающей среды, для гармоничного развития личности ребенка.

- подготовка к обучению в школе (предупреждение нарушений письменной речи);

Деятельность учреждения осуществляется через реализацию образовательных программ:

- Программа воспитания и развития детей «От рождения до школы» (Авторы: М. А. Васильева, Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова).

- Программа здоровьесберегающего направления «Основы безопасности детей дошкольного возраста» (Авторы: Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина);

- Коррекционная программа «Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста» (Авторы-составители: Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина).

- Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Ритмическая мозаика» (Автор: А. И. Буренина)

- Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2 - 7 лет «Цветные ладошки» (Автор: И. А. Лыкова);

- Программа социально-нравственного развития дошкольников «Я - человек» (Автор: С. А. Козлова);

- Программа экологического воспитания «Юный эколог» (Автор: С. Н. Николаева);

С детьми работает воспитатель первой категории.

Детский коллектив старшей группы №2 в данном составе существует с яслей. Группа состоит из 32 детей, из которых 18 мальчиков и 14 девочек.

При исследовании детей по методике «Найди и вычеркни» были получены данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Определение уровня продуктивности и устойчивости внимания детей старшего дошкольного возраста по методике «Найди и вычеркни» (нулевой срез)

Уровень продуктивности и устойчивости внимания	Кол-во человек	Количество %
Очень высокий	2	6,25
Высокий	6	18,75
Средний	16	50
Низкий	6	18,75
Очень низкий	2	6,25
Общее количество	32	100

Из полученных данных мы видим, что у большинства старших дошкольников исследуемой группы продуктивность и устойчивость внимания на среднем уровне (50%). Высокий и низкий уровни зафиксированы у равного количества детей (по 18,75%). Очень высокий и очень низкий уровни у четверых детей (по 6,25%).

При исследовании детей по методике «Кольца Ландольта» (Вариант 2) были получены данные, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Определение оценки переключения внимания детей старшего дошкольного возраста по методике «Кольца Ландольта» (нулевой срез)

Уровень продуктивности и устойчивости внимания	Кол-во человек	%
Очень высокий	0	0
Высокий	6	18,75
Средний	12	37,5
Низкий	10	31,25
Очень низкий	4	12,5
Общее	32	100

Данные, полученные в результате исследования по методике «Кольца Ландольта», позволяют определить, что большинство детей (37,5%) имеют средний уровень оценки переключения внимания. Чуть меньше детей (31,25%) имеют низкий уровень оценки переключения внимания. Высокий же уровень оценки переключения внимания имеют 6 детей (18,75%) и очень низкий уровень у четверых детей (12,5%).

При исследовании детей по методике «Запомни и расставь точки» на определение объема внимания дошкольника, были получены данные, представленные в таблице 3.

Из полученных данных мы видим, что большинство детей имеют низкий уровень объема внимания (50%). Средний уровень объема внимания у 37,5 % детей, высокий лишь у двоих детей (6,25%) и очень низкий также у двоих детей (6,25%).

Таким образом, обобщая данные можно констатировать, что преобладает средний уровень (50%) развития внимания по продуктивности и устойчивости.

Определение объема внимания детей старшего дошкольного возраста по методике «Запомни и расставь точки» (нулевой срез)

Уровень продуктивности и устойчивости внимания	Кол-во человек	%
Высокий	2	6,25
Средний	12	37,5
Низкий	16	50
Очень низкий	2	6,25
Общее	32	100

Также преобладает средний уровень (37,5%) развития внимания старших дошкольников по показателю распределения.

По показателю объема внимания преобладающим у старших дошкольников является низкий уровень (50%).

Результаты нулевого среза свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по формированию произвольного внимания.

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы исследования мы поделили детей на две подгруппы по 16 человек: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). В каждую из групп вошли дети с примерно одинаковыми баллами по трем методикам. В экспериментальной группе мы апробируем составленную нами психолого-педагогическую программу по формированию произвольного внимания. А в контрольной группе не будем ничего менять. На итогах контрольного среза обеих подгрупп проведем математический анализ, используя критерий Т-Вилкоксона.

Таким образом, в экспериментальную группу вошло 16 детей 5-6 лет, 9 мальчиков и 7 девочек.

Итак, определим задачи следующего этапа исследования:

1) Разработать и апробировать программу формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

2) Сравнить результаты нулевого и контрольного диагностических срезов у детей ЭГ и КГ.

3) Разработать методические рекомендации педагогам и родителям, направленные на формирование произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста.

## **2.2. Реализация модели формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста**

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы, представленные в параграфе 2.1, убеждают в необходимости проведения целенаправленной работы по формированию произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Основные задачи формирующего этапа проводимого нами эксперимента:

1) Составить психолого-педагогическую программу формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста на основе теоретической модели, описанной в параграфе 1.3.

2) Реализовать данную программу на базе МДОУ №39 г. Копейска.

3) Провести контрольную диагностику испытуемых;

4) Проанализировать результаты исследования;

5) Составить методические рекомендации для воспитателей и родителей, направленные на формирование произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста.

Формирование – целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон (качеств) под влиянием воспитания, обучения и собственной активности личности.

Основные принципы формирующей работы:

1. Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей. Данный принцип согласует требования соответствия психического и личностного развития ребенка возрастной норме и признание факта уникальности и неповторимости конкретной личности.

2. Деятельностный принцип формирования.

Теоретической основой является положение о роли деятельности в психическом развитии ребенка, разработанное в трудах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. Деятельностный принцип формирования определяет тактику проведения коррекционной работы через организацию активной деятельности ребенка, в ходе которой создается

необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии его личности. Формирующее воздействие всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности ребенка.

3. Комплексность методов психологического воздействия. Подразумевает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии.

4. Принцип активного привлечения родителей к участию в формирующей программе. Принцип определяется той ролью, которую играет ближайший круг общения в психическом развитии клиента.

Система отношения ребенка с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления составляют важнейший компонент социальной ситуации развития ребенка, определяют зону ее ближайшего развития.

5. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов. При составлении коррекционных программ

необходимо опираться на более развитые психические процессы и использовать методы, их активизирующие.

6. Принцип усложнения. Каждое задание должно проходить ряд этапов: от минимально простого - к максимально сложному. Формальная сложность материала не всегда совпадает с его психологической сложностью [26, с. 36].

На основе анализа психолого-педагогической литературы, имеющихся программ, формирующих произвольное внимание у детей, а также с учетом разработанной в параграфе 1.3 модели формирования произвольного внимания, нами была составлена психолого-педагогическая программа по формированию произвольного внимания у детей в старшем дошкольном возрасте.

В основу данной программы легли:

- Программа развития и коррекции внимания (авторы-составители А.А. Осипова, Л.И. Малашинская) [24];
- Проект развития внимания детей (автор-составитель Л.В. Черемошкина) [39];
- Практика сказкотерапии (автор-составитель Н.А. Сакович) [28];

- Психогимнастика в детском саду (автор-составитель Е.А. Алябьева) [2];

- Программа развития эмоционально-волевой и коммуникативной сферы дошкольников (автор-составитель А.В. Уханова) [38].

Цель составленной нами психолого-педагогической программы: формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи психолого-педагогической программы:

- 1) Формирование способностей к концентрации, распределению и переключению внимания; увеличение объема внимания.

- 2) Развитие сенсорного внимания через одновременное развитие зрительного восприятия; развитие слухового внимания через одновременное развитие слухового восприятия; развитие моторно-двигательного внимания;

- 3) Повышение познавательного интереса и наблюдательности; воспитание самоконтроля у ребенка.

Рассмотрим структуру занятий.

Обязательным условием реализации психолого-педагогической программы по формированию произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста является специально созданная предметно-развивающая среда. Попадая в нее, дети имеют возможность под контролем воспитателя упражнять свои умения, приобретенные на занятиях по формированию внимания и чувствовать поддержку взрослого.

Основываясь на ведущей деятельности старшего дошкольного возраста, все задания для детей предлагаются в игровой форме, что повышает их мотивацию и интерес к занятиям. Любое занятие с детьми в целях достижения максимального педагогического эффекта организуется при условии положительного эмоционального отношения со стороны ребенка. Это обычно достигается благодаря соблюдению следующих организационно-педагогических требований: обязательного создания доброжелательной атмосферы общения воспитателя с детьми (никаких упреков

в адрес ребенка за то, что он меньше других знает, хуже умеет что-то делать), детей между собой и с воспитателем.

Играя со сверстниками и с воспитателем, как с равным партнером, дети учатся контролировать полученный результат, имеют возможность развивать познавательные интересы, а также повышать самооценку и радоваться успеху среди сверстников.

Для создания предметно-развивающей среды, обеспечивающей формирование произвольного внимания, потребовалось немного времени. Многие игры, вошедшие в состав данной программы, были изготовлены вручную из подручных материалов.

Программа состоит из 20 специально подготовленных занятий, каждое из которых включает в себя три блока:

1) Занятия, направленные на развитие и коррекцию различных сторон психики человека как познавательной, так и эмоционально-личностной сферы. Игры и этюды, в основе которых лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе.

Задачи:

1. уменьшение напряжения участников группы;
2. снятие страхов и запретов;
3. развитие внимания;
4. развитие чувствительности к собственной двигательной активности, активности других людей;

2) Занятия, направленные на развитие сенсорного внимания через одновременное развитие зрительного восприятия, развитие слухового внимания через одновременное развитие слухового восприятия, развитие моторно-двигательного внимания, на повышение познавательного интереса и наблюдательности.

3) Занятия на развитие волевой сферы.

Содержание волевого развития - переход от неподвластных (импульсивных) действий к подвластным (волевым), сознательно контролируемым. Воля у ребенка воспитывается в играх с правилами.

В таблице 4 представлено тематическое планирование психолого-педагогической программы.

Таблица 4

## Тематическое планирование психолого-педагогической программы

№ занятия	Цель	Содержание занятия
1	Психогимнастика	Игра «Ручеек»
	Развитие слухового внимания	Игра «Что слышно?»
	Развитие сенсорного внимания	Задание «Найди два одинаковых предмета» карточка 1
	Развитие волевой сферы	Игра «Упрямые барашки»
2	Психогимнастика	Игра «Ручеек»
	Развитие моторно-двигательного внимания	Игра «Кто летает?»
	Развитие мелкой моторики рук, зрительного внимания	Выкладывание палочек по образцу 1ого уровня сложности
	Развитие волевой сферы	Упражнение «Хочухалки»
3	Психогимнастика	Игра «Ручеек»
	Развитие слухового внимания	Игра «Слушай звуки»
	Развитие зрительного внимания	Задание «Найди пять отличий»
	Развитие волевой сферы, зрительного внимания, мелкой моторики	Задание «Нанизывание бусинок»
4	Психогимнастика	Игра «Ручеек»
	Развитие двигательного внимания	Игра «Кто летает?»
	Развитие сенсорного внимания, объема внимания	Упражнение «Исключение лишнего»
	Развитие волевой сферы, сенсорного внимания	Задание «Выкладывание из мозаики по образцу»
5	Психогимнастика	Игра «Ручеек»
	Развитие слухового внимания	Игра «Узнай по голосу»
	Развитие зрительного внимания, наблюдательности	Просмотр мультфильма «Ореховый прутик»
	Развитие волевой сферы	Игра «Четыре стихии»
6	Психогимнастика	Игра «Смотри на руки»
	Развитие слухового внимания	Игра « Это правда или нет?» ч.1
	Развитие зрительного внимания	Задание «Найди пять отличий»

	Развитие волевых качеств	Игра «Море волнуется»
7	Психогимнастика	Игра «Смотри на руки»
	Развитие слухового внимания	Сказка «В лесу» (М. Мэнделл)
	Развитие зрительного внимания, наблюдательности	Игра «Запомни порядок»
	Развитие зрительного внимания, мелкой моторики пальцев	Задание «Срисовывание по клеточкам» образец 1ого уровня
8	Психогимнастика	Игра «Смотри на руки»
	Цель: развитие зрительного внимания, наблюдательности	Игра «Заметь все»
	Развитие слухового внимания	Игра «Узнай по голосу»
	Развитие зрительного внимания, мелкой моторики	Нанизывание бусинок 2-ой уровень
	Развитие волевых качеств	Игра «Удочка»
9	Психогимнастика	Игра «Смотри на руки»
	Развитие слухового внимания	Игра « Это правда или нет?» ч. 2
	Развитие слухового внимания	Игра «Съедобное не съедобное»
	Развитие волевых качеств, слухового внимания	Игра «Слушаем тишину»
10	Психогимнастика	Игра «Смотри на руки»
	Развитие слухового внимания	Упражнение № 2 Сказка «Четверо братьев» (М. Мэнделл)
	Развитие зрительного внимания	Задание «Насекомые»
	Развитие волевых качеств	Упражнение «Подними себя»
11	Психогимнастика	Игра «Слушай команду»
	Развитие зрительного внимания	Задание «Найди тень»
	Развитие слухового внимания	Игра «Испорченный телефон»
	Развитие моторно-слухового внимания, волевых качеств	Игра «Слушай звуки»
12	Психогимнастика	Игра «Слушай команду»
	Развитие зрительного внимания	Игра «Ищи безостановочно»
	Развитие зрительного внимания, наблюдательности	Игра «Опиши друга»
	Развитие волевых качеств, двигательного внимания	Игра «По новым местам»
13	Психогимнастика	Игра «Слушай команду!»
	Развитие эмоционально-волевой сферы	Игра «Волшебное слово»

	Развитие зрительного внимания	Задание «Что где лежит?» упрощенный вариант
	Развитие слухового, двигательного внимания	Игра «Съедобное не съедобное»
14	Психогимнастика	Игра «Слушай команду»
	Развитие зрительного внимания	Чтение текста до заданного выражения
	Развитие зрительного внимания, мелкой моторики пальцев	Задание «Срисовывание по клеточкам» образец 2ого уровня
	Развитие зрительного внимания	Игра «Чей это дом?»
15	Психогимнастика	Игра «Слушай команду»
	Развитие волевых качеств, зрительного внимания, распределение внимания	Задание «Каждой руке свое дело»
	Развитие концентрации и объема внимания, мелкой моторики	Задание «Что, где лежит?» 2-ой уровень
	Развитие зрительного внимания, наблюдательности	Игра «Опиши друга»
16	Психогимнастика	Игра «В магазине зеркал»
	Развитие наблюдательности, распределения внимания	Игра «Строители»
	Развитие зрительного внимания, логического мышления, мелкой моторики	Игра «Танграм»
	Развитие зрительного внимания	Задание «Найди дорожку»
17	Психогимнастика	Игра «В магазине зеркал»
	Развитие зрительного внимания	Задание «Найди героев передачи»
	Развитие зрительного внимания, мелкой моторики	Игра «Найди мяч»
	Развитие волевых качеств	Игра «Четыре стихии»
18	Психогимнастика	Игра «В магазине зеркал»
	Развитие слухового внимания	Игра «Хамелеон»
	Развитие двигательной памяти, зрительного внимания	Игра «Лото»
	Развитие зрительного внимания	Игра «Заметь все»
19	Психогимнастика	Игра «В магазине зеркал»
	Развитие слухового внимания	Сказка «Варежка»
	Развитие зрительного	Игра «По новым местам»

	внимания, волевых качеств	
	Развитие зрительного внимания	Игра «Кто внимательнее?»
20	Психогимнастика	Игра «В магазине зеркал»
	Развитие умения переключать внимания	Задание «Воспроизведение геометрических фигур»
	Развитие наблюдательности, волевых качеств	Игра «Разведчики»
	Развитие зрительных качеств, распределения внимания	Задание «Смешанный лес»

Представим подробное описание десяти занятий по программе.

### **Занятие № 1**

*Упражнение № 1 «Ручеек» (психогимнастика).*

Цель: создание веселого и жизнерадостного настроения.

Описание: Из пар, стоящих друг за другом с поднятыми и сцепленными руками, образуется длинный коридор. Игрок, проходя под сцепленными руками, ищет себе пару и берет за руку того, кто ему симпатичен. Образованная пара идет в конец, а тот, чью пару разбили, идет в начало «ручейка». Так «ручеек» движется долго, беспрерывно.

*Упражнение №2 «Что слышно?»*

Цель: развитие слухового внимания.

Оборудование: предметы, издающие знакомые детям звуки; ширма.

Описание. Ведущий предлагает детям послушать и запомнить то, что происходит за дверью или ширмой. Затем он просит рассказать, что они слышали. Побеждает тот, кто больше и точнее определит источники звука.

*Упражнение №3 «Найди два одинаковых предмета»*

Цель: развитие мышления, объема внимания, восприятия формы, величины, наблюдательности, формирование умения сравнивать, анализировать.

Описание: Ребенку предлагаются:

а) рисунок с изображением пяти предметов и более, из которых два предмета одинаковых; требуется их найти, показать и объяснить в чем схожесть этих двух предметов.

б) картинка с изображением предметов и образца; необходимо найти предмет, подобный образцу, показать его и объяснить, в чем схожесть.

в) рисунок с изображением более пяти предметов надо образовать одинаковые пары, соединить их карандашом и объяснить в чем сходство каждой пары.

#### *Упражнение №4 Игра «Упрямые барашки»*

Цель: развитие волевых качеств

Дети разбиваются на пары. Ведущий (взрослый) говорит: «Утром рано два барана повстречались на мосту». Дети широко расставляют ноги, наклоняются вперед и упираются лбами и ладонями друг в друга. Задача игрока — устоять на месте, при этом заставив соперника сдвинуться с места. При этом можно блеять, как барашки.

Эта игра позволяет направить энергию ребенка в нужное русло, выплеснуть агрессию и снять мышечное и эмоциональное напряжение. Но ведущий должен обязательно следить, чтобы «барашки» не переусердствовали и не навредили друг другу.

### **Занятие №2**

#### *Упражнение №1 «Ручеек» (психогимнастика).*

Цель: создание веселого и жизнерадостного настроения.

#### *Упражнение №2 «Кто летает?»*

Цель: развитие моторно-двигательного внимания

Оборудование: список названий предметов.

Описание: Ребенок должен отвечать и выполнять движения в соответствии со словами взрослого.

Инструкция: «Внимание! Сейчас мы выясним кто (что) может летать, а кто (что) нет. Я буду спрашивать, а вы сразу отвечайте, если назову, что-нибудь вроде стрекозы, то вы сразу отвечайте, что летает. И покажите, как она это делает, а если скажу, например, поросенок летает? Молчите и не двигайтесь».

#### *Упражнение №3 «Выкладывание палочек по образцу»*

Цель: развитие произвольного внимания, мелкой моторики пальцев.

Описание: Ребенку предлагают по образцу выложить узор или силуэт из счетных палочек.

а) 1-й уровень сложности – узоры в одну строчку(ЛИСТ 2);

б) 2-й уровень сложности – простые силуэты, состоящие от 6 до 12 палочек (ЛИСТ 2);

в) 3-й уровень сложности – более сложные силуэты, состоящие от 6 до 13 палочек (ЛИСТ 2);

г) 4-й уровень сложности – сложные силуэты с большим количеством деталей, состоящие от 10 до 14 деталей (ЛИСТ 2).

#### *Упражнение №4 «Хочухалки»*

Цель: Тренировка умения владеть своими чувствами.

Ведущий кончиком карандаша рисует в воздухе очень медленно какую-либо букву. Детям предлагается угадать букву, но не кричать тут же правильный ответ, а, преодолев свое «хочу выкрикнуть», дождаться команды ведущего и ответ прошептать.

### **Занятие №3**

#### *Упражнение № 1 «Ручеек» (психогимнастика).*

Цель: создание веселого и жизнерадостного настроения.

#### *Упражнение №2 «Слушай звуки !»*

Цель: развитие произвольного внимания.

Оборудование: фортепьяно или аудиозапись.

Описание. Каждый ребенок выполняет движения в соответствии с услышанными звуками: низкий звук - становится в позу «плакучей ивы» (ноги на ширине плеч, руки слегка разведены в локтях и висят, голова наклонена к левому плечу), высокий звук - становится в позу «тополя» (пятки вместе, носки врозь, ноги прямые, руки подняты вверх, голова запрокинута назад, смотреть на кончики пальцев рук).

#### *Упражнение №3 «Найди пять отличий»*

Цель: развитие произвольного внимания, переключения и распределения внимания.

Описание: серия картинок по две картинки на каждой карточке; в каждой картинке надо найти пять отличий (ЛИСТ 3, верхний рисунок);

#### *Упражнение №4 «Нанизывание бусинок»*

Цель: развитие концентрации и объема внимания, мелкой моторики пальцев.

Описание. Ребенку предлагают по образцу (ЛИСТ 4) нанизывать бусы по образцу верхнего ряда.

#### **Занятие №4**

*Упражнение № 1 «Ручеек» (психогимнастика).*

Цель: создание веселого и жизнерадостного настроения.

*Упражнение №2 «Кто летает?»*

Цель: развитие моторно-двигательного внимания

*Упражнение №3 «Исключение лишнего»*

Цель: развитие мышления и объема внимания.

Описание: ребенку предлагается найти из пяти изображенных на рисунке предметов один, отличающийся от других и обосновать свой выбор.

*Упражнение №4 «Выкладывание узора из мозаики»*

Цель: развитие концентрации и объема внимания, мелкой моторики рук, формирование умения работать по образцу.

Описание: ребенку предлагают по образцу (ЛИСТ 5) выложить из мозаики: цифры, букву, простой узор и силуэт.

#### **Занятие № 5**

*Упражнение № 1 «Ручеек» (психогимнастика).*

Цель: создание веселого и жизнерадостного настроения.

*Упражнение №2 Игра «Узнай по голосу»*

Цель: развитие слухового внимания.

Описание: Стоя по кругу, дети выбирают водящего, который с завязанными глазами пытается угадать детей по голосу. Угадав игрока по голосу, он меняется с ним местами.

*Упражнение № 3 Просмотр мультфильма «Ореховый прутик»*

Цель: развитие произвольного внимания — умения максимально концентрироваться на происходящем на экране; развитие связной речи, умения описывать предметы.

Описание: Просмотр мультфильма «ореховый прутик». Дети отвечают на вопросы:

Перечислите все предметы, которые вы увидели в доме этой семьи?

Как звали сестру?

Как звали брата?

Что делала мама?

*Упражнение №4 Игра «Четыре стихии»*

Цель: развитие волевой сферы

Описание: Дети сидят или стоят по кругу. «Земля» - опустить руки вперед, «Вода»- вытянуть руки вперед, «Воздух» - поднять руки вверх, «Огонь»- вращение руками в лучезапястных и локтевых суставах.

### **Занятие № 6**

*Упражнение № 1 «Смотри на руки» (Психогимнастика)*

Цель: развитие произвольного внимания.

Описание: Дети, двигаясь по кругу под марш Р.Паулса, точно выполняют различные упражнения рук, показанные воспитателем.

*Упражнение №2 Игра «Это правда или нет».*

Цель: Развитие слухового внимания.

Описание: Внимательно послушать стихотворения, попытаться заметить неточности, ошибки.

1. Это правда или нет?

Теплая весна сейчас.

Виноград созрел у нас.

Конь рогатый на лугу

Летом прыгает в снегу -

Поздней осенью медведь

Любит в речке посидеть.

А зимой, среди ветвей

«Га-га-га» — пел соловей.

Быстро дайте мне ответ —

Это правда или нет?

(Перевод с болгарского А.Александровой).

*Упражнение №3 «Найди все отличия»*

Цель: развитие зрительного внимания

Описание: карточка с изображением двух картинок, отличающихся друг от друга деталями. Необходимо найти все имеющиеся различия (ЛИСТ 3, нижний рисунок)

*Упражнение № 4 Игра «Море волнуется»*

Цель: развитие волевых качеств, двигательного внимания

Описание: На полу заранее нарисованы круги по количеству участников. Следуя командам водящего, дети, держась за руки ходят друг за другом. Затем по команде разбегаются, пытаются занять пустой круг, кто останется без круга, становится водящим.

## **Занятие № 7**

*Упражнение № 1 «Смотри на руки» (Психогимнастика)*

Цель: развитие произвольного внимания.

*Упражнение №2 Сказка «В лесу» (М. Мэнделл)»*

Цель: развитие произвольного внимания, развитие наблюдательности

Описание: Взрослый читает сказку, дети внимательно слушают. Затем отвечают на вопросы:

1) Кто набрал больше очков: Сэр Кай или Пола?

2) Сколько очков набрал сэр Кай?

3) Кто же в тот день стрелял лучше всех?

*Упражнение №3 «Запомни порядок»*

Цель: развитие зрительного внимания, наблюдательности

Описание: Дети выстраиваются друг за другом в произвольном порядке. Водящий, посмотрев на детей, должен отвернуться и перечислить, кто за кем стоит, затем водящим становится другой.

*Упражнение №4 Срисовывание по клеточкам*

Цель: развитие концентрации и объема внимания, формирование умения следовать образцу, развитие мелкой моторики руки.

Оборудование: чистый лист бумаги в крупную клетку (1x1 см); образец для рисования; остро отточенные карандаши.

Описание. Ребенку предлагают нарисовать согласно образцу фигуру на чистом листе в клетку простым карандашом. Задание представляет собой два уровня сложности:

1-й уровень сложности - образец состоит из разомкнутых фигур (ЛИСТ 6);

2-й уровень сложности - образец состоит из замкнутых фигур (ЛИСТ 7).

Инструкция: «Посмотри внимательно на рисунок. На нем изображена фигура, состоящая из линий. Нарисуй точно такую же фигуру по клеточкам на чистом листе. Будь внимателен !»

Примечание. Использовать для рисования ручку или фломастер не рекомендуется. По желанию ребенок может заштриховать замкнутую фигуру цветным карандашом

## **Задание №8**

*Упражнение № 1 «Смотри на руки» (Психогимнастика)*

Цель: развитие произвольного внимания.

*Упражнение № 2 Игра «Заметь все»*

Цель: развитие зрительного внимания, наблюдательности

Описание: Игра основана на запоминании числа и порядка расположения ряда предметов, предъявляемых на несколько секунд. По мере овладения упражнением число предметов постепенно увеличивается.

Раскладывают в ряд 7–10 предметов (можно выставлять картинки с изображениями предметов на наборном полотне), которые затем закрываются. Приоткрыв предметы на 10 секунд, снова закрыть их и предложить детям перечислить все предметы (или картинки), которые они запомнили.

Приоткрыв снова эти же предметы, секунд на 8–10, спросить у детей, в какой последовательности они лежали.

Поменяв местами два любых предмета, снова показать все в течение 10 сек. Предложить детям определить, какие предметы переложены.

Не глядя больше на предметы, сказать, какого цвета каждый из них.

Можно придумать и другие варианты этой игры (убирать предметы и просить детей называть исчезнувшие; располагать предметы не в ряд, а например, один на другом, с тем чтобы дети перечисляли их по порядку снизу вверх, а затем сверху вниз и т.п.).

*Упражнение №3 Игра «Узнай по голосу»*

Цель: развитие слухового внимания.

*Упражнение № 4 «Нанизывание бусинок»*

Цель: развитие зрительного внимания, мелкой моторики

Описание. Ребенку предлагают по образцу (ЛИСТ 4) нанизывать бусы по образцу второго ряда.

*Упражнение №5 Удочка*

Цель: развитие волевых качеств

Дети становятся в круг, взрослый в центре. В руках у него шнур длиной около метра с привязанным на конце мягким мячиком или набивным мешочком. По сигналу: «Ловлю!» - взрослый вращает шнур, постепенно его удлиняя так, чтобы мешочек попал под ноги играющим. При приближении мешочка дети должны подпрыгнуть. Если мешочек коснулся ног играющего, значит, он попался на удочку и должен идти в

середину круга и вращать шнур до тех пор, пока кого-нибудь не поймает.

### **Занятие № 9**

*Упражнение № 1 «Смотри на руки» (Психогимнастика)*

Цель: развитие произвольного внимания.

*Упражнение №2 Игра «Это правда или нет» ч.2*

Цель: Развитие слухового внимания.

Описание: Внимательно послушать стихотворения, попытаться заметить неточности, ошибки.

Это Оленьке известно:  
Что взяла, клади на место!  
Только девочка мала:  
Забывает, где взяла.  
На кроватку ставит кружку,  
На паркет кладет подушку.  
Прячет ботики в буфет.  
Все на месте или нет?  
Если мама промолчала,  
Надо делать все сначала:  
На буфет нести подушку.  
На паркет поставить кружку,  
Сунуть ботики в кровать.  
Кажется, не так опять?  
Оля смотрит виновато:  
Нет, стояло все не там...  
Помогите ей, ребята,  
Все расставить по местам.

*Упражнение №3 Игра «Съедобное не съедобное»*

Цель: развитие слухового внимания, знакомство со свойствами предметов.

Оборудование: мяч, мел.

Описание. В зависимости от названного предмета съедобен он или нет, ребенок должен ловить или отбивать мяч, брошенный ему взрослым.

Инструкция: «Сейчас мы поиграем. Я буду называть предметы (например, яблоко, стул и т.д.). Если названный предмет съедобный, то вы должны поймать мяч и передвинуться

вперед на одну клетку, нарисованную мелом. Если названный предмет несъедобный, то вы должны отбить брошенный мяч, а затем передвинуться вперед на одну клетку. Если дан неправильный ответ (мяч не пойман, хотя предмет съедобный, или пойман, хотя предмет несъедобный), то играющий остается в прежнем классе. Тот ребенок, который первым приходит в последний класс, становится ведущим».

Примеры названий предметов для игры: мяч, апельсин, окно, сыр, кукла, лук, книга, пирожок, котлета, дом, мыло, пирожное, булочка, помидор, огурец, ножницы и т.д.

#### *Упражнение № 4 Слушаем тишину*

Цель: развитие волевых качеств, развитие слухового внимания.

Предлагается всем послушать тишину, а потом определить, кто и что услышал в тишине.

### **Занятие № 10**

#### *Упражнение № 1 «Смотри на руки» (Психогимнастика)*

Цель: развитие произвольного внимания.

#### *Упражнение № 2 Сказка «Четверо братьев» (М. Мэнделл)*

Цель: развитие слухового внимания.

После прослушивания сказки, детям задают вопросы:

1. Кем стал Ахмед?
2. Кто стал верблюдом?
3. Кто стал свиньей?
4. В кого превратился Абу?

В кого превратился каждый из братьев?

#### *Упражнение № 3 Задание «Насекомые»*

Цель: развитие зрительного внимания.

Материал: набор сюжетных карточек на тему «Насекомые».

Описание: 1 серия: Взрослый предлагает ребёнку выбрать карточки только с насекомыми, имеющими черно – жёлтый окрас, но не брать карточек насекомых, имеющих только черный окрас. 2 серия: Взрослый предлагает ребёнку выбрать карточки только насекомых, имеющих черно – коричневый окрас, но не брать карточек насекомых, имеющих только коричневый окрас.

#### *Упражнение №4 «Подними себя»*

Цель: Психомышечная тренировка на развитие волевых качеств.

Инструкция. Вот сейчас, сидя на своих стульях, вы двумя руками крепко - крепко возьмитесь за стул и держась руками за сиденье, на котором вы продолжаете сидеть, сделаете попытку изо всех сил поднять себя самого вместе со стулом. Ваши ноги стоят ровно на полу и касаются пола, спина плотно прилегает к спинке стула.

Я скажу: «Раз!», - и вы начнете себя поднимать. Нужно удержать это напряжение как можно дольше, а потом резко убрать руки и расслабить тело.

Дети посещали занятия 3 раза в неделю, по 20-30 минут в день.

В процессе занятий практически у всех детей наблюдался стойкий интерес ко всем играм формирующей программы, с нетерпением ожидали продолжения, с восторгом делились впечатлениями с родителями и сотрудниками дошкольного образовательного учреждения, что свидетельствовало о высокой степени заинтересованности и мотивации к изменениям. Особую заинтересованность вызывали игры, направленные на развитие сенсорного и моторно-двигательного внимания. Во время игр дети проявляли инициативу, уверенность в своих действиях.

По окончании занятий, дети могли закреплять полученные навыки уже в группе детского сада, играя в «Домино», «Лето», «Квартет», «Мозаика», «Танграм».

По окончании формирующего этапа (через 1,5 месяца) нами был проведен контрольный эксперимент по определению влияния формирующей программы на повышение уровня произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста. Также мы провели диагностическое исследование в контрольной группе. Результаты представлены в следующем параграфе.

### 2.3. Результаты экспериментальной работы

Заключительный этап экспериментального исследования был направлен на обработку, обобщение и оформление результатов формирующего этапа эксперимента.

При исследовании детей по методике «Найди и вычеркни» были получены данные, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Определение продуктивности и устойчивости внимания по методике «Кольца Ландольта» в контрольной и экспериментальной группах (контрольный срез)

Уровень продуктивности и устойчивости внимания	Кол-во человек		%	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Очень высокий	1	1	6,25	6,25
Высокий	2	4	12,5	25
Средний	9	10	56,25	62,5
Низкий	3	0	18,75	0
Очень низкий	1	1	6,25	6,25

Данные, полученные при диагностическом исследовании детей, участвующих в формирующем эксперименте, позволили определить, что у большинства детей (62,5%) продуктивность и устойчивость внимания на среднем уровне, высокий уровень у 25%, очень высокий у одного ребенка (6,25%), очень низкий также у одного ребенка (6,25%), низкий уровень не зарегистрирован.

В контрольной группе мы получили следующие данные: по продуктивности и устойчивости внимания преобладает средний уровень (56,25%), низкий уровень у троих детей (18,75%), очень низкий у одного ребенка (6,25%), высокий лишь у двоих (12,5%) и очень высокий уровень у одного ребенка (6,25%).

При исследовании детей по методике «Кольца Ландольта» (Вариант 2) были получены данные, представленные в таблице 6.

Таблица 6

Определение оценки переключения внимания по методике «Кольца Ландольта» в контрольной и экспериментальной группах  
(контрольный срез)

Уровень продуктивности и устойчивости внимания	Кол-во человек		%	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Очень высокий	0	1	0	6,25
Высокий	3	4	18,75	25
Средний	7	8	43,75	50
Низкий	4	3	25	18,75
Очень низкий	2	0	12,5	0

Данные, полученные в результате исследования детей в экспериментальной группе по методике «Кольца Ландольта» позволяют определить, что большинство детей (50%) имеют средний уровень оценки переключения внимания. Чуть меньше детей (25%) имеют высокий уровень оценки переключения внимания. Низкий же уровень оценки переключения внимания имеют всего 3 ребенка (18,75%), очень низкий уровень не зафиксирован.

Проведя исследование в контрольной группе, мы установили, что у большинства детей преобладает также средний уровень оценки переключения внимания (43,75%). Низкий уровень у 25%, очень низкий зафиксирован у двоих детей (12,5%). Высокий у троих детей (18,75%) и очень высокий уровень не выявлен.

При исследовании детей по методике «Запомни и расставь точки» на определение объема внимания дошкольника, были получены данные, представленные в таблице 7.

Таблица 7

Определение уровня объема внимания ребенка по методике «Запомни и расставь точки» (контрольный срез)

Уровень продуктивности и устойчивости внимания	Кол-во человек		%	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	3	6	18,75	37,5
Средний	5	8	31,25	50
Низкий	6	2	37,5	12,5
Очень низкий	2	0	12,5	0

Из полученных данных мы видим, что большинство детей экспериментальной группы имеют средний уровень объема внимания (50%). Высокий уровень зафиксирован у 37,5%, низкий только у двух детей (12,5%), данных об очень низком уровне объема внимания снова не зарегистрировано.

В контрольной группе мы получили следующие данные: у большинства детей низкий уровень объема внимания (37,5%), средний у 31,25% и высокий у троих детей (18,75%).

Таким образом, обобщая данные можно констатировать, что в экспериментальной группе преобладает средний уровень (62,5%) развития внимания по продуктивности и устойчивости. В контрольной группе также преобладающим является средний уровень (56,25%).

Преобладающим в экспериментальной группе по показателю распределения внимания является средний уровень (50%), в контрольной – также средний (43,75%).

По показателю объема внимания преобладающим в экспериментальной группе является средний уровень (50%) и низкий в контрольной группе (37,5%).

Итак, в результате проведенных формирующих мероприятий с детьми экспериментальной группы, мы отмечаем увеличение числа успешно справившихся с заданиями детей. Так, по методикам «Найди и вычеркни», «Кольца Ландольта» (Вариант 2) и «Запомни и расставь точки» увеличилось количество детей со средним и высоким уровнями выполнения задания, уменьшилось количество детей с низкими результатами, детей не справившихся с выполнением заданий отмечено не было. Также воспитатель отметила, что дети из экспериментальной группы стали более усидчивыми, более внимательными. Наши наблюдения это подтвердили: повысился уровень самоконтроля, познавательный интерес, наблюдательность.

Для математической обработки результатов нулевого и контрольного срезов на определение направленности и выраженности изменений уровня произвольного внимания в экспериментальной и контрольной группах мы используем критерий Т-Вилкоксона.

Нами было выполнено:

1) Составление списка испытуемых в алфавитном порядке.

2) Вычисление разности между индивидуальными значениями во втором и первом замерах. Формулирование гипотезы.

3) Перевод разности в абсолютные величины и запись их отдельным столбцом.

4) Ранжирование абсолютных величин разностей. Проверка совпадения полученной суммы рангов с расчетной.

5) Отметили кружками, соответствующие сдвигам в «нетипичном» направлении.

6) Подсчет сумму этих рангов по формуле:  $T = \sum R_r$ ,

где  $R_r$  – ранговые значения сдвигов с более редким знаком;

7) Определение критических значений  $T$  для данного  $n$  по таблице. Если  $T_{эмп}$  меньше или равен  $T_{кр}$ , сдвиг в «типичную» сторону по интенсивности достоверно преобладает.

Гипотеза  $H_0$ : Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

Гипотеза  $H_1$ : интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

После проведения математических подсчетов полученных в экспериментальной группе результатов по методу Т-Вилкоксона, по всем трем методикам подтвердилась гипотеза  $H_1$ : интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

После проведения математических подсчетов результатов в контрольной группе по двум методикам «Найди и вычеркни» и «Кольца Ландольта» подтвердилась гипотеза  $H_0$ : интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении. В методике «Запомни и расставь точки»  $T_{эмп}$  попало в зону неопределенности. Таким образом, мы видим, что показатели внимания у детей контрольной группы остались на прежнем уровне, изменения не значимые.

С опорой на полученные в ходе экспериментальной работы результаты мы можем сделать вывод, что в результате внедрения психолого-педагогической программы мы добились повышения уровня произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе.

### **Заключение**

Таким образом, проведенный нами теоретический и экспериментальный анализ проблемы формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста позволил сформулировать следующие выводы.

Внимание в дошкольном возрасте носит преимущественно непроизвольный характер. Формирование произвольного внимания тесно связано с развитием речи, с пониманием значения предстоящей деятельности, осознанием ее цели, с освоением норм и правил поведения, становлением волевого действия.

Формирование произвольного внимания – важнейшая задача дошкольного воспитания. Чтобы формирование произвольного внимания было действительно эффективным, в этом процессе должны принимать участие и воспитатель и родители ребенка. Для заинтересованности детей в занятиях, они должны быть построены в игровой форме.

Экспериментальная работа проходила в несколько этапов:

1. Поисково-подготовительный этап: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе выполнено изучение литературы по проблеме произвольного внимания у старших дошкольников. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования. Сформулирована гипотеза.

2. Опытно-экспериментальный этап: проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по трем методикам, затем полученные результаты были обработаны и сведены в общую таблицу.

3. Формирующий этап: разработка и реализация психолого-педагогической программы по формированию произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста.

4. Контрольно-обобщающий этап: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, проверка гипотезы, выработка рекомендаций воспитателям и родителям.

В исследовании были использованы теоретические (анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, метод моделирования) и эмпирические методы научного исследования (эксперимент, наблюдение, беседа).

Для статистической обработки полученных данных был использован критерий Т Вилкоксона.

Эмпирическое исследование проводилось при помощи диагностических методик: «Найди и вычеркни», «Кольца Ландольта» (вариант 2), «Запомни и расставь точки».

База исследования: МДОУ № 39 г. Копейска Челябинской области, в эксперименте участвовали 32 ребенка 5-6 лет, из них 18 мальчиков и 14 девочек.

Опытно-экспериментальный этап показал, что у большинства старших дошкольников исследуемой группы продуктивность и устойчивость внимания на среднем уровне (50%). Высокий и низкий уровень зафиксирован у равного количества детей (по 18,75%). Очень высокий и очень низкий уровни у четверых детей (по 6,25%).

Большинство детей (37,5%) имеют средний уровень оценки переключения внимания. Чуть меньше детей (31,25%) имеют низкий уровень оценки переключения внимания. Высокий же уровень оценки переключения внимания имеют всего 6 детей (18,75%) и очень низкий уровень у четверых детей (12,5%).

Большинство детей имеют низкий уровень объема внимания (50%). Средний уровень объема внимания у 37,5 % детей, высокий лишь у двоих детей (6,25%) и очень низкий также у двоих детей (6,25%).

После проведения формирующего эксперимента нами были получены следующие данные: в экспериментальной группе преобладает средний уровень (62,5%) развития внимания по продуктивности и устойчивости. В контрольной группе также преобладающим является средний уровень (56,25%).

Преобладающим в экспериментальной группе по показателю распределения внимания является средний уровень (50%), в контрольной – также средний (43,75%).

По показателю объема внимания преобладающим в экспериментальной группе является средний уровень (50%) и низкий в контрольной группе (37,5%).

В экспериментальной группе подсчет по методу Т-критерий Вилкоксона, показал, что по всем трем методикам подтвердилась гипотеза Н1: интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

В контрольной группе по двум методикам («Найди и вычеркни» и «Кольца Ландольта») подтвердилась гипотеза Н0: интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении. В методике «Запомни и расставь точки» Тэмп. попало в зону неопределенности. Таким образом, мы выяснили, что показатели внимания у детей контрольной группы остались на прежнем уровне, изменения не значимые.

Таким образом, наш формирующий эксперимент показал положительные результаты. Заявленная гипотеза подтверждается.

На основе нашего исследования были составлены рекомендации для родителей и воспитателей по формированию произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду: методические материалы в помощь психологам и педагогам. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 88 с.
2. Баскакова И. Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. – М.: Прогресс, 1995. – 110 с.
3. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития. – М.: МГППУ, 2006. – 96 с.

4. Веприцкая Ю.Е. Развитие внимания и эмоционально-волевой сферы детей 4-6 лет: разработки занятий, диагностические и дидактические материалы. – М.: Учитель, 2011. – 123 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 484 с.
6. Гальперин П.Я. Проблемы внимания // Хрестоматия по вниманию / А. Н. Леонтьев, А. А. Пузырей, В. Я. Романов. – М.: Просвещение, 1976. – С. 17.
7. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 223 с.
8. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: Астрель, 2007. – 240 с.
9. Джеймс У. Внимание // Хрестоматия по вниманию / А.Н. Леонтьев, А.А. Пузырей, В.Я. Романов. – М.: Просвещение, 1976. – С. 49.
10. Дейч С. Моделирование нервной системы. – М.: Мир, 1970. – 325 с.
11. Добрынин Н.Ф. Колебания внимания: экспериментально-психологическое исследование. – М.: Альма-пресс, 2008. – 233 с.
12. Долгова В.И. Инновационные технологии деятельности педагога-психолога: учебник / В.И. Долгова, О.А. Шумакова. – М.: КДУ, 2009. - 95 с.
13. Дормашев Ю. Б. Психология внимания [Электронный ресурс] / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов. – 1999. – Режим доступа: [http://www.koob.ru/dormashev\\_y\\_b/](http://www.koob.ru/dormashev_y_b/)
14. Зейгарник Б.В. Патопсихология: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 208 с.
15. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. – Ростов н/Дону: Феникс, 2010. – 352 с.
16. Коррекционно-развивающие занятия и мероприятия. Комплекс мероприятий по развитию воображения. Занятия по снижению детской агрессии / С.В. Лесина, Г.П. Попова, Т.Л. Снисаренко. – Волгоград: Учитель, 2010. – 164 с.

17. Краснощёкова Н.В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения. – Ростов н/Дону: Феникс, 2006. – 299 с.
18. Краткий психологический словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 432 с.
19. Ланге Н.Н. Теория волевого внимания // Хрестоматия по вниманию / А.Н. Леонтьев, А.А. Пузырей, В.Я. Романов. – М.: Просвещение, 1976. – С. 107.
20. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие. – М.: Инфра-М, 2003. – 155 с.
21. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
22. Лурия А.Р. Внимание и память. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 179 с.
23. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2012. – 656 с.
24. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания: программа для детей 5-9 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2001 – 104 с.
25. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 510 с.
26. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. – 5-е изд. - СПб.: Питер, 2004. – 407 с.
27. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1997. – 282 с.
28. Практика сказкотерапии / Н.А. Сакович. – СПб.: Речь, 2004. – 224 с.
29. Психология внимания / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Астрель, 2008. – 656 с.
30. Развитие познавательной и эмоциональной сфер дошкольников: методические рекомендации / А.В. Можейко. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 185 с.
31. Рибо Т. Психология внимания // Хрестоматия по вниманию / А.Н. Леонтьев, А.А. Пузырей, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – С. 66.
32. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 705 с.
33. Сергиенко Е.А. Современное состояние исследований когнитивных процессов // Психологический журнал. – 2002. – № 2. – С. 19.

34. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО Речь, 2001. – 350 с.
35. Специальная психология / В.И. Лубовский [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: [http://www.koob.ru/lubovskiy/special\\_psy\\_1](http://www.koob.ru/lubovskiy/special_psy_1)
36. Страхов И.В. Внимание в структуре личности. – Саратов: «Книга», 1969. – 19 с.
37. Титченер Э.Б. Внимание // Хрестоматия по вниманию / А.Н. Леонтьев, А.А. Пузырей, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 285 с.
38. Уханова А.В. Программа развития эмоционально-волевой и коммуникативной сферы дошкольников // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2. – С. 115.
39. Черемошкина Л.В. Развитие внимания детей: популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль, 1997. – 55 с.
40. Чистякова М.И. Психогимнастика. – М.: Просвещение, 1995. – 160 с.
41. Широкова Г.А. Практикум для детского психолога. – Ростов н/Дону: Феникс, 2007. – 314 с.

## **ЧАСТЬ 2. Психолого-педагогическая коррекция зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения**

### **Введение**

Модернизация российского образования, гуманистические взгляды педагогов и психологов на сущность специального образования выдвигают на первый план проблему изучения и оптимизации развития потенциальных возможностей каждого ребенка. В свете этого возрастает роль и значение компенсации нарушений в развитии детей, обусловленных зрительным дефектом. Особенно это важно на начальном этапе коррекционного воздействия – в раннем и младшем дошкольном возрасте.

Зрительное восприятие – важнейший вид перцепции, играющий большую роль в психическом развитии ребенка, имеющее не только информационное, но и операционное значение.

Такие ученые-психологи, как Венгер Л.А., Венгер А.Л., Запорожец А.В., Мухина В.С., Люблинская А.А. и другие указывают на ведущую роль зрительного восприятия в сенсорном развитии дошкольников.

Изучению зрительного восприятия как психического процесса уделено много внимания в работах отечественных и зарубежных ученых.

Несомненно, что нарушения зрения обуславливают значительные ограничения чувственного познания. Обеднение зрительного опыта при низком зрении приостанавливает или замедляет созревание связей в нейронных структурах, что оказывает отрицательное влияние на развитие восприятия (Л.А. Новикова, Н.Н. Зислина и др.).

Бернадская М.Э., Григорьева Л.П., Дружинина Л.А., Земцова М.И., Плаксина Л.И., Солнцева Л.И., Сташевский С.В. и другие указывают, что при нарушениях зрения происходит сокращение и ослабление функций зрительного восприятия: замедленность, фрагментарность, искажение восприятия. Также снижается количество получаемой ребенком информации и изменяется ее качество. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, поэтому возникают

специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного мышления, ориентировки в пространстве и т.д. Таким образом, специфичность зрительного восприятия оказывает влияние на все сферы деятельности ребенка с нарушениями зрения.

Ранний возраст является важнейшим периодом жизни человека, когда закладываются наиболее важные способности, определяющие дальнейшее его развитие. Коррекция и компенсация трудностей в развитии зрительного восприятия в более позднем возрасте если и является возможной, то представляет существенные трудности и требует значительно больших затрат, чем их предотвращение на этапе раннего развития.

В связи с этим детям со снижением зрения требуется специально организованное зрительное перцептивное обучение, способствующее компенсаторному развитию восприятия (Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина, Л.П. Григорьева, В.А. Феоктистова, Л.В. Фомичева, Л.А. Ремезова и др.).

Однако на сегодняшний момент недостаточно практических рекомендаций по организации психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения. Требуется ранняя и длительная психолого-педагогическая работа, проводимая как в семье, так и в специальных дошкольных учреждениях.

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования определяется тем, что для детей раннего возраста с нарушениями зрения зрительное восприятие является ведущим в процессе познания окружающего мира, активной ориентировки в нем, важнейшим источником овладения программой детского сада, выработке компенсаторных способов предметной деятельности и в целом социализации. Права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, адекватного их психическим возможностям, гарантируются Федеральными законодательными актами. Соответственно, при обеспечении социальных гарантий для детей с нарушениями зрения при получении полноценного образования встает вопрос об уровне предоставляемой помощи, направленной на развитие зрительных возможностей дошкольника в ходе образовательного процесса.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования обусловлена необходимостью уточнения теоретических подходов к решению проблемы компенсации зрительной недостаточности у детей с нарушениями зрения раннего возраста. Неполнота научного исследования данной проблемы применительно к данной категории детей определяет необходимость разработки модели и программы психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения, теоретического обоснования ее содержания и условий реализации.

На научно-практическом и методическом уровнях актуальность исследования связана с тем, что в современной науке и практике разработаны программы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста на специальных занятиях учителя-дефектолога. Научно-практические исследования развития зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения в основном связаны с реализацией коррекционных задач на общеобразовательных и специальных занятиях. Вопросы содержания и методов развития зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения на занятиях педагога-психолога остаются нераскрытыми.

Из актуальности вытекает проблема исследования, состоящая в разработке и обосновании модели психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Объектом исследования является зрительное восприятие у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Предметом исследования является психолого-педагогическая коррекция зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Гипотеза: развитие зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения может протекать успешнее, если работа будет строиться на основе модели психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения и разработанной на её

основе программы психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Разработать модель психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.
3. Экспериментально изучить особенности зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.
4. Апробировать разработанную на основе модели программу психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.
5. Проанализировать результаты экспериментальной работы.
6. Сформулировать выводы и психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялись следующие методы исследования:

теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической, медицинской литературы по проблеме исследования; разработка модели и на ее основе программы психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения; качественный и количественный анализ полученных результатов, методы математической статистики с использованием непараметрического критерия Фишера сравнения процентных долей.

эмпирические: анализ медицинской документации с целью отбора для участия в эксперименте детей, для обеспечения сходства диагнозов между детьми экспериментальной и контрольной групп; анализ педагогической документации; психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; диагностическая методика психолого-педагогического обследования дошкольников с нарушениями зрения.

Практическая значимость исследования:

- апробирована авторская психолого-педагогическая

программа развития зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения;

- предложены методические рекомендации для педагогов-психологов по реализации программы психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения;

- материалы исследования могут быть использованы при разработке лекционных курсов для слушателей системы переподготовки и повышения квалификации работников системы дошкольного образования.

Организация и этапы исследования.

Экспериментальное исследование осуществлялось в соответствии с требованиями современной методологии и было направлено на подтверждение выдвинутой гипотезы и реализацию поставленных задач. Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Поисково-подготовительный. На этом этапе определялась проблема исследования, изучался уровень ее разработанности, формулировалась гипотеза.

2. Теоретический. На этом этапе осуществлялось теоретическое изучение проблемы исследования, разрабатывался понятийный аппарат.

3. Опытно-экспериментальный. На данном этапе проводилась экспериментальная работа (констатирующий и формирующий этапы), осуществлялась проверка гипотезы исследования.

4. Контрольно-обобщающий. На этом этапе анализировались полученные данные, формулировались методические рекомендации.

# **Глава 1. Теоретические аспекты изучения зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями**

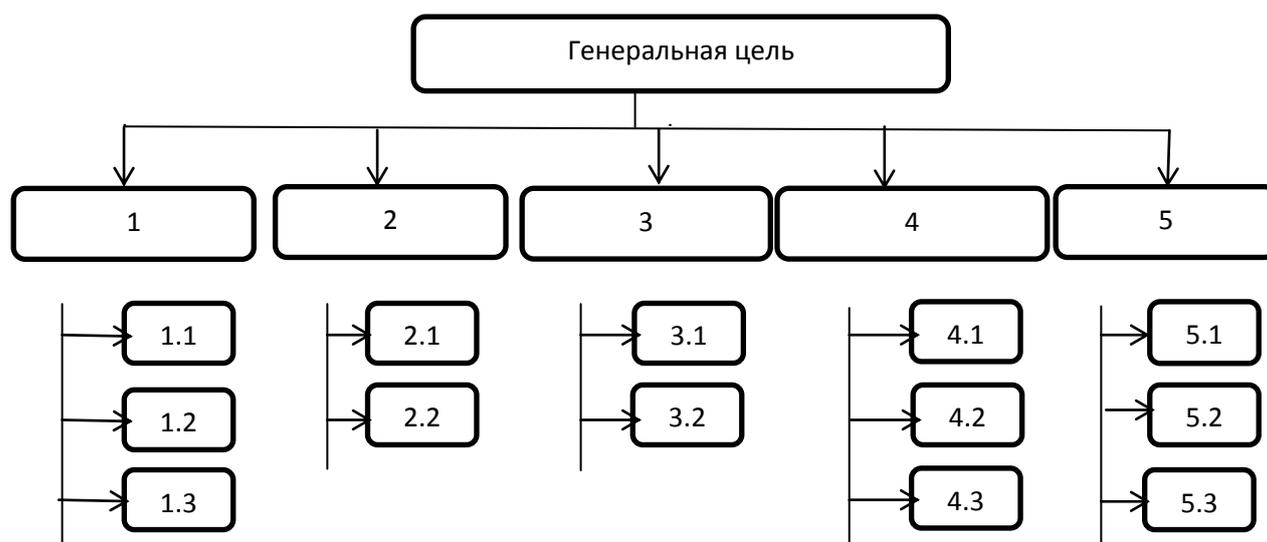
## **1.1. Понятие «восприятие» в психолого-педагогической литературе**

Во введении к диссертационному исследованию нами были сформулированы цель и задачи работы. Для того чтобы более наглядно представить логику исследования и осуществлять его на более высоком методологическом уровне, мы сочли необходимым применить системный подход к процессу целеполагания, разработанный доктором психологических наук В.И. Долговой, и использовать метод «дерево целей» [16].

Данный метод целеполагания основывается на теории графов и представляет собой как траекторные, определяющие направления движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории (рис.1).

Изучению зрительного восприятия как психического процесса уделено много внимания в работах отечественных и зарубежных ученых [2, 13, 19, 20, 21 и др.]. В связи с этим обозначим теоретические учения, которые явились базой для анализа факторов, обуславливающих качественные изменения, происходящие при формировании зрительного восприятия на различных возрастных этапах развития ребенка.

Рефлекторная концепция психики И.М. Сеченова. И.М. Сеченов пришел к радикальному заключению - нельзя обособлять центральное, мозговое звено психического акта от его естественного начала и конца. Внутримозговое звено психического процесса является центральным в том смысле, что его роль-главная, и в том, что в общей структуре всего акта оно является серединой. По отношению к нему началом и концом могут быть лишь внемозговые компоненты на соматической периферии. Исходным соматическим звеном, естественно, является раздражающее воздействие объекта, а конечным - обратное, но уже опосредованное центром действие организма на этот объект [24, С.56].



**Рис. 1.** «Дерево целей» исследования зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

1. Раскрыть сущность понятия «восприятие»

1.1. Раскрыть сущность понятия «восприятие».

1.2. Провести анализ факторов, обуславливающих качественные изменения, происходящие при формировании зрительного восприятия.

1.3. Изучить свойства зрительного восприятия.

2. Теоретически обосновать особенности зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения

2.1. Изучить возрастные особенности развития зрительного восприятия у детей с нормальным и нарушенным зрением.

2.2. Рассмотреть клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с нарушениями зрения.

3. Теоретически разработать модель психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения

3.1. Провести анализ психолого-педагогической коррекции как системы, показать её функциональную роль.

3.2. Представить характеристику элементов психолого-педагогической коррекции как системы.

4. Разработать методы экспериментального исследования зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения

4.1. Разработать критерии, показатели и уровни развития зрительного восприятия.

4.2. Определить методы изучения особенностей зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

4.3. Подобрать диагностические процедуры для исследования зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

5. Экспериментально исследовать особенности зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения

5.1. Провести констатирующий эксперимент с целью выявления особенностей зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

5.2. Разработать и апробировать программу психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

5.3. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.

Закон перцепции Н.К. Ланге. Согласно закону перцепции Н.К. Ланге восприятие - это процесс, проходящий через несколько стадий, и направление этого процесса определяется тем, что всякая предыдущая его стадия имеет содержание более абстрактное, менее дифференцированное, последующая - более дифференцированное, конкретно.

Учение А.В. Запорожца, А.К. Леонтьева о роли двигательных процессов, подстраивающих работу перцептивной системы к характеристикам объекта, а также теоретические взгляды В.П. Зинченко на интенциональный, направленный характер процесса восприятия. Отрицая господствующую долгое время в психологии рецепторную концепцию восприятия, авторы рассматривают процессы восприятия как своеобразные перцептивные действия [13].

А.Н. Леонтьев пришел к выводу, что переход от элементарной сенсорной к перцептивной и, наконец, интеллектуальной психике обусловлен существенными изменениями в жизни и деятельности живых существ. Он показал значение усвоения общественного опыта ребенком не только для формирования высших психических функций, но и для всего психического развития, в том числе сенсорных процессов. В дальнейшем А.В. Запорожец [20] более детально проанализировал особенности состава и структуры перцептивных действий, формирующихся у человека в процессе овладения сенсорной культурой, созданной обществом. В.П. Зинченко показал роль моторного компонента в формировании зрительного образа восприятия и охарактеризовал восприятие как развернутую целенаправленную перцептивную деятельность.

Учение А.В. Запорожца, Л.А. Венгера о роли эталонов (системы чувственных мерок) в сенсорном развитии ребенка [8; 9; 20].

Теория восприятия J. Bruner, разработанная в сотрудничестве с L. Postman, - теория «ожидания» [24]. Основной тезис этой теории: весь перцептивный опыт является конечным продуктом процесса категоризации». Каждый акт восприятия - это последовательная цепь решений. J. Bruner выделяет 4 стадии:

1) Первичная категоризация — выделение объекта или явления из потока внешней стимуляции, которое протекает как бессознательный процесс.

2) Стадия поиска признаков, соответствующих отличительным свойствам, имеющимся в распоряжении организма категорий. Готовность (доступность) категории обеспечивает предварительную категоризацию. J. Bruner так описывает отношения между готовностью категорий и стимульным вводом: «Чем больше готовность категории, тем меньше информации необходимо для отнесения объекта к категории, тем шире набор характеристик сенсорного ввода, которые будут приняты как соответствующие этой категории, тем вероятнее, что другие категории, тоже соответствующие «вводу», будут заторможены».

3) Подтверждающая проверка — выделяются признаки, которые могут подтвердить выдвинутую предварительно гипотезу (катеорию).

4) Завершение проверки — окончательная категоризация с резким сокращением поиска признаков и завершением акта решения.

Теоретические представления Б.Г. Ананьева о том, что «любой психический процесс формируется как определенная констелляция психофизиологических функций (сенсорных, мнемических, вербальных, тонических и т. д.), действий с разнообразными операциями (перцептивных, мнемических, логических и т. д.) и мотиваций (потребностей, установок, интересов и ценностных ориентации)» [2, с. 112]. Исходя из этого положения, зрительное восприятие как процесс формирования и функционирования чувственного образа действительности есть сложное сочетание весьма разнообразных образований - функциональных, операционных и мотивационных [2]. Именно

это триединство обеспечивает качественное восприятие окружающего. Если условно вычленим из единой структуры отдельные механизмы, то можно говорить о самостоятельном влиянии каждого образования на процесс формирования зрительного восприятия. Таким образом, низкий уровень зрительного восприятия может быть обусловлен и снижением остроты зрения, и отсутствием стойких познавательных интересов.

Л.А. Венгер [8; 9] отмечал, что у ребенка восприятие с самого начала не обладает теми свойствами, которые мы наблюдаем у взрослого человека. Восприятие проделывает длинный путь прижизненного развития, т.е. отмечается онтогенетическое развитие перцепции, которое заключается не столько в количественном обогащении, сколько в глубокой качественной перестройке.

Разные авторы выделяют разные виды восприятия.

Урунтаева Г.А., Мухина В.С и др. выделяют виды восприятия по форме существования материи:

- восприятие времени (восприятие объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности);
- восприятие пространства (восприятие формы, величины, объема объектов, их взаимного расположения и расстояния между ними);
- восприятие движения (отражение изменений во времени положения объектов или самого воспринимающего субъекта в пространстве) [21].

Люблинская А.А., Венгер Л.А и др. выделяют виды восприятия по преобладанию анализатора:

- зрительное;
- слуховое;
- осязательное;
- обонятельное;
- вкусовое.

В рамках нашей работы мы более подробно рассмотрим зрительное восприятие, выступающее как одно из ведущих в процессе восприятия.

В психологическом словаре зрительное восприятие рассматривается как совокупность процессов построения зрительного образа мира на основе сенсорной формации, получаемой с помощью зрительной системы [4].

Ряд отечественных психологов, таких как Запорожец А.В., Зинченко В.П., Венгер Л.А., Шехтер М.С., сходятся во мнении, что зрительное восприятие – как сложная система перцептивных и опознавательных действий. [8; 9; 20]

Акт восприятия связан с обнаружением объекта, выделением и различением его признаков: яркости, контраста между светлыми и темными частями, цвета, контура, формы, размера, местоположения в пространстве, ориентации, его отдельных деталей и т.д. На основе комплекса признаков, их мысленного анализа и синтеза формируется зрительный образ, который сличается с образом-эталоном, сформированным в предыдущем опыте и хранящимся в памяти. Сличение может быть сукцессивным, состоящим в последовательном переборе и сравнении признаков формирующегося образа и эталона, либо симультанным – одномоментное сопоставление образа и эталона. В результате сличения осуществляется категоризация – отнесение образа, соответствующего воспринимаемому объекту, к определенной категории (растения, животные и т. д.) [5].

Зрительное восприятие характеризуется целым рядом свойств:

1. Избирательность восприятия – выделение среди многообразия объектов и явлений только определенных, на которые направлено наше внимание. Свойство избирательности связано не только со вниманием, но и с мотивацией, установками, интересами, эмоционально-волевой сферой индивида.

2. Предметность – фундаментальное свойство восприятия, которое полностью определяется качеством отражения в нашем мозгу признаков и функций объектов внешнего мира. Это способность отражать объекты и явления реального мира не в виде набора несвязанных друг с другом ощущений, а в форме отдельных предметов. Производными от этого свойства являются целостность, детальность, осмысленность восприятия [5]. Сеченов И.М. подчеркивал, что предметность формируется на основе двигательных процессов обеспечивающих контакт с самим предметом [21].

3. Целостный образ объекта формируется при нормальном зрении в сознании индивида. Это свойство восприятия связано с механизмами памяти (сукцессивное или симультанное сличение образа с эталоном) и мышления (операции анализа и синтеза) [5]. По словам Ермакова В.П., Якунина Г.А., в процессе сенсорного развития у ребенка создается целостный образ предметов и явлений, который возникает из отдельных, частных качеств предмета, отражаемых мозгом, но не сводится к их механической рядоположительности или сумме. Целостность образа складывается на основе знаний о предметном мире, а также всей совокупности воспринимаемых ощущений и действий [8]. С целостностью восприятия связана и структурность. Структурность восприятия – это сформированность во времени целостного образа предметов окружающего мира. Целостность и структурность восприятия являются результатом взаимосвязанной деятельности анализаторов.

4. Апперцепция – связь восприятия с прошлым опытом, влияние накопительного опыта на процесс восприятия. Это свойство реализуется в результате извлечения материала из памяти, сопоставления его с событиями текущего момента. Воспринимает не глаз, не ухо в отдельности, а живой человек, и в восприятии в той или иной мере сказываются особенности личности воспринимающего. Его отношение к воспринимаемому, потребности, интересы, трудности человека и т.д. Поэтому, апперцепция – зависимость восприятия от психической жизни человека и особенности его личности. Восприятие есть активный процесс, использующий информацию для того, чтобы выдвигать и проверять гипотезы. Характер этих гипотез определяется предыдущим опытом человека.

5. Антиципация – опережающее отражение, которое основано на способности принимать решение об объекте с определенным пространственно-временным упреждением. Реальному восприятию объекта предшествует антиципирующее представление о нем, т.е. заранее извлекается из памяти соответствующий эталон; до принятия решения об образе подготавливаются варианты возможных идентификаций. Антиципация имеет несколько уровней:

- Субсенсорный (подсознательный) – прослеживается движение объектов;

- Перцептивный – включает процессы оперативной и долговременной памяти, синтез прошлого опыта и формирование установки на конечный результат;

- Уровень представлений – антиципация проявляется в виде возникновения визуальных схем, панорамных образов;

- Речемыслительный – антиципация связана с обобщением, формированием гипотезы об объекте, событии.

Таким образом, антиципация обеспечивает неразрывную связь между ощущениями, восприятием, представлениями и мышлением, т. е. является важнейшим механизмом регуляции восприятия. Она определяет преднастройку зрительного восприятия и связанных с ним психических функций, быструю ориентировку в зрительной среде, преемственность актов восприятия.

6. Константность восприятия – способность узнавать объект независимо от изменения условий освещенности, расстояния его от глаз, ориентировки, местоположения и других переменных факторов. Свойство константности объясняется тем, что восприятие представляет собой саморегулирующееся действие, обладающее механизмом обратной связи и подстраивающееся к особенностям восприятия объекта и условиям его существования.

7. Обобщенность – абстрагирование от случайных признаков, элементов, выделение существенных свойств и связей объекта и на их основе отнесение его к определенной категории. Свойство обобщенности неразрывно связано с мыслительными операциями (анализом-синтезом, сравнением, абстрагированием, обобщением). Абстрагирование от случайных и выделение существенных признаков, функций объекта зависит от точности и полноты сенсорного отражения [5].

С помощью зрительного восприятия мы можем воспринимать разные формы восприятия: восприятие времени, восприятие пространства, восприятие движения в процессе сенсорного развития.

Сенсорное развитие ребенка – развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов. Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка.

Зрительное восприятие имеет большое значение в формировании у детей представлений о сенсорных эталонах, общепринятых образцах внешних свойств предметов.

По определению Запорожца А.В., сенсорные эталоны – это система чувственных мерок для анализа окружающего и упорядочивания своего опыта, выделенных человечеством в ходе исторического развития, систематизированных и словесно обозначенных [20].

Согласно теории сенсорного воспитания детей, разработанной Венгером Л.А., ознакомление с сенсорными эталонами цвета, формы и величины составляет основное содержание сенсорного воспитания ребенка в детском саду, т.к. именно форма, величина и цвет имеют определяющее значение для формирования зрительных представлений о предметах и явлениях действительности [8].

- Эталонами цвета выступают семь цветов спектра и их оттенки по светлоте и насыщенности;
- Эталонами формы выступают геометрические фигуры;
- Эталонами величины выступает метрическая система мер.

Запорожцем А.В. было показано, что в качестве средства для ребенка могут выступать особые структурированные образы, овладение которыми также связано с усвоением общечеловеческого опыта. Психические процессы с этой точки зрения стали рассматриваться как особые ориентировочные действия, опосредованные определенными средствами. Так, Запорожцем А.В. была выдвинута гипотеза о том, что специфически человеческие сенсорные способности (восприятие предметов и их свойств) представляют собой перцептивные ориентировочные действия, опосредованные сенсорными эталонами - общественно выработанными средствами осуществления перцептивных действий. Эти эталоны являются общепринятыми образцами при восприятии различных свойств предметов. Постепенно, по отдельным элементам и звеньям ребенок усваивает систему сенсорных эталонов, научается ими пользоваться. Перцептивное действие заключается в сопоставлении воспринятых свойств с эталоном. Процесс формирования этих действий – длительный и сложный, он охватывает весь период дошкольного возраста. Это активный

процесс, в котором, важную роль играют движения глаз, руки, обследующие предмет [8].

Под руководством Венгера Л.А. эта гипотеза была подтверждена и апробирована в цикле его исследований. Эти исследования носили формирующий характер, т.е. в них осуществлялось целенаправленное формирование сенсорных, перцептивных действий. В ходе формирования перцептивных действий, эталоны первоначально выступали в качестве реальных объектов, и их соотнесение со свойствами предметов осуществлялось в форме внешних, двигательных операций (прикладывание предмета к образцам, наложение на него образца формы и т.д.). На следующем этапе эталон сохранял свою внешнюю форму, но операции соотнесения переносились в план восприятия (заменялись движениями взора). Наконец, на последнем этапе потребность во внешних эталонах отпала, поскольку в качестве эталонов начинали выступать сложившиеся у ребенка представления.

Таким образом, зрительное восприятие имеет большое значение для познания окружающего мира, для практической деятельности.

Для формирования адекватных представлений о предметах и явлениях используется следующая последовательность действий ребенка, предложенная:

- Предмет воспринимается в целом;
- Вычленяются его главные части и определяются их свойства (величина, форма и т.д.);
- Выделяются пространственные взаимоотношения частей относительно друг друга (справа, слева, выше, ниже и т.д.);
- Вычленение более мелких деталей устанавливается их пространственное расположение по отношению к их основным частям;
- Обследование повторным, целостным восприятием предмета.

Итак, зрительное восприятие – это формирование и развитие образа объекта в процессе отражения его свойств (целостность, предметность, перцепция, антиципация, константность, обобщенность). Сенсорный образ составляют в совокупности все

признаки объекта; они могут сохраняться на разных уровнях памяти, извлекаться из нее с целью идентификации воспринятого объекта.

На основании вышеизложенного очевидно, что все свойства зрительного восприятия в большей или меньшей степени связаны с другими психическими процессами: вниманием, памятью, мышлением, речью, мотивацией, эмоциями и т. д. Процесс восприятия идет от элементарного анализа чувственных данных (ощущений) к формированию обобщенных представлений. Связи восприятия и других психических процессов образуются в онтогенезе в течение длительного периода времени (до 15–16 лет) [5].

Прежде чем рассмотреть возрастные особенности зрительного восприятия у детей с нормальным и нарушенным зрением, необходимо рассмотреть клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с нарушениями зрения и определить психологические основы развития зрительного восприятия.

## **1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения**

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения осуществляется не только в направлении изучения особенностей развития детей с глубокими нарушениями зрения, но и в направлении расширения понятия зрительного дефекта за счет дифференциации детей с частичным поражением зрительного анализатора.

В исследованиях Григорьевой Л.П., Земцовой М.И., Литвака А.Г., Плаксиной Л.А., Тупоногова Б.К. и др. [13; 21; 25; 26; 33] были изучены и показаны закономерности психофизического развития детей с нарушениями зрения.

В настоящее время в зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу, при использовании очков, и соответственно от возможности использования зрительного анализатора выделены следующие группы детей с нарушением зрения (по классификации Земцовой М.И. к детям с нарушениями зрения относятся):

**1 группа:** слепые и практически слепые дети с остротой зрения в пределах от 0 до 0,04 с коррекцией (очками) на лучше видящем глазу. К этой группе относятся следующие подкатегории:

- Тотально слепые – это подкатегория лиц с нарушением зрения, не имеющие никаких зрительных ощущений;
- Частично видящие – это слепые со светоощущением или с цветоощущением (vis 0,001 – 0,009);
- Слепые с остаточным зрением – это слепые, у которых острота зрения на лучше видящем глазу с коррекцией (очками) от 0,01 до 0,04 и слепые у которых острота может быть выше 0,08, но при этом сужено поле зрения до 10-15°.

Во время занятия они пользуются в основном тактильно-слуховыми способами восприятия учебного материала. Обучение этих детей в основном осуществляется с помощью осязания и слуха [19].

**2 группа:** Слабовидящие дети с остротой зрения от 0,05 до 0,2 (0,3) с коррекцией (очками) на лучше видящем глазу.

У таких детей, как правило, отмечаются нарушения зрительных функций:

- Нарушение центрального зрения – это способность глаза различать две светящиеся точки под углом зрения, равным одной минуте (как правило, это понижение остроты зрения);
- Нарушение периферического зрения. Оно ведет: к сужению поля зрения; к затруднению виденья в сумерках (гемералопия – куриная слепота); к нарушению темновой адаптации;
- Нарушение поля зрения, которое ведет к трубчатому сужению поля зрения, периферическому полю зрения, скотомы (выпадение участков поля зрения), поражение зрительного нерва;
- Нарушение светоощущения, которое ведет к расстройству темновой и световой адаптации.

Состояние световой чувствительности зависит от клинических форм нарушения зрения. При глаукоме, астигматизме, катаракте, атрофии зрительного нерва, при осложненной близорукости наблюдается снижение световой чувствительности.

- Нарушение цветоощущения – это нарушение различной

способности к восприятию и узнаванию различных цветов;

- Существуют разные типы нарушений цветового зрения: полная цветовая слепота – все цвета кажутся серыми (так называемая ахромазия), частичное нарушение цветоразличения – оттенков красного и зеленого цветов, частичное нарушение цветоразличения к сине-фиолетовой части спектра. В основном это обусловлено поражением колбочкового аппарата глаза зрительного нерва или центральной нервной системы;

- Нарушение бинокулярного зрения – это глубинное, стереоскопическое зрение. Зрение может быть: монокулярным и бинокулярное.

При монокулярном зрении, т. е. видении одним глазом, у ребенка восприятие глубины пространства нарушается и протекает более замедленно. В обычных условиях при нормальном бинокулярном и стереоскопическом зрении человек может правильно производить оценку глубины пространства. При монокулярном зрении это осуществляется в несколько раз медленнее.

Причины слабовидения разнообразны. Наиболее частыми являются аномалии рефракции.

Рефракция – это способность глаза преломлять параллельно идущие световые лучи. При нормальной рефракции лучи фокусируются в единой точке расположенной на сетчатке глаза.

Выделяют следующие виды аномалии рефракции:

Миопия – нарушение рефракции, при которой параллельно идущие световые лучи сходятся в точке расположенной перед сетчаткой;

Гиперметропия – нарушение рефракции, при которой параллельно идущие световые лучи сходятся в точке расположенной за сетчаткой;

Астигматизм – аномалия рефракции, при которой в одном глазу наблюдается сочетание различных видов рефракции. Единой точки фиксации нет;

Анизометропия – аномалия рефракции, при которой в двух глазах наблюдаются сочетания разных видов рефракций или разных степеней одного и того же вида рефракции [26].

**Згруппа:** Дети с пограничным зрением с остротой центрального зрения 0,4 и выше коррекцией (очками) на лучше

видящем глазу. В эту группу выделяют категории лиц с косоглазием и амблиопией.

Косоглазие (гетеротропия) – отклонение одного из глаз от общей точки фиксации. Условно его разделяют на содружественное и паралитическое косоглазие.

Содружественное косоглазие может быть постоянным или периодическим; сходящимся (глаз отклоняется внутри, к носу) и расходящимся (глаз отклоняется кнаружи, к виску); односторонним (отклоняется только один глаз), альтернирующим, перемежающим (косит то один, то другой глаз).

Паралитическое косоглазие характеризуется ограничением (парез) или отсутствием (паралич) подвижности глаза, который косит в сторону парализованной мышцы. Острота зрения косящего глаза резко снижается, ухудшается возможность правильно определять расстояние между предметами, их размеры и объем. При возникновении косоглазия в одном глазу вся зрительная нагрузка переносится на здоровый глаз, а больной глаз, перестав упражняться, постепенно перестает функционировать [8].

Косоглазие часто является причиной амблиопии.

Амблиопия – функциональное нарушение зрения видимых анатомических и рефракционных причин, характеризуется снижением остроты центрального зрения. Выделяют следующие степени амблиопии:

- Слабая (острота зрения 0,8 — 0,4);
- Средняя (острота зрения 0,3 — 0,2);
- Высокая (острота зрения 0,1-0,05);
- Очень высокая (острота зрения 0,04 и ниже).

Различные нарушения зрения приводят к нарушению зрительных функций.

Основной контингент детей дошкольного возраста, посещающих ДОУ и группы для детей с нарушениями зрения, составляют дошкольники с косоглазием и амблиопией. Поэтому мы более подробно остановимся на клинико-психолого-педагогической характеристике этой категории детей.

Сходящееся косоглазие встречается в 10 раз чаще, чем расходящееся и в 70-80 % случаев сочетается с дальнозоркой

рефракцией. Расходящееся косоглазие сопровождается примерно в 60 % случаев близорукой рефракцией.

Косоглазие не только приводит к нарушению бинокулярного зрения, но и препятствует его формированию. В таком случае изображения объекта становятся несовместимыми, появляется тенденция к двоению зрительного образа, затрудняется ориентировка в пространстве. Оптическое несоответствие информации влечет за собой функциональные изменения в системе, которая ищет возможность приспособиться к новым условиям зрительного восприятия. Центральная нервная система принимает активные меры к тому, чтобы изображение, воспринимаемое с отклоненного глаза, подавлялось, из-за чего на нем возникает функциональная скотома. [15; 19]

Среди детей с косоглазием и амблиопией встречаются дети, имеющие диагноз слабовидение. Кроме того, в период окклюзионного лечения выключается из акта зрения лучше видящий глаз, и ребенок попадает в состояние слабовидения. Поэтому в рамках нашей работы целесообразно рассмотреть характеристику слабовидящих детей.

При слабовидении помимо снижения остроты центрального зрения, могут страдать и другие зрительные функции: периферическое зрение, поле зрения, светоощущение, цветовосприятие, бинокулярное зрение.

Различные нарушения зрения ведут к своеобразию в психическом развитии ребенка.

Об отрицательном влиянии аномального фактора на психическое развитие детей со зрительной патологией говорят многочисленные исследования Земцовой М.И., Кулагина Ю.А., Литвака А.Г., Моргулис И.С., Плаксиной Л.И., Солнцевой Л.И. и др. [21; 25; 26; 32]

Психическое развитие слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией принципиально не отличается от нормативного развития, но имеет ряд специфических особенностей. К ним, прежде всего, как указывают Власова Т.А. [10], Литвак А.Г. [21], относятся значительные трудности в приеме и переработке информации, что замедляет процесс познания. Особенно страдает информация, предназначенная поврежденному анализатору, что неизбежно сказывается на ее объеме, скорости и качестве. Сокращение информационного

потока осложняет процесс восприятия, что отражается на уровне развития ребенка.

Нарушения зрения обычно сопровождаются вторичными отклонениями, природа которых разнообразна, отрицательно сказываются на нервно-психическом статусе детей, значительно снижают их двигательную активность и ориентировку в пространстве, влияют на развитие познавательной деятельности и формирование общего речевого статуса.

В работах тифлопедагогов Сековец Л.С., Подколзиной Е.Н., Плаксиной Л.И., Новичковой И.В. [11; 21; 23] представлена общая картина психического развития детей с косоглазием и амблиопией.

У детей с косоглазием и амблиопией, в первую очередь, страдают как различительные, так и глазодвигательные функции, за счет которых осуществляется в основном информационный анализ и синтез, при этом образы восприятия искажаются и неадекватны действительности. Неполнота, неточность, фрагментарность, замедленность зрительно-пространственной ориентировки предопределяет и общую обедненность предметных представлений, и снижение чувственного опыта детей.

Искусственно создаваемые в связи с лечением (метод прямой окклюзии, лечение на аппаратах) социальная депривация и фрустрация приводят к срыву различных видов детской деятельности и вызывают болезненные переживания. Если до начала лечения ребенок ориентировался на лучше видящий глаз и привык получать о мире определенное количество информации для взаимодействия с окружающей действительностью, то после выключения этого глаза из акта зрения, больной и плохо видящий глаз уже не обеспечивает того объема зрительной информации, к которому привык ребенок. Так возникает фрустрация – невозможность контакта с окружающим миром. У детей резко сокращается количество контактов, ограничивается предметно-практическая деятельность, пространственная ориентация и самостоятельная жизнедеятельность. [13]

Память дошкольников с косоглазием и амблиопией характеризуется низкой продуктивностью, снижением запоминания наглядного материала. Эти особенности памяти обусловлены недостаточной полнотой, четкостью и стойкостью

зрительных образов, низким уровнем обобщенности представлений, связанными со слабой дифференцировкой существенных и второстепенных признаков объектов.

Для успешного выполнения того или иного вида деятельности требуется развитие соответствующих свойств внимания. Ребенку с косоглазием и амблиопией необходимо для компенсации зрительной недостаточности активно использовать информацию, поступающую от всех сохранных и нарушенных анализаторов. Концентрация же внимания на анализе информации, получаемой от одного из видов рецепции, не создает адекватного и полного образа, что приводит к снижению точности ориентировочной деятельности.

Формирование мышления у детей с косоглазием и амблиопией имеет ряд особенностей. Отмечаются трудности установления смысловых связей между объектами, затруднения при классификации предметов. Операции анализа, сравнения, обобщения сформированы в разной степени, свидетельствующей в большинстве случаев об отставании в развитии мышления. [34]

Степень выраженности отставания в психическом развитии у детей с нарушениями зрения зависит от этиологии, тяжести и времени возникновения дефектов зрения, а также от своевременного начала коррекционно-реабилитационной работы. Слабовидение отрицательно сказывается, прежде всего, на процессе зрительного восприятия, затрудняя и замедляя его. Процесс восприятия отличается замедленностью, узостью обзора, сниженной точностью.

Неточные представления об окружающем предметном мире являются причиной недоразвития смысловой стороны речи и трудностей в развитии познавательной деятельности слабовидящего дошкольника [31].

Кроме того, что у слабовидящих детей отмечаются трудности в установлении смысловых связей между объектами, затруднения при осуществлении анализа и синтеза информации об окружающем пространстве, так как слабовидящим детям трудно соотнести информацию разных модальностей. Это свидетельствует в большинстве случаев об отставании в развитии мышления, недостаточности в развитии наглядно-действенного и наглядно-образного уровней мыслительной деятельности, что определяет своеобразие конкретно-понятийного мышления.

Причины этого заключаются в нарушении зрительного восприятия и ограничении наглядно-действенного опыта детей.

Таким образом, изучив психолого-педагогическую характеристику детей с нарушениями зрения, мы установили специфические особенности их развития, однако необходимо отметить и некоторую общность: неполнота, неточность, фрагментарность зрительного восприятия обуславливает недостаточность знаний детей реальных признаков объектов, затрудняют формирование представлений о форме, величине, пространственном положении предметов.

Таким образом, можно представить психологические особенности детей с нарушениями зрения. [3; 5; 23; 26; 28]

Разные зрительные патологии сказываются на качественном своеобразии зрительного восприятия детей с различной глубиной и степенью выраженности дефекта.

Различные нарушения зрения затрудняют поступление визуальной информации.

Могут быть нарушены зрительные функции: острота зрения, поле зрения, светоощущение, цветоощущение, бинокулярное зрение. В зависимости от этого нарушается зрительное восприятие.

Глубина и характер поражения зрительного анализатора сказываются на развитии всей сенсорной системы, определяют ведущий путь познания окружающего мира, точность и полноту восприятия образов внешнего мира. Влияние дефекта и в частности нарушений зрения на развитие психики ребенка не является только прямым или однозначным, оно сказывается в системном характере нарушений, среди которых можно выделить вторичные и третичные.

У детей с нарушениями зрения наблюдаются трудности при опознании объектов. Это проявляется в сниженной активности восприятия, неполноте и неточности отражения, ограниченной избирательности восприятия, слабой апперцепции, затруднениях в осмыслении и обобщении воспринимаемого. У детей со зрительной депривацией возникают сложности при соотнесении предметов по величине [21].

Нарушения зрительного восприятия в свою очередь влияет на представление. Дети с нарушениями зрения проходят те же фазы, что и в норме, однако, подчиняясь общим

закономерностям, процесс формирования представлений имеет характерные особенности, которые отличаются от нормы замедленностью, затрудненностью межфазовых переходов. Для сохранности представления существенное значение имеют повторные восприятия объектов и воспроизведение образов памяти в деятельности. При отсутствии подкреплений образы памяти тускнеют, происходит угасание, переход с высших фаз на низшие, вплоть до полной утраты. Представления страдают и качественно, их характерными особенностями являются: фрагментарность - проявляется в том, что в образе отсутствуют многие существенные детали, при этом образ не полон, лишен целостности, а иногда неадекватен отображаемому объекту; схематизм – проявляется при воспроизведении образов бедных деталями и поэтому, слабо дифференцированы [17].

Нарушения зрения тормозят полноценное развитие познавательной деятельности детей с нарушениями зрения, что находит свое отражение и в развитии, и в функционировании мнемических процессов. В работе Григорьевой Л.П., посвященной исследованию связи зрительного восприятия и мнемических процессов у детей с нарушениями зрения, показано, что у этих детей наблюдается снижение объема оперативной, кратковременной памяти, которой изменяется в зависимости от изменения фона, цвета зрительных силуэтов, и прослеживается прямая зависимость мнемических процессов от степени сформированности зрительного восприятия. Трудности классификации, сравнения, анализа и синтеза, связанные с нечетко воспринимаемыми качествами объектов, трудностями дифференцирования существенных и несущественных качеств, приводят к недостаточности логической памяти [13].

Как отмечал Литвак А.Г., специфика сохранения и забывания при слабовидении связывается с несколькими факторами. Образы памяти при отсутствии подкрепления имеют тенденцию к угасанию. Значимость информации играет особую роль в ее сохранении. Поскольку значительное количество объектов и понятий не имеют для детей с нарушениями зрения того значения, которое они имеют для зрячих, сохранение их теряет свой смысл [21].

В овладении операциями классификации у детей с нарушениями зрения отмечаются затруднения; для них

характерны трудности в образовании групп предметов, переход к объединению по функциональному или внешнему сходству предметов. Формирование мыслительных операций, как сравнение, классификация, обобщение, осуществляется у детей со зрительной депривацией в более поздние сроки и с большими трудностями, чем у нормально видящих [21].

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

Формирование психических процессов у детей с нарушениями зрения требует специфических психолого-педагогических методов при организации деятельности, особенно тех действий и операций, выполнение которых затруднено в силу имеющихся у детей нарушений.

Как бы мало ни было остаточное зрение, у всех имеющих его, именно оно оказывается доминирующим в познании окружающего мира, поскольку ведущая роль в чувственном отражении предмета принадлежит зрению.

При нарушении зрения развитие зрительного восприятия обладает рядом особенностей, которые мы рассмотрим в следующем параграфе.

### **1.3. Возрастные особенности развития зрительного восприятия у детей раннего возраста с нормальным и нарушенным зрением**

Изучению зрительного восприятия как психического процесса уделено много внимания в работах отечественных и зарубежных ученых. Теоретические учения являются базой для анализа факторов, обуславливающих качественные изменения, происходящие при формировании зрительного восприятия на различных возрастных этапах развития ребенка.

Как указывает Л.П. Григорьева, развитие восприятия как сложного системного акта идет длительное время. Постоянная модификация мозговой ткани на нейронном уровне под влиянием

внешней среды рассматривается как пластичность. Сетчатка глаза, подкорковые зрительные центры и первичная (проекционная) зрительная кора обладают наибольшей пластичностью в ранние периоды жизни. На основе пластичности нейронных ансамблей под влиянием раннего сенсорного опыта вырабатывается тонкая настройка нейронных связей, обеспечивающая восприятие формы, движения, глубины пространства и т.д. [13].

Говоря о зрительном восприятии, следует отметить, что И.М. Сеченов выделил ряд воспринимаемых глазами признаков предмета – это цвет, форма, величина, удаление, направление, телесность, покой и движение. В исследованиях Б.Г. Ананьева, В.Д. Глезера и И.И. Цукермана, Б.Ф. Ломова, опиравшихся на взгляды И.М. Сеченова, были показаны динамика и фазность формирования зрительного образа.

Установлено, что процесс формирования зрительного образа начинается с фазы грубого и нерасчлененного различения формы (контура, общих пропорций, положения предмета), проходит ряд фаз и заканчивается возникновением целостного образа. [11; 18]

В работах Т.Г. Бетелевой, Н.В. Дубровинской, Д.А. Фарбер представлены экспериментальные данные, характеризующие периоды онтогенетического развития зрительного восприятия. У человека наиболее интенсивное морфофункциональное созревание межнейронных связей, корково-подкорковых отношений в проекционной системе (сетчатка, подкорковые центры, зрительная кора) происходит в возрасте 2-3 месяцев и не заканчивается к 6 годам. В этот период становление проекционной системы обеспечивает формирование механизмов, реализующих выделение простых и сложных признаков объектов [32].

В контексте данного исследования необходимо проанализировать, какие объекты ребенок раннего возраста способен полноценно и адекватно воспринимать, в чем заключаются особенности его восприятия объектов различной сложности.

При рождении острота и контрастная чувствительность зрения ребенка имеют низкие значения. Вследствие этого младенцы воспринимают окружающий мир лишенным многих деталей, их привлекают зрительные стимулы, отличающиеся

высокой интенсивностью - яркие, контрастные [10]. Грудные дети наиболее охотно смотрят на более сложные по фактуре рисунки, чем на более простые и однородные. Например, бессмысленные для младенцев изображения в виде текстов или концентрических окружностей оказались более предпочтительными по сравнению с однородными цветными дисками [3].

Новорожденные из всех зрительных объектов предпочитают лицо человека. С первых часов жизни устанавливается контакт «глаза в глаза». Лицо матери более предпочтительно и распознаваемо по сравнению с неживыми предметами. Здесь действует, кроме зрительной, целый комплекс разномодальной информации - звуковой (голос), тактильной, обонятельной. Кроме того, в лице сочетаются признаки, известные как эффективные возбудители внимания, такие как сложность конфигурации, упорядоченность черт, движение.

К концу первого месяца жизни ребенка окружающий мир начинает дробиться для него на предметы, а не на отдельные качества. Это время можно считать началом восприятия реальных объектов [13].

В 4 месяца жизни (по М.П. Денисовой) появляется реакция на новизну. Ребенок долго и сосредоточенно смотрит на новые предметы, появляющиеся в его окружении, даже если они не отличаются особой яркостью. Это предпочтительное рассматривание нового объекта по сравнению со старым детьми раннего возраста использовалось психологами для определения того, какие именно признаки и свойства предметов различаются ребенком.

К 5 месяцам жизни уровень зрительного восприятия ребенка позволяет одновременно удерживать в зоне своего внимания до 2-х объектов, например, предмет и мать как партнера взаимодействия. Ребенок не производит на этом этапе развития исследовательского осмотра объекта, а лишь переводит взгляд с одного объекта на другой.

К 6 месяцам жизни происходит увеличение остроты зрения ребенка [18], что позволяет ему воспринимать детали игрушки. В 8 месяцев жизни ребенок может долго и внимательно рассматривать игрушки и рисунки размером менее 2 см [13].

Уже к двум годам жизни ребёнок отличает на картинке изображение знакомых ему предметов и людей от цветных фигурных пятен и проявляет интерес именно к предметному содержанию картинки [6].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что зрительное восприятие ребенком объектов окружающего мира проходит длительный путь развития, в ходе которого совершенствуются перцептивные действия восприятия.

Многие авторы отмечают, что анатомо-физиологическое созревание зрительного анализатора является базовым и детерминирует не только развитие зрительных функций, но и формирование свойств восприятия как психического системного акта и в целом психическое развитие ребенка [8; 20; 21; 36].

Развитие процесса восприятия в раннем возрасте имеет свои особенности.

Прежде всего, это поглощенность текущим моментом. В раннем возрасте у детей не бывает равнодушного или отстраненного отношения к вещам. Каждая вещь заряжена для ребенка притягивающей или отталкивающей силой и соответствующим образом провоцирует его на действие. Такая фиксированность ребенка на окружающих предметах была названа своеобразным «предметным фетишизмом».

Многие авторы [1; 2; 9; 28; 33] отмечают, что первое полугодие жизни является критическим этапом в формировании зрительной системы.

Во-первых, наблюдаются значительные морфологические изменения. Формируется макулярная и фовеолярная области сетчатки, завершается миелинизация волокон зрительных путей, происходит дифференциация клеточных элементов зрительной коры и формирование корковых зрительных центров, а также ассоциативных отделов коры, участвующих в процессе зрительного восприятия.

Во-вторых, морфологические изменения обуславливают интенсивное развитие зрительных функций:

Развивается способность к зрительной фиксации взора при наблюдении объектов. Если зрительное сосредоточение в середине первого месяца жизни длится всего несколько секунд, то к концу 1 месяца жизни его длительность достигает 1-1,5 минуты, к 3 месяцам - 7 - 10 минут. Расстояние до объекта, при

котором может происходить его зрительная фиксация, возрастает с 10 - 20 см на первом месяце жизни ребенка до нескольких метров к концу третьего месяца [9].

Уже в 3 - 4 месяца жизни наблюдается свободная смена точек фиксации, которая является предпосылкой исследовательского осмотра объекта. Однако движения глаз младенца отличаются от тех движений, которые наблюдаются при осуществлении перцептивных действий в более позднем возрасте [23].

Появляется бинокулярная фиксация. На протяжении 1-го месяца жизни ребенок нередко смотрит на предмет одним глазом. На второй, третьей неделе обнаруживаются первые проявления конвергенции [2]. К 2-х месячному возрасту появляется бинокулярная фиксация, являющаяся основой бинокулярного зрения.

Развивается прослеживающая функция зрения. Чувствительность зрительной системы новорожденного к движущимся объектам формируется рано и играет важную роль в развитии восприятия. Уже на четвертый день после рождения к движениям глаз добавляются движения головы, что увеличивает широту обзора. Сначала новорожденный способен прослеживать только медленно движущиеся объекты и это действие носит врожденный примитивный бессознательный характер.

Первые движения прослеживания отличаются ступенчатостью и скачкообразностью. Только к 2 месяцам следование за движущимся объектом становится плавным, что свидетельствует о появлении начальных форм регуляции и координации. С первых дней жизни отмечаются только горизонтальные следящие движения, в 2 недели - дугообразные, а в 2-3 месяца — уже и вертикальные и круговые, реакция на приближение (удаление) объекта [27]. К 4 месяцам появляются содружественные движения глаз.

Увеличивается поле зрения (к 6 месяцам до  $1/3$  -  $1/2$  от полного). Увеличение более чем в 3-4 раза остроты зрения (исследования Л.И. Фильчиковой остроты зрения новорожденных на основе изучения зрительных вызванных потенциалов (ЗВП) свидетельствуют об увеличении остроты зрения с 0,005 - 0,02 при рождении до 0,2 и выше к 6 месяцам). Таким образом, острота зрения проходит такой интенсивный путь

развития, который затем преодолевается лишь в течение нескольких лет, достигая 1,0 только к 6-летнему возрасту [35].

Необходимо отметить, что ведущее значение в раннем возрасте имеет не только критерий скорости развития, но и повышенная чувствительность к воздействиям внешней среды. Именно в этот период ограничение зрительного опыта особенно опасно.

При условии нормального развития выше обозначенных зрительных функций к концу первого года жизни развивается системное взаимодействие основных зрительных каналов, что обогащает функциональные возможности восприятия. Например, созревание заднеассоциативных структур, нейронный аппарат которых нацелен на опознание сложных изображений, обуславливает формирование целостности восприятия. Оно становится в определенной степени независимым от изменения отдельных признаков [27].

К 2 годам наблюдается интенсивный рост и дифференцировка клеточных элементов зрительной коры. В возрасте 3,5 лет происходят выраженные изменения цито- и фиброархитектоники зрительной коры. В возрасте 2 лет отмечается развитие структурных элементов височно-теменно-затылочной области, связанное со зрительным опознанием, что обеспечивает восприятие формы, цвета, движения, глубины пространства и т.д.

Анализ научной литературы по данной проблеме позволяет констатировать, что на разных возрастных этапах развития ребенка существуют сензитивные периоды в развитии свойств зрительного восприятия.

После 7 месяцев жизни ребенка кисть руки начинает постепенно приспосабливаться к особенностям размера и формы захватываемого предмета. На первых порах такое приспособление происходит одновременно с непосредственным контактом рук с предметом, а позднее, после 10 месяцев, процесс приспособления осуществляется еще до непосредственного касания предмета, основой чего служит зрительно воспринимаемый образ. Постепенно расширяются возможности манипулирования с предметом, переходя к 10 - 11 месяцам к этапу функциональных действий: нанизывания, открывания и вкладывания. Развивается «единое» поле зрения и действия [27].

Изучение познавательной функции руки и глаза на различных ступенях дошкольного детства, с применением кинорегистрации движений ребенка, позволили констатировать, что сначала ориентировочные движения глаз идут вслед за практической и исполнительской деятельностью руки, лишь выделяя и фиксируя то, что фактически уже обнаружено в ситуации рабочими, исполнительными движениями. В дальнейшем глаз постепенно аккумулирует накапливаемый им опыт и приобретает возможность выполнять свои функции самостоятельно. На следующем этапе интерес сенсорные отношения «оборачиваются и тренированный глаз становится учителем руки» [30, с. 90].

Ряд авторов [27; 33] отмечают, что для полноценного развития функций зрительного анализатора ребенка раннего возраста необходимы зрительные раздражители, поступающие из окружающей действительности. Однако даже у взрослого человека длительная зрительная депривация приводит к необратимым нарушениям функций глаза. Следовательно, для полноценного развития зрительного восприятия только анатомо-физиологического созревания зрительного анализатора недостаточно.

Относительно детей дошкольного возраста существуют обширные исследования этапов и особенностей сенсорного развития.

Исследования Г.А. Розенгард-Гупко показали, что ребенок 1,5-2 лет продолжает выделять в предмете отдельные признаки, не проявляя той константности образов воспринимаемых предметов, свойственной восприятию взрослых. На предложение принести игрушку такую же, как показанный плюшевый мишка, он может принести мягкую плюшевую тряпку, реагируя на мягкость, шершавость и цвет, а не на предмет в целом. Только после того, как предмет начинает обозначаться словом ("мишка") восприятие ребенка приобретает прочный предметный характер, и он перестает делать подобные ошибки [13].

Л.С. Выготский считает, что речь освобождает ребенка от многих зависимостей и, прежде всего, исчезает зависимость от поля восприятия [12]. В исследованиях многих авторов было показано, как усвоение детьми названий предметов приводит к

тому, что в этих предметах начинают выделяться существенные признаки, а признаки несущественные отступают на второй план.

Следовательно, под влиянием языка восприятие ребенка радикально перестраивается в сложное и конкретное предметное восприятие.

Современные физиологические исследования свидетельствуют о том, что на сетчатке глаза проецируется огромное количество информации, из которой только ничтожная часть используется мозгом.

Так, восприятие дошкольника раннего возраста (2-3 года) носит предметный характер, то есть все свойства предмета, например, цвет, форма, вкус, величина и др., не отделяются у ребенка от предмета. Он видит их слитно с предметом, он считает их нераздельно принадлежащими предмету. При восприятии он видит не все свойства предмета, а только наиболее яркие, а иногда и одно свойство, и по нему отличает предмет от других предметов. Действуя с предметами, ребёнок начинает обнаруживать их отдельные свойства, разнообразие свойств в предмете. Это развивает его способность отделять свойства от самого предмета, замечать похожие свойства в разных предметах и разные в одном предмете.

В действиях ребёнка участвуют одновременно несколько анализаторов. Наиболее быстрые и интенсивные реакции осуществляет глаз, за ним идут движения рук. Наименьшую роль играют ощупывающие движения рта. Глаз выполняет основную функцию познания предмета, рука используется для его захватывания и удержания, действия рта служат дополнительным средством активного осязания игрушки.

Таким образом, можно сформулировать особенности зрительного восприятия детей до 3 лет. Детям третьего года жизни доступно восприятие бесцветных и даже контурных знакомых предметов. Если рисунки достаточно четкие, дети правильно воспринимают простые предметы и их изображения.

После 1 г. 2 мес. – 1 г. 8 мес. дети правильно находят предмет по слову («Дай мне мишку»), если у них уже образовалась стойкая связь слова с этим предметом. Чем старше ребенок, тем быстрее слово приобретает обобщающее значение.

С конца второго года жизни дети обычно могут сами правильно назвать воспринимаемый знакомый предмет в ответ на

вопрос «Что это?». Однако, выделяя обычно лишь некоторые признаки и не видя отдельных деталей, ребенок - часто ошибается, обобщая разные предметы по случайным признакам.

На третьем году жизни ребенок, воспринимая картинку с простым сюжетом, называет отдельно каждый изображенный предмет. Лишь к концу преддошкольного возраста в результате упражнений дети начинают видеть связи, которые существуют между изображенными предметами.

Наблюдая развитие восприятия у детей дошкольного возраста, ученые выявляют еще более четко, чем у детей раннего возраста, сложность этой формы чувственного познания действительности. Он видит их слитно с предметом, он считает их нераздельно принадлежащими предмету. При восприятии он видит не все свойства предмета, а только наиболее яркие, а иногда и одно свойство, и по нему отличает предмет от других предметов. Действуя с предметами, ребёнок начинает обнаруживать их отдельные свойства, разнообразие свойств в предмете.

Далее мы считаем целесообразным рассмотреть особенности восприятия сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения.

У таких детей, несмотря на неполноценные зрительные функции, основным средством восприятия мира, как и у нормально видящих, является зрение.

Развитие зрительного восприятия детей раннего возраста с нарушениями зрения осуществляется по общим закономерностям, т.е. так же, как и у нормально видящих детей, рассмотренных выше, и обладает всеми известными в общей психологии свойствами: предметностью, избирательностью, обобщенностью, апперцепцией, антиципацией, целостностью, константностью.

Проявление и развитие указанных свойств зависит от уровня психического развития ребенка в целом. У детей с нарушениями зрения наблюдается редуцирование некоторых особенностей восприятия.

У слабовидящих детей наблюдаются также нарушения двигательных функций глаза: неустойчивость фиксации взора и неравномерность движения глаз, нистагмические движения (дрожание глаз), нарушение прослеживающих функций,

изменение амплитуды движений глазных яблок, некоторые ограничения в повороте глаз и др. Уровень недоразвития глазодвигательных функций у слабовидящих детей зависит от характера заболевания и состояния остроты центрального зрения. Недоразвитие или нарушение функций двигательного аппарата глаза при неполноценном зрении затрудняет восприятие предметов и изображений, а также глазомерную оценку пропорции.

Говоря о зрительном восприятии детей с нарушениями зрения, следует отметить, что нарушения зрения накладывают отпечаток на протекание всего процесса зрительного восприятия и на его свойства. Так при глубоком слабовидении и остаточном зрении грубые нарушения сенсорного отражения вызывают снижение эмоциональных воздействий некоторых признаков объектов (например, цвета), ослабляют интересы к зрительной среде, что уменьшает активность и избирательность восприятия.

Вследствие обедненного сенсорного отражения может нарушаться предметность восприятия, что часто приводит к схематизму зрительных образов, их обедненности. Нарушается целостность восприятия объекта, в образе объекта часто отсутствуют не только второстепенные, но и определяющие детали, что ведет к фрагментарности и неточности отражения окружающего. Нарушение целостности определяет трудности формирования структуры образа, иерархии признаков объекта.

У детей с нарушениями зрения, как правило, существенно страдает детальность восприятия, что обусловлено грубыми нарушениями сенсорного отражения.

Сужение сферы чувственного опыта, наблюдающееся при слабом и остаточном зрении, ухудшает апперцепцию (связь восприятия с прошлым опытом). Неумение интерпретировать увиденное вследствие недостаточного предыдущего опыта нарушает осмысленность восприятия, что в свою очередь ухудшает запоминание зрительного материала.

Для нормального функционирования зрительного восприятия характерна константность, т.е. способность узнавать объект вне зависимости от его положения, расстояния от глаз, освещенности, т.е. от условий восприятия. Для детей с нарушениями зрения зона константного восприятия сужается в зависимости от степени поражения зрения.

Важным свойством восприятия является его обобщенность. При нарушении зрения дети испытывают трудности в вычленении в объекте существенные признаки. Ребенок фиксирует внимание на случайных элементах, которые может различить, что приводит к снижению уровня обобщенности восприятия.

Также страдает скорость и правильность зрительного восприятия, что непосредственно связано со снижением остроты зрения.

При нормальном зрении восприятие тесно связано с языком и речью. В зрительном образе гармонично сочетаются чувственные и семантические компоненты. У детей с глубокими нарушениями зрения интенсивное и раннее развитие словесной речи может создать систему вербальных образов, которые слабо будут связаны с сенсорными данными. Нарушится гармоничное соотношение чувственного и семантического компонентов зрительных образов – представлений. [8; 25]

У слабовидящих детей наблюдаются трудности при опознании картинок и предметов. Выявлены следующие нарушения восприятия: замедленность обзора, неточность, пропуск деталей изображения (Ю. А. Кулагин). Таким образом, нарушения зрительной системы в разных ее отделах приводит к изменениям и специфичности образов восприятия детей с нарушениями зрения. [7; 26]

В сравнении с нормально видящими, у детей с нарушениями зрения формируется значительно меньший объем представлений о сенсорных эталонах. Многие дети имеют низкий уровень представлений о форме, цвете, величине предметов, пространственных отношениях.

Для слабовидящих характерны нарушения форменного, стереоскопического, глубинного зрения, которые не позволяют адекватно воспринимать форму и телесность предметов, расстояние между ними, оценивать глубину пространства. Слабовидящие дети относительно легко воспринимают формы плоских, двумерных предметов. Значительно сложнее осуществляется восприятие объемных предметов, различение расстояния между ними, оценка глубины пространства (чаще при косоглазии).

Среди слабовидящих имеется большое число детей с нарушениями цветоразличительных функций и контрастной чувствительности зрения. У 56% слабовидящих имеются врожденные формы патологии цветоощущения, которые часто сопровождаются одновременным понижением и других зрительных функций. У детей с сохранной способностью различать цвета наблюдается ослабление восприятия к основным цветам – красному, зеленому, синему. Формы и степень расстройства цветоразличения зависят от клинической формы нарушения зрения, ее происхождения, локализации и течения. [10; 19]

Трудности в овладении пространством связаны с неспособностью большинства детей верно оценить взаимное расположение объектов, локализовать заданную величину, соотносить предметы по величине при восприятии пространства, оценивать расстояние между объектами.

Низкий уровень сформированности сенсорных эталонов и способности оперировать ими приводит к стойким вторичным отклонениям в зрительном восприятии: искаженности, диффузности, фрагментарности, недифференцированности, что в свою очередь ведет к снижению качества зрительного восприятия и формирования адекватных зрительных представлений.

Таким образом, снижение уровня развития зрительного восприятия и как следствие познавательной деятельности детей с нарушениями зрения указывает на необходимость наиболее раннего выявления дефекта зрения и психолого-педагогического вмешательства в процесс обучения и воспитания таких детей. Для этого необходимо создавать условия, которые бы позволяли детям целенаправленно наблюдать предметы, процессы и явления окружающей действительности.

С этой целью мы разработали модель психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения, которую рассмотрим подробнее в следующем параграфе.

#### **1.4. Модель психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения**

Понимание психолого-педагогической коррекции как системы позволяет раскрыть ее содержание, структуру и формы реализации, функциональное назначение и дать анализ с точки зрения отношений, связи и взаимодействия всех составляющих её элементов.

Методологической основой обоснования модели психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия как системы явились исследования А.П. Анохина, И.В. Блауберга, И.Я. Лернера, И.М. Сеченова.

Система рассматривается как целостное и замкнутое образование, которое позволяет получать и обмениваться информацией для достижения приспособительного эффекта при наличии взаимодействия как внутри самой системы, так и при выходе на связь с окружающей действительностью.

Коррекция - процесс обнаружения отклонений в ожидаемых результатах деятельности и внесения изменений в ее процесс в целях обеспечения необходимых результатов. Психологическая коррекция - направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования индивида [4].

Психологическая коррекция (психокоррекция) - один из видов психологической помощи; деятельность, направленная на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели, с помощью специальных средств психологического воздействия; а также - деятельность, направленная на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям [4].

Специальная психокоррекция - это комплекс приемов, методик и организационных форм работы, являющихся наиболее эффективными для достижения конкретных задач.

Моделирование - исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих объектов, процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих

исследователя [4].

Моделирование в психологии - построение моделей осуществления тех или иных психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности; исследование процессов и состояний психических с помощью их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических моделей. Под моделью здесь понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некие существенные свойства системы-оригинала [4].

Рассмотрение психолого-педагогической коррекции как системы продиктовано необходимостью представить ее как целостное явление, которое по своим целям, содержанию, структуре и функциям отличается от общей структуры образования, хотя в какой-то мере входит в него и тесно с ней связана.

Таким образом, анализ психолого-педагогической коррекции как системы следует направить на изучение своеобразия её структуры, составных элементов, их закономерностей, взаимосвязей, отношений и взаимодействий. Кроме того, у психолого-педагогической коррекции как системы наблюдается свое содержание, формы, средства и методы воздействия на развитие детей с нарушениями зрения.

Взгляды на психолого-педагогическую коррекцию как составную часть социальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья не проявляет ее функциональной роли, а указывает на её необходимость. В связи с чем считаем необходимым раскрыть значимость психокоррекционного воздействия на ход психофизического развития детей с нарушениями зрения и показать функциональную роль психолого-педагогической работы как системы.

Нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Процесс коррекции предполагает несколько этапов: диагностический этап, который включает в себя определение цели коррекции и выявление особенностей зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения, осуществление подбора методов и методик психодиагностического исследования, проведение, обработку и

анализ результатов психодиагностического исследования. Коррекционный этап подразумевает разработку и реализацию программы психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия детей раннего возраста с нарушениями зрения (рис. 2).

При разработке модели психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения мы опирались на общее понятие системности, которая проявляется как закономерность существования мира во взаимосвязанном единстве и проявлении единства во множестве.

Влияние первичного дефекта как органического, так и функционального характера, меняет «социальную позицию» ребенка с ограниченными возможностями здоровья, его «социальную установку в среде».

Все это указывает на необходимость переустройства социальной среды, окружающей ребёнка с патологией в развитии и создании определенной системы помощи, называемой психолого-педагогической работой. Поэтому содержание психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия на первом этапе можно представить в такой взаимосвязи (рис. 3).

В основании данной схемы находятся сведения о первичном дефекте и связанные с ним особенности психофизического развития – вторичные отклонения, которые получает педагог-психолог в ходе комплексного психолого-педагогического обследования детей. Психолого-педагогическая коррекция строится на основе анализа и синтеза данных первичного и вторичного дефектов. В условиях их интеграции создаются соответствующие содержание, методы и средства психолого-педагогической работы.

Цель: коррекция зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения

### **1. Диагностический этап.**

Цель: определить уровень развития зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения

### **2. Коррекционный этап.**

Цель: реализовать программу психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Целью программы является развитие зрительного восприятия детей с нарушениями зрения и формирование у них специальных способов деятельности в познании окружающего мира и ориентировки в нем.

Программа включает пять взаимосвязанных блоков:

1 блок: формирование сенсорных эталонов.

2 блок: формирование способов обследования и предметных представлений.

3 блок: развитие предметности восприятия.

4 блок: развитие восприятия сюжетных изображений.

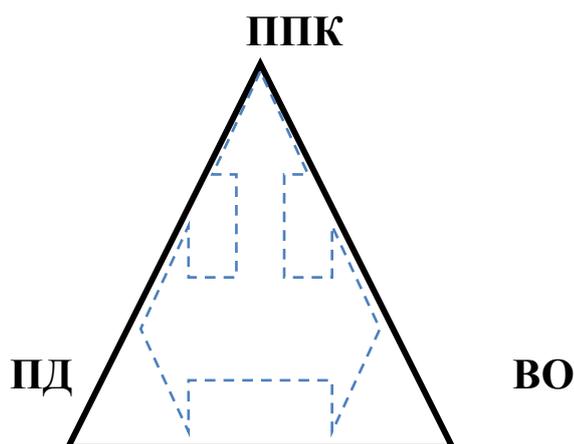
5 блок: развитие навыков ориентировки.

### **3. Аналитический этап**

Цель: Определить эффективность реализации программы психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Результат: Развитие зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения

**Рис.2.** Модель психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения



**Рис.3.** Необходимость психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия

ПД – первичный дефект

ВО – вторичный дефект

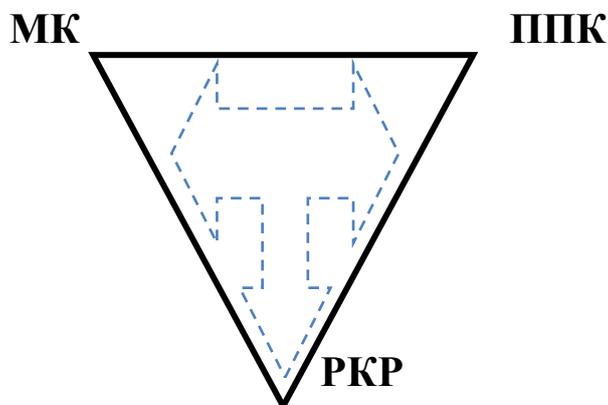
ППК – психолого-педагогическая коррекция

Психокоррекционная работа в данной схеме рассматривается как процесс приспособления, сглаживания и реабилитации, а затем и абилитации развития детей с нарушениями зрения. В связи с чем и выделяются на основе обратной связи два направления коррекции: медицинская и психолого-педагогическая. Так как дефект, по выражению Л.С. Выготского, «не только слабость, но и сила», то влияние его двойственно: с одной стороны он нарушает деятельность организма, а с другой – он служит стимулом к повышенному развитию других функций организма» [12].

Все это ставится в центр внимания коррекционной работы и определяет её необходимость. Психолого-педагогическая коррекция должна быть направлена на преодоление, замещение, выравнивание, сглаживание последствий влияния первичного дефекта.

Чтобы коррекционное воздействие было более эффективным, в первую очередь необходимо изучить состояние первичного дефекта, степень его выраженности, время возникновения и выявления, характер и структуру, а далее рассмотреть особенности психофизического развития. Так как от этого зависит содержание, формы, средства психолого-педагогической работы.

Однако система психолого-педагогической работы будет неполной, если мы не установим в ней субстанционные связи, указывающие на процессы взаимодействия, взаимосвязи и взаимообусловленности (рис. 4).



**Рис. 4.** Система коррекционной работы  
ППК – психолого-педагогическая коррекция  
МК – медицинская коррекция  
РКР - результаты коррекционной работы

Данная триада отображает содержание и связь с первичным дефектом - медицинской коррекции и вторичных отклонений в психофизическом развитии детей с психолого-педагогической коррекцией и, как следствие этих двух процессов мы наблюдаем результаты коррекционного воздействия.

Если наложить на первую триаду (рис. 3) вторую (рис. 4), то получается устойчиво взаимодействующая и уравновешенная структура. Так, в процессе лечения зрения и восстановления здоровья детей необходимо рассмотреть и установить связь с процессом обучения и воспитания, так как у детей с нарушениями зрения существуют специальные медицинские предписания, ограничения и рекомендации, которые необходимо учитывать педагогам-психологам. В связи с чем, появляются офтальмо-гигиенические условия психолого-педагогической коррекции. Из этого можно сделать вывод о том, что без знания степени выраженности дефекта и характера, содержания, медицинских мероприятий, а также создания офтальмо-гигиенических условий осуществлять психолого-педагогическую помощь невозможно. Однако, по принципу обратной связи психолого-педагогическая коррекция имеет свои образования,

которые могут закрепить эффект лечения, снять побочные явления лечебного процесса.

Субстантивная связь между психолого-педагогической и лечебно-восстановительной работой основывается на структурной взаимосвязи, характеризующей взаимодействие элементов системы как единого целого, где должны проступить принципы, цели, задачи, содержание, формы, методы и средства психокоррекционного воздействия.

Психолого-педагогическая работа по развитию зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения должна иметь пропедевтическое значение перед введением ребенка с ограниченными возможностями здоровья в деятельность, так как у него возникают особые трудности, связанные с отсутствием у него коррекционно-компенсаторных способов ориентировки и практической деятельности.

Помещая психолого-педагогическую коррекцию внутри взаимосвязанных процессов обучения, воспитания и развития, мы выделяем два главных направления в работе: формирование сенсорного опыта и формирование приемов и способов умственной деятельности, как взаимосвязанных процессов.

Рассматривая в своей модели психолого-педагогическую коррекционную помощь как своеобразное управление психическим развитием детей с нарушениями зрения, его потенциальными возможностями и «зоной ближайшего развития», мы выделяем ее основную цель – это создание обходных путей восстановления между ребенком с нарушениями зрения и окружающим предметным миром за счет развития у него умений пользоваться новыми способами ориентации.

На наш взгляд, более важной причиной, обуславливающей необходимость специальных занятий педагога-психолога, является первичный дефект и вторичные отклонения в развитии. Такие занятия направлены на их коррекцию и компенсацию, так как в общеобразовательном процессе сформировать социально-адаптивные способности практически сложно.

Рассмотрение компенсации зрительной недостаточности как формирование приспособляющихся динамических систем взаимодействия психических структур является основой для практики педагога-психолога.

Компенсация зрительной недостаточности по сути своей осуществляется в процессе различных форм и видов коррекционной работы, направленной на формирование новых сложных связей и взаимоотношений психических функций, позволяющих ребенку с нарушениями зрения получать адекватную информацию об окружающем мире и наиболее полно и эффективно проявляться в окружающей среде.

Таким образом, проступает определенная схема воздействия на весь ход психофизического развития ребенка с нарушениями зрения, исходя из первичного дефекта и иерархии отклонений в психическом развитии и, обеспечивая нарастание позитивных психических качеств и свойств, обогащая психическую деятельность ребенка новыми элементами, преобразуя взаимосвязь между анализаторами и воспитывая умения пользоваться пораженной функцией зрения сообразно ее возможностям.

Программа психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия направлена на компенсацию зрительной недостаточности посредством формирования у детей со зрительной патологией специальных навыков, единой, целостной картины мира и стройной системы его взаимосвязей, обеспечивающих самореализацию ребенка и его успешную адаптацию в социальной среде.

Обучение детей по программе проводит педагог-психолог на подгрупповых и индивидуальных занятиях. При наличии у ребенка слабовидения, трудностей в усвоении программного материала, занятия с ним проводятся индивидуально.

Принципы работы по программе:

1. Учёт общих, специфических и индивидуальных особенностей развития детей с нарушениями зрения.
2. Комплексный (клинико-физиологический, психолого-педагогический) подход к коррекционной помощи детям с нарушениями зрения.

Эти принципы обеспечивают адекватность психолого-педагогических воздействий и означают реализацию одной из важнейших закономерностей учебно-педагогического процесса: решение коррекционно-развивающих, компенсаторных, лечебно-восстановительных задач, подбор средств, методов,

методических приемов, соответствующих реальным функциональным возможностям, интересам и потребностям ребенка.

3. Дифференцированный подход к детям в зависимости от состояния зрения и способов ориентации в познании окружающего мира. Психолого-педагогическая работа должна строиться с учетом состояния зрения детей, степенью выраженности зрительного дефекта, характера зрения.

4. Осуществление деятельностного подхода в психолого-педагогической работе с детьми. Ребенку с нарушениями зрения необходимо обеспечить новые функциональные возможности и способы действия, определяющие успешность овладения им определенной деятельностью.

5. Превентивная направленность, как принцип коррекционной работы, решает задачи опережающего характера для предупреждения появления отклонений в психофизическом развитии детей с нарушениями зрения.

6. Обеспечение офтальмо-гигиенических условий. Подбор демонстрационного и раздаточного материала для детей с нарушениями зрения должен осуществляться с позиции возможностей его четкого и точного восприятия детьми, основываться на знании педагогом-психологом состояния основных зрительных функций ребенка (остроты зрения, поля зрения и т.д.), особенностей специальных средств наглядности и раздаточного дидактического материала.

7. Принцип оптимальной информационной наполненности. Формы и средства психолого-педагогической работы должны помогать реализации потенциальных возможностей ребенка. Осознанная целенаправленная информация, данная в доступной для ребенка с патологией зрения форме, является важным условием адекватной социальной адаптации.

8. Принцип приоритетной роли микросоциума состоит в единстве психолого-педагогической работы с ребенком и его окружением, прежде всего с родителями. В силу огромной роли семьи в становлении личности ребенка, необходима такая организация микросоциума, которая могла бы максимально стимулировать его развитие, сглаживать негативное влияние заболевания на физическое и психическое состояние ребенка.

Основными формами работы по программе являются:

– обучение детей на подгрупповых и индивидуальных занятиях педагога-психолога по развитию зрительного восприятия.

– работа с педагогами: рекомендации по темам (по организации и содержанию коррекционной работы).

– работа с родителями.

В работе с детьми с нарушениями зрения используются традиционные методы:

– словесный;

– наглядный;

– практический.

Однако, говоря о методах обучения детей с нарушениями зрения по программе, необходимо обозначить специфику использования методического арсенала, существующего в педагогике, в работе с данной категорией детей.

В структуре общих методов обучения предусматриваются перцептивные и когнитивные методы (т.е., каждый из общих методов включает в себя два вышеназванных).

– Перцептивные методы (термин Ю.К. Бабанского). Данные методы состоят в основном из приемов передачи и восприятия информации посредством различных чувств. Решая проблему доступности информации на этом участке, удастся значительно облегчить этап логического познания.

– Когнитивные методы, подразумевающие включение в структуру общедидактических методов когнитивные операции и логические приемы: анализ и синтез, сравнение и обобщение, абстракцию и конкретизацию и т.д.

Программа включает пять взаимосвязанных блоков:

– Формирование сенсорных эталонов;

– Формирование способов обследования и предметных представлений;

– Развитие предметности восприятия;

– Развитие восприятия сюжетных изображений;

– Развитие навыков ориентировки.

Программа построена таким образом, что в каждой теме решаются задачи всех пяти блоков.

На аналитическом этапе работы в соответствии с моделью психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия для определения эффективности работы по программе проводится контрольная, итоговая диагностика по следующим параметрам:

- восприятие цвета;
- восприятие формы;
- восприятие величины;
- восприятие сложной формы.

Таким образом, предлагаемая нами модель психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения позволяет детям получить необходимую им коррекционную помощь в пределах созданной нами модели. При этом только следует подходить к коррекции с учетом индивидуально-дифференцированных особенностей детей с нарушениями зрения.

## **Глава 2. Экспериментальная работа по психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения**

### **2.1. Цели и задачи экспериментальной работы**

Целью экспериментальной работы в рамках проводимого исследования является доказательство выдвинутой гипотезы, согласно которой развитие зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения может протекать успешнее, если работа будет строиться на основе модели психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения и разработанной на её основе программы психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Исследование проводилось в четыре этапа:

1. Поисково-подготовительный этап: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе

выполнено изучение литературы по проблеме. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования. Сформулировали гипотезу

2. Опытнo-экспериментальный этап: проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по трем методикам. Затем полученные результаты были обработаны и сведены в общую таблицу;

3. Формирующий этап: проведение программы по развитию зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

4. Контрольно-обобщающий этап: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, проверка гипотезы, выработка рекомендаций воспитателям и родителям.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялись следующие методы исследования:

теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической, медицинской литературы по проблеме исследования; разработка модели и на ее основе программы психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения; качественный и количественный анализ полученных результатов, методы математической статистики с использованием непараметрического критерия Фишера сравнения процентных долей.

эмпирические: анализ медицинской документации с целью отбора для участия в эксперименте детей, для обеспечения сходства диагнозов между детьми экспериментальной и контрольной групп; анализ педагогической документации; психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; диагностическая методика психолого-педагогического обследования дошкольников с нарушениями зрения.

Психолого-педагогический эксперимент по развитию зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения включает констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Методом исследования на констатирующем и контрольном этапах является индивидуальный эксперимент.

Задачей констатирующего этапа эксперимента является выявление особенностей зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Для проведения констатирующего этапа эксперимента мы отобрали задания, соответствующие характеру констатируемых данных с их дальнейшей адаптацией и модификацией в соответствии с возрастом обследуемых детей и целью нашего исследования.

С учетом особенностей детей раннего возраста выполнение всех заданий осуществлялось с преобладанием решения задач зрительного восприятия в наглядно-действенном плане. Экспериментатор показывал способ выполнения задания и предлагал ребенку сделать так же.

В исследовании на констатирующем этапе эксперимента принимали участие 20 дошкольников в возрасте 2-3 лет: 10 детей с косоглазием и амблиопией (VIS- от 0.3 до 0.9), 10 детей – без зрительной патологии. Дети с нарушениями зрения проходили период окклюзионного лечения, имели монокулярный характер зрения. Во время эксперимента у детей с нарушениями зрения была окклюзия лучше видящего глаза.

Каждому ребенку предлагалось 4 серии заданий, включающих 13 проб. Всего было проанализировано выполнение 260 проб.

Первая серия заданий была направлена на изучение особенностей восприятия цвета. Она включала в себя четыре задания.

- соотнесение по цвету;
- узнавание и называние цвета;
- группировка по цвету;
- выделение цвета в окружающей среде.

Во второй серии заданий изучались особенности восприятия формы объектов. Предполагалось выполнение четырех заданий, критериями оценки которых служило умение правильно идентифицировать образцы.

- узнавание и называние формы;
- соотнесение эталона формы с формой объемных тел и предметов;
- соотнесение эталона формы и формы предметного изображения;

- группировка по форме.

Третья серия заданий направлена на изучение особенностей восприятия величины предметов. Она включала три задания:

- словесное обозначение величины;
- соотнесение предметов по величине;
- раскладывание предметов в порядке возрастания или убывания.

Четвертая серия, предполагающая выполнение двух заданий, заключалась в изучении особенностей восприятия сложной формы предметов:

- анализ и конструирование образца из геометрических форм;
- составление целого из частей предметного изображения.

Качество выполнения заданий оценивалось по ряду критериев: правильность (точность) выполнения задания, количество допущенных ошибок.

Итоговое ранжирование данных проводилось по трем уровням:

1 уровень (высокий) – самостоятельное и правильное выполнение задания; в заданиях, направленных на изучение зрительного восприятия - выполнение заданий зрительным способом (зрительное узнавание, соотнесение и др.), дифференцировка объектов в условиях незначительной разницы между их характеристиками (цвет, форма, величина).

2 уровень (средний) – необходима организующая и стимулирующая помощь педагога, допущение 1-2 ошибок, которые ребенок не всегда самостоятельно замечает и исправляет; в заданиях, направленных на изучение зрительного восприятия - не всегда выполнение заданий зрительным способом, может присутствовать практическое примеривание; единичные ошибки при дифференцировке объектов в условиях незначительной разницы между их характеристиками, однако безошибочное выполнение аналогичных заданий в условиях грубой дифференцировки; не всегда выполнение заданий в полном объеме (например, при выполнении заданий по восприятию величины, формы – выбирает объекты заданной величины, формы, но самостоятельно не называет параметры величины, название формы объектов).

3 уровень (низкий) – необходима практическая помощь педагога, допущение ребенком более 2-х ошибок, которые он не замечает и не исправляет даже при организующей помощи педагога, выполнение заданий методом проб и ошибок, хаотичное выполнение, отсутствие ориентировки на величину (цвет, форму и т.п.), отсутствие интереса к выполнению заданий. Дети данного уровня, испытывают затруднения, из-за чего отказываются выполнять задания, малоинициативны.

Формирующий эксперимент проводился Соболевой Ю. на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 138 компенсирующего вида г. Челябинска. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 10 детей с нарушениями зрения. Все дети, принявшие участие в эксперименте, имели остроту зрения 0,3-0,9 и ниже с коррекцией на лучше видящем глазу, определяющую их статус: «слабовидящий ребенок».

Проанализируем данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента.

Анализ результатов выполнения заданий по исследованию восприятия цвета показал, что у большинства детей имеются трудности при восприятии цвета. При выполнении заданий дети допускали ошибки в выборе синего, зеленого, желтого, коричневого цветов, почти безошибочно находили красный цвет. Дети затрудняются в соотнесении объектов по цвету, а также выделении цвета в окружающей среде.

Наиболее показательным было выполнение задания на группировку по цвету. Это задание не занимало много времени, не требовало помощи взрослого, и в большинстве случаев было выполнено абсолютно правильно. Однако показатели у детей со зрительной патологией значительно ниже: правильно выполнили задания от 10% - 15% (2-3 человека) детей с нарушениями зрения в отличие от 35% - 40% (7-8 человек) детей без зрительной патологии (таблица 1).

Таблица 1

## Результаты исследования восприятия цвета (в %)

Группы детей	задания уровень выполне ния	1.	2.	3.	4.
		Соотнесе- ние объектов по цвету	Узнавание и называние цветов	Группировка по цвету (локализа- ция)	Выделение цвета в окружаю- щей среде
с наруш. зрения	высокий	40 (8 чел.)	10 (2 чел.)	90 (18 чел.)	10(2 чел.)
	Средний	40 (8 чел.)	30 (6 чел.)	10 (2 чел.)	40 (8 чел.)
	Низкий	20 (4 чел.)	60 (12 чел.)	-	50 (10 чел.)
без зрит. патоло- гии	высокий	70 (14 чел.)	50 (10 чел.)	100 (20 чел.)	50 (10 чел.)
	Средний	30 (6 чел.)	30 (6 чел.)	-	40 (8 чел.)
	Низкий	-	20 (4 чел.)	-	10 (2 чел.)

Анализ результатов исследования восприятия формы показал, что дети с нарушениями зрения в сравнении с нормально видящими намного хуже справлялись с заданиями. Большинство детей не смогли найти определенную фигуру из предложенных самостоятельно. Почти у всех детей возникли трудности при соотнесении фигур с объемными и предметными изображениями, с формой объемных тел и предметов. Часто испытуемые ориентировались не на основную форму, а на отдельные детали.

У детей без зрительной патологии при выполнении задания наблюдалось в 1,6 раза меньше ошибок. У детей с нарушениями зрения отмечается наибольший процент (60%) невозможности точного и полного соотнесения объектов по форме, в отличие от 10% детей без зрительной патологии.

В заданиях на идентификацию формы плоскостных геометрических фигур при зрительном предъявлении образца дети сразу начинали манипулирование каждой отдельной фигурой, затрачивая минимальное время на предварительный ее осмотр. Осязательное обследование объектов, в большинстве случаев (90%) осуществлялось частично и в основном одной рукой, ощупывающие движения рук детей носили примитивный характер: дети держали фигуру в руках неподвижно, захватив ее кистью руки, или поворачивали фигуру между пальцами рук, взяв ее за противоположные плоскости, не обследовали их. Это значительно ограничивало возможность руки подчеркнуть характерные признаки геометрических фигур.

Поэтому основанием для выбора фигуры часто служил единственный признак (например, наличие или отсутствие у нее углов). 60% детей (12 чел.) со зрительной патологией произвели случайный выбор фигур.

Проанализировав результаты исследования восприятия величины можно сделать следующие выводы. Дети с нарушениями зрения лучше всего справились с раскладыванием предметов в порядке возрастания и убывания, это задание вызвало у них огромный интерес.

При выполнении задания на соотнесение предметов по величине 35% детей справились, осуществляя выбор зрительным способом, 50% детей использовали метод примеривания.

При словесном обозначении величины (большой-маленький, больше-меньше) у детей с нарушениями зрения наблюдались значительные трудности, только 25% детей справились с заданием самостоятельно, что обусловлено недостаточностью зрительно-пространственного восприятия при монокулярном характере зрения. 50% детей справились с заданием, когда педагог задавал наводящий вопрос. У детей без нарушений зрения этот показатель выше на 25%.

Таким образом, эксперименты показали, что выделение даже одного признака различия (величина) представляет для детей с нарушениями зрения трудную задачу. Это можно объяснить тем, что в период окклюзионного лечения зрение, несмотря на его неточность, остается ведущей контролирующей функцией. Успешное же узнавание тест-объектов данной группой детей возможно лишь при условии включения в этот процесс как зрительного, так и осязательного восприятия. Так, у 25 % детей с нарушениями зрения при выполнении задания наблюдались хаотичные действия: они визуально не замечали различий между предъявляемыми объектами.

20% детей с нарушениями зрения использовали целенаправленное зрительное соотнесение, 5% – проверяли правильность выбора зрительно-осязательным способом при накладывании образца на домик, в этом случае определить сходство или отличие между тест-объектами было легче.

Анализ экспериментальных данных показывает, что ни один ребенок с нарушениями зрения не смог успешно выполнить

задание, 65 % детей без зрительной патологии безошибочно выполнили предложенные задания.

Таким образом, сравнивая результаты исследования зрительного восприятия детей с нормой и с нарушениями зрения можно сделать вывод, что у детей с нарушениями зрения наибольшие трудности возникают при восприятии формы, величины и воспроизведении сложной формы.

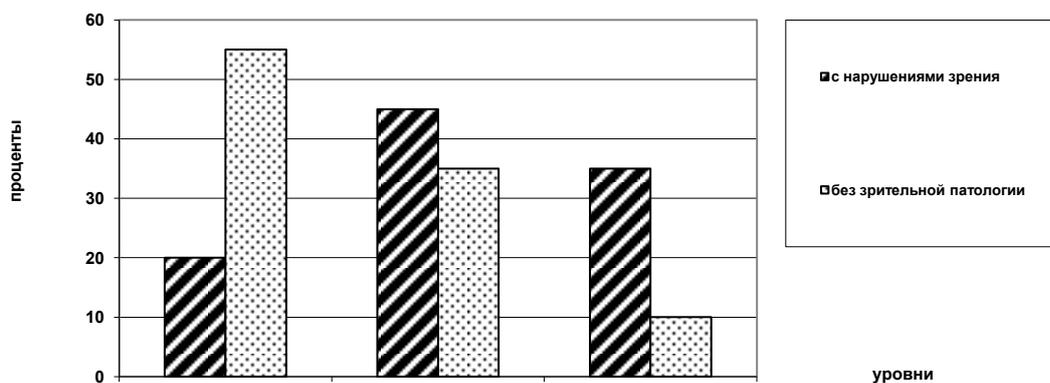


Рис. 5. Распределение детей по уровням развития зрительного восприятия

Анализ результатов выполнения заданий показал, что только 20% (4 чел.) детей с нарушениями зрения (55% (11 чел.) детей без зрительной патологии) имеют высокий уровень (рисунок 5). К среднему уровню было отнесено 45% детей с косоглазием и амблиопией (9 чел.) и 35% нормально видящих детей (7 чел.). Детей со зрительной патологией, имеющих низкий уровень, выявлено на 25% больше, чем детей без нарушений зрения.

Таким образом, полученные результаты позволили определить направления и содержание психолого-педагогической коррекции, которые мы представим в следующем параграфе.

## **2.2. Реализация модели психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения**

Результаты исследования говорят о необходимости организации психолого-педагогической работы по развитию

зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Формирующий эксперимент проводился с детьми раннего возраста на базе МБДОУ ДС № 138 компенсирующего вида г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 10 детей с нарушениями зрения, которые вошли в состав ЭГ.

Основной задачей формирующего эксперимента являлась коррекция и развитие зрительного восприятия и зрительных функций дошкольников с нарушениями зрения.

При разработке содержания и методики психолого-педагогической работы мы руководствовались принципами коррекционно-педагогического и образовательного процессов (см. параграф 1.4).

Реализуя принцип учета общих особенностей развития детей, мы разрабатывали конспекты, подбирали дидактический материал и игрушки, учитывая особенности раннего возраста. Также мы учитывали специфические и индивидуальные особенности детей, выявленные в ходе исследования.

Реализуя принцип дифференцированного подхода, в зависимости от исходного уровня развития зрительного восприятия, мы разделили детей на три подгруппы в зависимости от степени зрительных нарушений. Для детей каждой подгруппы определили объем нагрузки, а также сложность предъявляемых заданий.

С детьми III подгруппы индивидуальные занятия проводились три раза в неделю по 10-15 минут. С детьми II подгруппы индивидуальные занятия проводились 1-2 раза в неделю по 10 минут. С детьми I подгруппы занятия проводились в том случае, если отмечалось недостаточное усвоение материала на подгрупповых занятиях.

Также учитывался принцип создания офтальмо-гигиенических условий. В групповых комнатах и кабинетах соблюдалось освещение, рабочие места в соответствии с ростом ребенка. Наглядный материал подбирался с учетом зрительных возможностей детей.

Слияние или сочетание психолого-педагогического и лечебно-офтальмологического воздействия является одним из наиболее существенных специфических принципов работы в специализированных дошкольных учреждениях. Оно позволяет,

с одной стороны, извлекать лечебный эффект из самих общеобразовательных занятий, а с другой - проводить лечебные воздействия без ущерба для психолого-педагогической работы.

Предлагаемая нами программа «Коррекция зрительного восприятия» направлена на компенсацию зрительной недостаточности.

Программа рассчитана на дошкольников с нарушениями зрения в возрасте от 2 до 4 лет.

Целью программы «Коррекция зрительного восприятия» является развитие зрительного восприятия детей с нарушениями зрения и формирование у них специальных способов деятельности в познании окружающего мира и ориентировки в нем.

Задачи, решаемые программой:

- Изучать актуальное состояние развития зрительного восприятия и уровень сформированности представлений о мире у дошкольников с нарушениями зрения.
- Развивать познавательные психические процессы детей.
- Формировать коммуникативные навыки детей.
- Обеспечить педагогов рекомендациями по оказанию коррекционной психолого-педагогической помощи детям в познавательной, игровой самостоятельной деятельности.
- Повышать педагогическую компетентность родителей в воспитании ребенка со зрительной патологией.

Специфичность работы по программе состоит:

- во взаимосвязи с комплексным лечебно-восстановительным процессом на основе максимального сближения медицинских и психолого-педагогических средств коррекции;
- в осуществлении постоянной обратной связи;
- во взаимосвязи и взаимодействии коррекционной работы со всеми видами детской деятельности;
- во всестороннем воздействии содержания, методов, приемов и средств коррекции на психику ребенка.

Программа психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия обеспечена конспектами занятий,

методическими рекомендациями к организации и проведению занятий.

Обучение детей по программе проводит педагог-психолог на индивидуальных занятиях.

Программа предусматривает специальное педагогическое просвещение родителей, проведение практических занятий с родителями и их детьми и др.

Программа включает пять взаимосвязанных блоков, каждый из которых решает определенные задачи:

1 блок: формирование сенсорных эталонов. Задачи: формировать у детей представления о форме, цвете, величине, умения выделять эти информативные признаки в предмете с последующим использованием при анализе свойств и качеств предмета, навыки использования сенсорных операций в системе исследовательских действий.

2 блок: формирование способов обследования и предметных представлений. Задачи: обучать детей активному получению и уточнению информации о предмете; развивать мыслительную деятельность (анализируя, сравнивая, обобщая, классифицируя, ребенок тем самым обогащает предметные представления).

3 блок: развитие предметности восприятия. Задачи: уточнять предметные представления; обучать детей выделению признаков предметов; учить опознавать предметы в разных модальностях; учить узнавать предметы в условиях затрудненного восприятия (заслоненность, при наличии неполного изображения предмета, в условиях сниженной цветовой насыщенности, контрастности и др.).

4 блок: развитие навыков ориентировки. Задачи: формировать точные пространственные представления; уточнять представления о предметах окружающего мира; развивать пространственное мышление, которое является умственной, интеллектуальной деятельностью, обеспечивающей ребенку создание пространственных образов и оперирование ими в процессе ориентирования.

5 блок: развитие восприятия сюжетных изображений. Задачи: формировать способы восприятия картины (целостное обведение взором, выделение главного, детальное рассматривание отдельных объектов др.); формировать у детей

знания об информативных признаках и предметах; развивать связную речь.

Программный материал распределен на семь тем, изучаемых в течение года. Программа построена таким образом, что в каждой теме решаются задачи всех пяти блоков.

Представим некоторые дидактические игры по развитию зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

### **«Помоги Незнайке собрать букеты»**

Задачи:

1. Учить осуществлять выбор цвета по образцу и проверять его примериванием.
2. Учить узнавать и называть цвета.
3. Формировать положительное эмоциональное отношение к игре с игрушками.
4. Учить ориентироваться в игре на цвет как на значимый признак.

Оборудование: Кукла-мальчик Незнайка, цветы разной окраски, подставки для цветов.

Ход игры.

К детям приходит Незнайка с большим букетом цветов; спрашивает красивые ли они, и просит помочь разделить их на букеты для подарка друзьям. Незнайка достает один цветок и говорит, что один букет хочет сделать вот такой (например, синий). По его просьбе выходит ребенок и выбирает из большого букета синие цветы. Затем Незнайка выбирает оранжевый цветок, и другой ребенок выбирает оранжевые. И т.д., пока у Незнайки не остаются только красные цветы. «У меня все цветы одинаковые, красные», - говорит Незнайка. Педагог обращает внимание детей на то, что у всех теперь букеты с одинаковыми цветами: в одном – синие, в другом – оранжевые и т.д. Все букеты красивые. Незнайка благодарит детей, забирает букеты и уходит.

Примечание: Цвета добавляются по мере освоения цвета. Сначала берутся три цвета, затем четыре и т.д.

### **«Спрячь мышку от кошки»**

Задачи:

1. Учить узнавать, называть и различать цвета.

2. Учить подбирать цвета на глаз с последующей проверкой.

3. Учить ориентироваться на цвет как на значимый признак.

4. Формировать положительное эмоциональное отношение к игре.

Оборудование: Плоскостные домики из картона, окрашенные в разные цвета (основные) или обклеенные цветной бумагой, с прорезями для дверей: с обратной стороны домиков (к основной части) сверху и снизу приклеены картонные рейки так, чтобы между ними перемещалась (в виде задвижки) полоска картона с наклеенными дверями тех же цветов, что и домики; игрушечная кошка и плоскостные изображения мышек.

Ход игры.

Дети сидят на стульях вокруг стола педагога. На столе разложены три-четыре домика разных цветов и на некотором расстоянии вперемешку двери к ним. Появляется мышка, она пищит и просит спрятать ее от кошки. Педагог прячет мышку в один из домиков и объясняет, что надо закрыть дверь, а то кошка найдет мышку. Обыгрывает этот момент: берет одну из дверей (цвет не подходит) и прикладывает к домику. Затем ищет дверь такого же цвета, как дом. Наконец находит дверь нужного цвета, закрывает мышку и обращает внимание на то, что двери не видно: она слилась с домиком. Выбегает кошка, бегаем вокруг домика, ищет мышку, но не находит. Появляется другая мышка, ребенок прячет ее. Игра повторяется.

В конце педагог говорит, что дети хорошо спрятали мышек, правильно подобрали двери к домикам – все домики и двери одинаковые.

Примечание: Можно применять в окраске домиков незнакомые детям цвета и оттенки. Дома располагаются не в ряд, а в случайном порядке.

### **«Найди свою пару»**

Задачи:

1. Учить различать и называть основные цвета.
2. Учить находить предметы определенного цвета.
3. Учить действовать по звуковому сигналу.
4. Развивать зрительное внимание.

Оборудование: Парные флажки разного цвета, бубен.

Ход игры.

Педагог раздает детям флажки – по одному каждому ребенку. По сигналу бубна дети разбегаются по комнате, затем по другому сигналу педагога останавливаются и ищут каждый свою пару – ребенка, у которого флажок такого же цвета. Дети с одинаковыми флажками берутся за руки, пары встают друг за другом и под удары в бубен маршируют по комнате.

По мере усвоения игры задание усложняется: когда дети пройдут парами по комнате, они снова разбегаются, а педагог подходит к ним и поочередно меняет флажки. Дети должны найти новые пары, ориентируясь на другой цвет флажка.

### **«Оденем кукол»**

Задачи:

1. Закреплять знания названий цветов.
2. Учить соотносить эталон цвета с цветом реальных предметов.
3. Активизировать представления о цвете.

Оборудование: Картонная кукла с набором одежды.

Ход игры.

Дети с педагогом сидят вокруг стола. На нем кукла с набором одежды. Педагог предлагает послушать рассказ о кукле Наташе, один из детей выполняет действия по ходу рассказа. Педагог начинает: «Кукла Наташа встала утром и начала одеваться, чтобы пойти в детский сад. Она надела желтое платье. Где желтое платье? (Ребенок находит его и надевает на куклу). Коричневый бант и коричневые туфли. (Ребенок находит нужные предметы). Правильно! Сейчас зима. Наташа надела красивое красное пальто с серым воротником и меховую серую шапку. На ноги она надела красные сапожки. (Действует другой ребенок. Он находит все перечисленное и надевает на куклу.) Кукла говорит: «Спасибо!».

Примечание: игра проводится с небольшими подгруппами по 2-3 человека.

### **«Спрячь игрушку (картинку)»**

Задачи:

1. Учить различать и называть форму геометрических фигур.

2. Учить соотносить форму предметов зрительно, с помощью проб.

Оборудование: Коробки с крышками разных форм (круглые, квадратные, овальные и т.д.), мелкие игрушки или картинки.

Ход игры.

Педагог раскладывает попеременно две коробки и крышки к ним. Показывает детям маленькую игрушку или картинку, которую можно положить в коробку, и говорит, что нужно спрятать игрушку, а потом найти ее. Вызывает двух детей; один прячет игрушку и закрывает коробки крышками, а другой ищет. Педагог учит детей подбирать крышки зрительно и путем проб (подходит, не подходит).

Примечание: При повторном проведении игры пары коробок меняются, а количество их увеличивается до 3-6.

### **«Сделай картинку»**

Задачи:

1. Учить различать и называть форму геометрических фигур.

2. Учить заполнять прорези с изображением геометрических фигур соответствующими фигурами.

3. Развивать глазомер.

Оборудование: Две доски (на каждой по 2-3 прорези): на первой – прорези для вкладывания мяча, домика из двух частей (квадрата и треугольника), на второй - для вкладывания неваляшки из двух частей (круга и овала), вагончика из трех частей (прямоугольника и двух кругов); деревянные фигурки, по форме соответствующие прорезям.

Ход игры.

Педагог кладет перед ребенком первую доску (в прорези вставлены нужные формы) и спрашивает, что на ней нарисовано, помогает ребенку узнать предметы, из каких фигур они состоят. Потом вынимает формы, перемешивает их и просит ребенка снова составить из них картинки, побуждая его в случае затруднения примерить форму к прорези. Вторая доска дается без вставленных фигур. Ребенку нужно сначала вложить все фигурки на места, а потом рассказать, что у него получилось.

### **«Найди ключ для мишки (зайки, собачки и т.д.)»**

Задачи:

1. Учить различать и называть форму геометрических фигур.
2. Учить выбирать форму по образцу.

Оборудование: Листы картона с изображением домиков по количеству детей. На каждом листе изображены два домика (на двери одного нарисована собачка с квадратиком в зубах, на двери другого мишка с треугольником в лапах и т.д.), картонные трафареты животных, мелкие геометрические формы.

Ход игры.

(Проводится вначале как индивидуальное занятие, а затем со всей группой).

Перед ребенком на столе раскладывают карту с изображением домиков, трафареты двух животных и поднос с мелкими геометрическими формами. Педагог предлагает ребенку рассмотреть животных, назвать их и угадать, в каком домике они живут. Педагог берет мишку и спрашивает: «Как ты думаешь, где его дом?» Вместе с ребенком он находит дом мишки и говорит: «Домик заперт, видишь какой замок. Помоги мишке найти такой же формы ключ». (Показывает на геометрическую форму в руках мишки). Ребенок берет с подносика треугольник. «Молодец, ты правильно нашел ключ - тут изображен треугольник и ты взял его», - говорит педагог. Геометрическая форма называется только тогда, когда ребенок произвел выбор ее. Затем он находит ключ к домику собаки.

Если игра проводится со всеми детьми, то материал одновременно раздается всем детям, так как им уже знакомы ход игры и ее задачи. В этом случае дети действуют самостоятельно, а педагог проверяет результат у каждого ребенка.

### **«Магазин»**

Задачи:

1. Учить различать и называть форму геометрических фигур.
2. Учить детей находить предметы определенной формы, отвлекаясь от функционального назначения предмета.

Оборудование: Игрушки разной формы (мяч, воздушный шар, юла, пирамидки, кубики и др.), карточки с изображением геометрических форм (круг, квадрат, треугольник и т.д.).

Ход игры.

Педагог раскладывает на своем столе игрушки, называет их и говорит, что у него магазин игрушек и он продавец. Потом достает карточки с геометрическими формами: «Это будут деньги. Кто захочет купить в магазине игрушку, должен найти такую же форму. Например, я хочу мяч. Мне нужны такие деньги» (Показывает карточку с изображением круга). Потом раздает карточки всем детям. Каждый ребенок выбирает себе игрушку и подает продавцу карточку с изображением соответствующей формы. В дальнейшем роль продавца выполняет ребенок.

### **«Построй башню»**

Задачи:

1. Познакомить детей с принципом построения башни (от самой большой до самой маленькой).
2. Учить соотносить по величине детали башни, отбрасывая неверные варианты, и фиксируя верные.
3. Вызывать положительное эмоциональное отношение к игрушке и действиям с ней.

Оборудование: Круглые формочки – песочницы (вкладки) по количеству детей.

Ход игры.

Педагог достает вложенные друг в друга формочки, раскладывает их на столе и говорит, что сейчас построит красивую, прочную, высокую башню. Просит внимательно посмотреть, как надо строить. Затем, постепенно начиная от самой большой формочки, ставит их друг на друга. Момент постройки обыгрывает: вместо нужной формочки берет одну из маленьких, ставит неровно, постройка падает: «Нет, формочка маленькая, возьму побольше». Берет нужную и та прочно устанавливается на основании – не сдвигается. Педагог радуется и достраивает башню. Достроив башню, педагог может предложить кому-либо построить рядом такую же или раздает

комплекты формочек каждому ребенку и просит построить их свои башни.

В заключении педагог оценивает работу детей. «Все построили красивые, прочные башни: внизу – самая большая формочка, а наверху – самая маленькая». Затем дети собирают все формочки. Складывая их в одну. Действуя уже без показа, самостоятельно. Педагог наблюдает, как они переносят усвоенный принцип в новую ситуацию.

### **«Уложи куклу спать»**

Задачи:

1. Учить различать, выделять и сравнивать величину предметов.
2. Учить учитывать величину в практических действиях с предметами.
3. Закреплять словесное обозначение величин («большой», «маленький»).
4. Учить оценивать свои действия, радоваться положительному результату.

Оборудование: Две куклы (большая и маленькая), два набора постельных принадлежностей в соответствии с размерами кукол, строительный материал разного размера.

Ход игры.

Дети сидят полукругом в игровом уголке. Перед ними две куклы. Педагог говорит, что куклы устали и хотят спать, но у них нет кроваток, надо построить их. Обращает внимание на заранее приготовленный строительный материал. Вызывает двоих детей и предлагает им построить кровати для кукол. При необходимости педагог оказывает помощь в расположении элементов строителя, но не в их выборе. Он также должен напоминать о величине кукол и кроватей. Принцип соотнесения их по величине дети должны выделить сами. Когда кровати будут построены, педагог предлагает всем посмотреть, удобно ли будет куклам в этих кроватках, спрашивает, какая кровать для какой куклы построена. Дети кладут кукол и таким образом проверяют соответствие величин кукол и кроватей. В оценке результатов должны участвовать все дети. Если же дети – «строители» допустили ошибки (кровать оказалась слишком велика для маленькой куклы или слишком мала для большой), педагог

предлагает построить новые. Затем достает белье и просит других двоих детей постелить его на кровати. При этом дети вновь контролируют величину построек. Когда кровати застелены, педагог сам раздевает, укладывает кукол и говорит: «Вы хорошо помогли куклам: эта кукла большая – вы построили ей большую кровать, кукле будет удобно спать. Эта кукла маленькая – вы построили ей маленькую кровать. Ей тоже будет удобно. На большую кровать вы постелили большую простынку и положили большую подушку, а на маленькую кровать – маленькую простынку и маленькую подушку. Теперь куклы будут спокойно спать».

### **«Лото (определение предмета по величине)»**

Задачи:

1. Учить различать, выделять и сравнивать величину предметов.
2. учить определять зрительно предметы резко разной величины.
3. Учить соединять зрительный образ со словом.

Оборудование: Большие карточки с изображением двух предметов, каждый представлен двумя величинами (большой и маленький); предметы расположены на карточках по-разному (например: большой дом, маленький дом, маленькая машина, большая машина и т.д.); карточки с изображением отдельных предметов (больших и маленьких).

Ход игры.

Педагог раздает детям большие карточки и по одной карточке-образцу, спрашивая: «У кого такая?» Ребенок должен не просто узнать предмет, а соотнести изображение предметов по величине, т.е. правильно наложить большой предмет на большой, маленький на маленький. После этого закрепляют результат в слове: «Правильно, это большой дом».

В дальнейшем задание усложняется: на карточках изображены разнородные и разные по величине предметы. По мере усвоения игры каждому ребенку дают не одну, а 2-3 карточки.

### **«Построим дома»**

Задачи:

1. Учить зрительно соотносить величину предметов и проверять свой выбор путем наложения.
2. Развивать внимание.
3. Закреплять слова, определяющие величину «большой», «маленький», «больше», «меньше», «одинаковые».

Оборудование: Три картонных дома разной величины с прорезями для дверей и окон, без крыш; картонные крыши, окна, двери трех величин, соответствующие размеры домов.

Ход игры.

Педагог расставляет в наборное полотно крупные изображения трех домов, располагая их в случайном порядке, а не в ряд. На столе раскладывает попеременно элементы домов (крыши, двери, окна). Затем говорит детям, что они будут строителями, достроят дома, которые должны быть аккуратными, ровными; все детали следует подбирать так, чтобы они подошли к нужным частям. Дети подходят и по очереди «достраивают» дома. Сидящие за столами принимают участие в оценке каждого этапа работы. В конце педагог подводит итог: «Самому большому дому мы подобрали самые большие окна, самую большую дверь, самую большую крышу. В дом повыше мы поставили двери поменьше, крышу поменьше, окна поменьше. А в самом маленьком доме самые маленькие окна, дверь и крышу».

Занятия по программе проводились в течение года, начиная с октября месяца два раза в неделю (всего 52-53 занятия в учебный год).

Каждый структурный компонент занятия предполагал решение определенных задач, отраженных в содержании программы в соответствующих разделах. Распределение программного материала по разделам позволило определять задачи по каждому структурному компоненту занятия, исходя из особенностей развития детей каждой подгруппы.

Сроки реализации программы для каждой подгруппы могут быть различны. Возможно перераспределение программного материала, увеличение сроков его прохождения в соответствии с возможностями ребенка.

В связи с этим, структура подгрупповых коррекционных занятий одинакова для детей всех подгрупп, а уровень сложности стоящихся задач и пути их достижения разнообразны.

Структура и содержание занятий предусматривали развитие и коррекцию психических процессов, обуславливающих успешность ребенка с нарушениями зрения в познавательной и практической деятельности.

Комплексный подход определил необходимость соответствующего структурирования программного материала – концентрического построения, то есть, на каждой ступени материал занятий и заданий для практического закрепления соответствовал возможностям ребенка, а на каждой последующей ступени была возможность возвратиться к изученному материалу, уточнить и расширить представления ребенка по конкретной теме.

Количество заданий в занятии определялось педагогом-психологом в зависимости от индивидуальных и специфических особенностей ребенка и колебался от 3 до 5. По этим же параметрам формировались подгруппы для занятий у педагога-психолога (3-4 ребенка).

С детьми проводились игры по развитию зрительного восприятия, направленные на восприятие цвета, формы, величины, пространственного восприятия, развития зрительного внимания, зрительных функций (локализацию, фиксацию, остроту зрения и т.д.), формирование действий с предметами, воспитание интереса к окружающему миру.

Группа заданий на развитие восприятия цвета основана на зрительном различении предметов по цвету. Игры направлены на умение:

- различать и называть основные цвета: «Сравни и назови цвет», «Цветные кубики», «Помоги Незнайке собрать букеты», «Спрячь мышку от кошки», «Лото»;

- соотносить сенсорные эталоны цвета с цветом реальных предметов: «Оденем кукол», «Найди свою пару», «Собери цветы», «Привяжи ленточки к шарикам»;

- находить предметы определенного цвета в окружающем мире: «Найди игрушку такого же цвета», «Найди такой же цвет в игрушках», «Времена года», «Что бывает такого цвета»;

- различать и сравнивать предметы с изображением на картинке, выделять признаки предмета (цвет): «Найди пару. Чем похожи два предмета?», «Какого цвета нарисованные предметы»;

- группировать однородные предметы по цвету: «Выбери красные (желтые и т.д.) шарики», «Соберем зеленые листья»;
- соотносить разнородные предметы, осуществлять выбор заданных сенсорных эталонов: «Найди все синее», «Что вокруг зеленое», и т.д.

Первые игры и упражнения проводились с предметами, резко различными по цвету, и выбор осуществлялся по образцу. Постепенно цветовой перепад уменьшался, образец убирался.

В процессе действия с предметами ребенок учится зрительно различать их форму. Сначала он делает это недостаточно точно, проверяя с помощью другого способа – примеривания. Лишь на основе длительного использования способов проб и примеривания в самых разных ситуациях и на самых разных объектах у ребенка возникает полноценное зрительное восприятие, умение определять форму предмета и соотносить ее с формами других предметов. Поэтому сначала детей учат соотносить форму предметов с помощью проб и только потом переходят на полностью зрительное восприятие формы.

Группа заданий на развитие восприятия формы направлена на умение:

- различать и называть форму геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, овал) и соотносить их форму с формой плоскостных изображений и объемных геометрических тел (шар, куб, конус и т.д.), соотносить, находить их форму в реальных объемных предметах: «Чудесный мешочек», «Спрячь игрушку», «Чей домик», «Угадай, что это», «Собери кубики», «Найди ключ для мишки», «Угадай, чего не стало»;

- находить предметы, геометрические фигуры определенной формы в окружающем мире: «Найди такой же шар, куб, круг, кубик, квадрат», «Найди круглые игрушки», «Что в группе квадратное», «Магазин», «Ищи и находи».

- различать и сравнивать предметы с изображением на картинке, выделять признаки предмета (форму): «Найди пару. Чем похожи два предмета?», «Какой формы нарисованные предметы »;

- заполнять прорези с изображением геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник) соответствующими фигурами,

группировать однородные предметы по форме: «Дай все круглое», «Найди кубики», «Чей домик», «Почтовый ящик»;

- соотносить разнородные предметы, осуществлять выбор заданных сенсорных эталонов: «Найди синие квадраты», «Что вокруг круглое», и т.д.

Величину так же, как и форму, ребенок учится различать практически. Действуя с предметами, он обращает внимание на величину, начинает понимать, что от правильного определения величины предмета во многих случаях зависит результат действий, т.е. величина становится значимым для ребенка признаком.

Пути развития восприятия величины и восприятия формы одинаковы. Однако между ними есть и различия. Величина – понятие относительное. Один и тот же предмет в сравнении с другими может восприниматься и большим, и маленьким. Так, дерево кажется высоким по сравнению стоящим под ним человеком и оказывается низким по сравнению с многоэтажным домом.

В то же время величина имеет разные параметры – высоту, длину, ширину. Поэтому помимо общего определения «большой – маленький» существуют частные: «длинный - короткий», «высокий – низкий», «широкий - узкий».

Игры и упражнения на восприятие величины следует проводить параллельно с играми на восприятие формы. Все эти моменты мы учитывали при проведении коррекционной работы.

Группа заданий на развитие восприятия величины направлена на умение:

- различать, выделять и сравнивать величину предметов (большой – маленький), зрительно сравнивать величину предметов путем наложения, приложения; находить большие и маленькие предметы: «Лото», «Где такие», «Что больше, что меньше», «Составь башенку», «Собери матрешку», «Спрячь игрушку»;

- находить предметы, геометрические фигуры определенной величины в окружающем мире: «Найди большого мишку в группе», «Обними маленькое деревце, большое деревце», «Построим дома», «Ищи и находи»;

- различать и сравнивать предметы с изображением на картинке, выделять признаки предмета (величину): «Найди пару. Чем похожи два предмета?», «Что больше, что меньше»;

- заполнять прорези с изображением геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник) соответствующими фигурами по размеру, измерять два предмета путем наложения и приложения, выбирать из группы предметов самый большой и самый маленький, группировать однородные предметы по величине: «Подбери большие и маленькие», «Собери большие листья», «Зоопарк», «Ежик»;

- соотносить разнородные предметы, осуществлять выбор заданных сенсорных эталонов: «Дай желтые большие круги», «Три медведя», и т.д.

Данные дидактические игры и упражнения проводились во время индивидуальных занятий педагога-психолога. При работе с детьми разного уровня развития зрительного восприятия игры и упражнения усложнялись или упрощались.

Одной из не менее важных форм коррекционной работы являлась коррекционная направленность общеобразовательных занятий.

В рамках каждой изучаемой темы воспитатель группы по рекомендациям педагога-психолога проводил коррекционную работу, направленную на упражнение детей пользоваться усвоенными способами деятельности на общеобразовательных занятиях (лепка, конструирование, аппликация, рисование, математика, ознакомление с окружающим миром).

Коррекционная работа в процессе самостоятельной деятельности детей (под управлением взрослым) позволяла повторять и закреплять усвоенный на занятиях материал в разных системах связей, в различных условиях.

Воспитатель стимулировал детей к активному использованию усвоенных на коррекционных занятиях и общеобразовательных компенсаторных способов в самостоятельной игровой, продуктивной и бытовой деятельности. При этом учитывались интересы и возможности каждого ребенка, подбирались необходимые игры, пособия, тренажеры.

Познание окружающего мира в разнообразных видах деятельности способствовало сенсорному развитию ребенка,

получению комплексной информации о предметах окружающего мира.

Таким образом, обучение детей с нарушениями зрения по программе, дальнейшее закрепление и совершенствование полученных знаний в свободной и совместной деятельности с воспитателем дают оптимальные возможности в условиях естественного психолого-педагогического воздействия учить детей применять на практике знания и умения, полученные ими на занятиях.

Результаты проведенной психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения необходимо проверить, проведя повторную диагностику детей данной категории.

### **2.3. Результаты экспериментальной работы**

Для выявления эффективности психолого-педагогической коррекции мы провели повторное изучение развития зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 10 человек – воспитанники МБДОУ ДС № 138 компенсирующего вида г. Челябинска. Они обучались по разработанной нами программе в течение одного года.

До начала психолого-педагогической коррекции и в конце обучающего эксперимента дети были обследованы по следующим параметрам:

- исследование восприятия цвета;
- исследование восприятия формы;
- исследование восприятия величины;
- исследование восприятия сложной формы.

Анализ измерений на этапах констатирующего и контрольного эксперимента проводился по одним и тем же критериям, что позволило получить сравнительные данные по одним и тем же заданиям.

Все заявленные для изучения параметры представлены в номинативной шкале измерений. Значение каждого параметра может принимать три значения, соответствующих уровням выполнения заданий: высокий, средний, низкий. Для анализа

окончательных результатов в ЭГ нами учитывался усредненный показатель по каждой серии заданий.

Для изучения динамики изменения вышеуказанных параметров после проведения коррекционной работы дети ЭГ проходили повторное тестирование.

С помощью непараметрического критерия Фишера был проведен сравнительный статистический анализ результатов исследования в ЭГ до и после формирующего эксперимента. Выявлено, по каким параметрам изменения являются существенными (на уровне значимости  $p < 0,05$ ), а по каким параметрам значимых изменений до и после формирующего эксперимента не произошло.

Анализ динамики изменения особенностей зрительного восприятия в ходе экспериментального обучения показывает, что в ЭГ группе наблюдаются значимые изменения по всем показателям.

Статистически доказано, что в ЭГ процент детей, имеющих низкий уровень восприятия цвета до проведения эксперимента, значимо выше, чем после эксперимента. Разница составляет 50%,  $\varphi_{эмп} = 3,6$ . Можно говорить о значимом снижении процента детей с низким значением показателя. Заметим также, что процент детей с высоким уровнем увеличился с 15% до 35%. Хотя разница (20%) не является значимой, это увеличение также подтверждает гипотезу об улучшении изучаемого параметра под влиянием экспериментального воздействия.

Однако у некоторых детей еще наблюдаются трудности в назывании цветов, в соотнесении объектов по цвету, в выделении цвета в окружающей среде. Поэтому мы рекомендуем продолжать проводить с ними работу по развитию восприятия цвета, и предлагаем следующие дидактические игры: «Сравни и назови цвет», «Подбери по цвету», «Какого цвета нарисованные предметы?», «Что в группе синего цвета?» и т.д.

Статистически доказана существенность изменений (до и после эксперимента) по параметру «восприятие формы» в ЭГ: процент детей с низким уровнем снизился на 20% ( $\varphi_{эмп} = 2,6$ ), а с высоким уровнем повысился на 40% ( $\varphi_{эмп} = 2,9$ ). Как видно из расчетов, в результате формирующего эксперимента по всем пробам процент детей с низким уровнем выполнения значимо

снижен ( $\varphi_{\text{эмп}}=3; 2,6; 3$ ), а процент детей с высоким уровнем значимо повысился ( $\varphi_{\text{эмп}}=4,3; 2,7; 3,1$ ).

У 30% (3 чел.) детей возникают трудности при соотнесении фигур с объемными и предметными изображениями, с формой объемных тел и предметов. Испытуемые до сих пор не всегда ориентируются на основную форму, а на отдельные детали. Поэтому мы предлагаем продолжать проводить с ними работу по развитию умения соотносить эталон формы с формой объемных тел и предметов, предметного изображения. Для этого рекомендуем следующие дидактические игры: «Найди что-нибудь квадратное», «Что в группе похоже на круг?», «Чей домик?», «Магазин», «Ищи и находи» и т.д.

Качественные изменения особенностей выделения формы предметов при использовании зрения выражаются в том, что дети стали самостоятельно подключать осязание для уточнения зрительного восприятия, при этом дети производили действия примеривания, сопоставления, что значительно увеличивало успешность восприятия. Полученные данные позволяют судить о том, что в процессе психолого-педагогической коррекции дети ЭГ научились использовать руку как средство компенсации нарушенного зрения.

Проанализировав результаты исследования восприятия величины, можно сделать следующие выводы. Все дети справились с раскладыванием предметов в порядке возрастания и убывания, это задание вызвало у них огромный интерес и положительный эмоциональный настрой.

При выполнении задания на соотнесение предметов по величине 40% детей справились, осуществляя выбор зрительным способом, 60% детей все еще используют метод примеривания, но, несмотря на это, все дети правильно выполнили задание.

При словесном обозначении величины 70% детей справились с заданием, 30% детей справились с заданием после стимулирующей помощи педагога. Мы предлагаем с данными детьми проводить работу по закреплению умения узнавать и называть цвет, соотносить предметы по величине. Для этого можно использовать следующие игры: «Что больше, что меньше?», «Найди самый большой и самый маленький листок», «Подбери большие и маленькие», «Улица» и т.д.

Качественный анализ экспериментальных данных позволяет констатировать, что сам акт зрительного восприятия отличается развернутостью и целенаправленностью, что позволяет дошкольникам с нарушениями зрения выделять сенсорные признаки, важные для становления зрительного образа предмета.

Положительные результаты психолого-педагогической коррекции подтверждаются изменениями в умении дошкольников с нарушениями зрения составлять целое из частей.

В результате анализа экспериментальных данных выявлено, что под влиянием обучения в ЭГ наблюдается выраженная положительная тенденция в совершенствовании исполнительской стороны действий во всех заданиях.

По результатам выполнения заданий контрольного эксперимента дети ЭГ демонстрируют высокие показатели при составлении картинки из геометрических фигур, создании конструкций из строительного материала: при воспроизведении домика из геометрических фигур и башенки из кубиков детей с низким уровнем не выявлено (приращение составило 25%,  $\varphi_{эмп}=3,1$ ); при постройке ворот дети ЭГ продолжают испытывать некоторые трудности – 10% детей имеют низкий уровень, однако статистически доказана существенность изменений по данной пробе. Количество детей с высоким уровнем составило 50% , 60% и 40% ( $\varphi_{эмп}=2,3$ ; 3; 1,8). Данные показатели позволяют говорить об эффективности разработанной нами программы.

Анализ полученных данных показывает, что под влиянием обучения в ЭГ наблюдается выраженная положительная тенденция в развитии зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения, что подтверждает эффективность экспериментальной программы «Коррекция зрительного восприятия».

## **Заключение**

Проведенное нами исследование носило теоретический и экспериментальный характер и было посвящено актуальной проблеме психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

Теоретико-методологический анализ изучаемой проблемы показал, что в научной литературе выделяется ряд подходов к развитию зрительного восприятия (офтальмологический, психофизиологический, психологический, психолого-педагогический). В рамках данного исследования анализ изучаемого явления проводился с позиций комплексного психолого-педагогического подхода.

Отметим, что рассмотрение проблемы развития зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения невозможно вне изучения его онтогенеза как в норме, так и при нарушениях зрения, а также без анализа факторов, на него влияющих. Поэтому методологической основой данного исследования явились как общедидактические и психологические, так и специальные коррекционные (тифлологические) исследования.

Теоретико-методологический анализ проблемы включал в себя:

- рассмотрение теоретических аспектов зрительного восприятия как психического процесса, что явилось базой для анализа качественных изменений, происходящих при формировании зрительного восприятия на различных возрастных этапах; выделения и анализа факторов, его обуславливающих;

- анализ специфических особенностей влияния выделенных факторов на процесс формирования зрительного восприятия при нарушениях зрения;

- изучение имеющихся психолого-педагогических подходов к развитию зрительного восприятия детей с нарушениями зрения раннего возраста.

В ходе исследования была теоретически обоснована и разработана модель психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия, а также осуществлена экспериментальная проверка её эффективности в работе с детьми раннего возраста с нарушениями зрения.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие теоретические и практические выводы:

1. Закономерности развития зрительного восприятия детей с нарушениями зрения в онтогенезе соотносятся с общими закономерностями развития зрительного восприятия нормально видящих детей, что позволяет констатировать идентичность

факторов, значимо влияющих на процесс формирования зрительного восприятия в онтогенезе у сравниваемых дошкольников.

К данным факторам мы относим следующие:

- анатомио-физиологические (физиологическое созревание периферического и центрального отделов зрительного анализатора; взаимозависимость развития зрительного и гаптического анализаторов, в частности, связь зрительного восприятия с действиями руки как основы формирования обследовательских движений глаз);

- психолого - педагогические (сенсорное развитие ребенка, включающее усвоение сенсорных эталонов, формирование специальных действий по их применению для решения перцептивных задач; влияние речи и мышления на развитие зрительного восприятия; влияние мотивационного компонента на качество восприятия, определяющего его направленность и селективность).

2. Развитие зрительного восприятия в условиях повседневной жизни не создает достаточных условий для реализации потенциальных возможностей и, тем самым, не обеспечивает оптимальную базу для психического развития, социализации.

3. Имеющиеся педагогические программы развития зрительного восприятия предназначены для детей с нарушениями зрения дошкольного возраста с 3 до 7 лет. Программа развития зрительного восприятия для детей раннего возраста с нарушениями зрения отсутствует, в то время как зарубежные и отечественные авторы определяют его как сензитивный период для развития зрения.

Осмысление этого несоответствия делает актуальной тему исследования: «Психолого-педагогическая коррекция зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения», а также его цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

4. Отбор содержания, методов и форм психолого-педагогического воздействия на формирование зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения

осуществлялся на основе следующих общедидактических и психологических методологических принципов:

- учет онтогенеза зрительного восприятия в норме и его специфики у детей с нарушениями зрения;

- реализация системного подхода (учет всех факторов, влияющих на процесс формирования зрительного восприятия ребенка с нарушениями зрения, а также видение коррекционной работы как системы взаимодействия ребенок-педагог);

- обеспечение развивающего и опережающего характера обучения (определил этапность содержания с ориентировкой на зону ближайшего развития, а также отбор методов коррекционного воздействия, обеспечивающих развитие в контексте обогащения личности ребенка);

- включение в процесс восприятия мыслительных операций как компенсирующего фактора (отбор методов и приемов, обеспечивающих осознание и формирование акта зрительного восприятия как последовательного и целенаправленного действия, развитие запоминать воспринятое);

- реализация личностно-деятельностного подхода (отбор методов и приемов, обеспечивающих развитие зрительного восприятия и оперирование зрительными образами в различных видах деятельности, что способствует осознанию значимости приобретенных навыков и стимулирует индивидуальную активность, а также разработку диагностического комплекса, дающего возможность определять индивидуальный маршрут развития зрительного восприятия конкретного ребенка с нарушениями зрения).

5. При решении второй задачи мы осуществили анализ состояния проблемы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. Он позволил выявить, что различные нарушения зрения ведут к своеобразию развития зрительного восприятия ребенка, возникновению разнообразных вторичных отклонений: нарушенное зрение затрудняет получение сенсорной информации о предметах окружающего мира и отрицательно сказывается на развитии умения использовать их в деятельности; зрительное восприятие, несмотря на неполноценность, продолжает оставаться ведущим при познании детьми окружающего мира и ориентировке в нем.

Проведенный констатирующий эксперимент выявил

следующее: страдает точность, полнота зрительного восприятия, ограничивается возможность выделять все признаки и свойства предметов: цвет, форму, величину, расстояние между ними, удаленность.

6. Теоретический анализ литературы и полученные результаты эксперимента позволили разработать программу психолого-педагогической коррекции зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушениями зрения.

7. Экспериментальная апробация предлагаемой программы «Коррекция зрительного восприятия» позволяет констатировать статистически значимую положительную динамику у детей экспериментальной группы. Это проявилось в существенном улучшении показателей развития зрительного восприятия. Улучшилось качество анализа цвета, формы, величины, системы признаков в процессе обследования, восприятия и сличения. Это проявилось в: существенном улучшении таких свойств восприятия, как константность и целостность; активной включенности в процесс восприятия мыслительных операций; повышении способности вербализировать чувственный опыт; расширении представлений об объектах окружающего мира.

Полученные результаты подтвердили правильность выдвинутой нами гипотезы. Таким образом, можно отметить, что цель исследования достигнута, в полной мере реализованы поставленные задачи.

Полученные результаты имеют теоретическую и практическую значимость. Однако настоящее исследование не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы. Дальнейшие исследования могут развиваться в направлениях выявления путей компенсации зрительной недостаточности у детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Аكوпова, А.Ф. Изобразительная деятельность дошкольников: планирование (младшая, средняя, старшая группы) / А.Ф. Аكوпова, Л.А. Руденко, Л.Ф. Сербина // Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения. – 2004. – №№ 1; 2; 3; 4. - С. 25-27; 18-23; 27-29; 13-18.

2. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
3. Баилова, Т.А. Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложным сенсорным или множественным нарушением: Заочная школа для родителей / Т.А. Баилова; редактор-составитель Г.П. Коваленко. – М.: РГБС; ИКП РАО, 2001. – 14 с.
4. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
5. Брамбринг, М. Воспитание слепого ребенка раннего возраста в семье: Учебное пособие / М. Брамбринг. – М.: АСАДЕМА, 2003. – 142 с.
6. Веккер, Л.М. Психические процессы [Текст] / Л.М. Веккер. – М.: Просвещение, 1963. – 242 с.
7. Величковский, Б.М. Психология восприятия [Текст] / Б.М. Величковский, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия. – Издательство Московского университета, 1973. – 246 с.
8. Венгер, Л. А. Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте [Текст]: дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук / Л. А. Венгер. – М.: [Б.и.], 1968. – 370 с.
9. Венгер, Л.А. Воспитание и обучение (дошкольный возраст) [Текст] / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
10. Власова, Т.А. Психологические проблемы дифференциации обучения и воспитания аномальных детей [Текст] / Т.А. Власова // Автореф. докт. дис. – М.: [Б.и.], 1972. – 52 с.
11. Воспитание и обучение слепого дошкольника / Под редакцией Л.И. Солнцевой, Е.Н. Подколзиной. – Второе, переработанное издание. – М., 2005. – 135 с.
12. Выготский, Л.С. Научное наследство [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
13. Григорьева Л.П. Развитие восприятия ребёнка: пособие для

- коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе [Текст] / Л.П. Григорьева [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 96 с.: ил.
14. Григорян, Л.А. Комплексное лечение косоглазия и амблиопии в сочетании с медико-педагогическими мероприятиями в специализированных дошкольных учреждениях [Текст] / Л.А. Григорян, Т.П. Кащенко. – М.: [Б.и.], 1994. – 33 с.
  15. Дивненко, Г.А. Развитие цветового восприятия у дошкольников с нарушением зрения (из опыта работы): Пособие для воспитателей дет.сада и студентов педагогических вузов / под редакцией Ю.А. Афонькиной. – Мурманск: МГПИ, 2002. – 60 с.
  16. Долгова, В.И. Инновационные технологии деятельности педагога-психолога / В.И. Долгова, О.А. Шумакова - М., 2009. – 96 с.
  17. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: методическое пособие [Текст] / Л.А. Дружинина - М: Экзамен, 2006. – 159 с.
  18. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения: Методические рекомендации / сост. Л.А. Дружинина [и др.]; науч. ред. Л.А. Дружинина. – Челябинск: АЛ ИМ, изд-во Марины Волковой 2008. - 144 с.; ил.
  19. Занятия по развитию социально-бытовой ориентировки с дошкольниками, имеющими нарушения зрения: Методические рекомендации / сост. Л.А. Дружинина [и др.]; науч. ред. Л.А. Дружинина. – Челябинск: АЛ ИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. -- 118 с.; ил.
  20. Запорожец, А. В. Психическое развитие ребенка: избранные психологические труды: в 2 т. Т.1. [Текст] / А. В. Запорожец; под ред. В.В. Давыдова, В. П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
  21. Литвак, А.Г. Тифлопсихология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 “Дефектология” / А.Г. Литвак. –

- М.: Просвещение, 1985. – 173 с.
22. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2012. – 656 с.
  23. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование / Г.В. Никулина. – СПб.: КАРО, 2006. – 400 с.
  24. Основы специальной психологии [Текст] / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
  25. Плаксина, Л.И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: Учебно-методическое пособие / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. – М.: ЗАО «Элти-Кудиц», 2006. – 90 с.: ил.
  26. Плаксина, Л.И. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина, Л.А. Григорян. – М.: Город, 1998. – 56 с.
  27. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М., Город, 1998. – 262 с.
  28. Ремезова, Л.А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения / Л.А. Ремезова. – Самара: Издательство ООО "НТЦ", 2002. – 136 с.
  29. Рожков, О.П. Упражнения и занятия по сенсорно-моторному воспитанию детей 2–4-го года жизни: Методические рекомендации / О.П. Рожков, И.В. Дворова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с. – (Серия «Библиотека педагога-практика»).
  30. Слюсарская, Т. В. Интеллектуальная подготовка дошкольников с нарушением зрения к обучению в школе: Моногр. / Т. В. Слюсарская. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – 112 с.
  31. Создание службы ранней помощи детям с нарушением зрения: сборник / под ред. И.Г. Сумароковой. – Н. Новгород,

Нижегородская региональная общественная организация родителей детей инвалидов по зрению «Перспектива», 2004. – 23 с.

32. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина, Г.А. Буткина / под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
33. Тупоногов, Б.К. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие / Б.К. Тупоногов. – М.: ООО «ИПТК «Логос» ВОС», 2004. – 374 с.
34. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.: ил.
35. Фильчикова, Л.И. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: Методическое пособие / Л.И. Фильчикова, М.Э. Вернадская, О.В. Парамей. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 176 с.
36. Фэррелл, К.А. Родителям дошкольников: советы по воспитанию слепых и слабовидящих детей: Заочная школа для родителей. Перевод с английского / К.А. Фэррелл; составитель-переводчик Г.С. Елфимова. – М.: РГБС, 2003. – 21 с.
37. Шаг за шагом: развитие незрячего ребенка: Заочная школа для родителей. Реферативный перевод с английского / составитель и переводчик Г.С. Елфимова. – М.: РГБС, 2005. – 24 с.

### **ЧАСТЬ 3. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста**

#### **Введение**

Необходимость регулярного и как можно более раннего контроля за ходом психического развития ребенка и коррекции возникших нарушений давно признана в отечественной психологии. Вместе с тем перспектива реального решения этой важнейшей практической задачи возникла лишь около двадцати лет тому назад с созданием психологической службы. Необходимость организации подобной службы становится очевидной не только узким специалистам, но и широкому кругу общественности, в особенности педагогам, работающим с детьми. В последнее время по всей стране организуются и начинают работать психологические центры и другие структуры общей психологической службы, что создает потребность в подготовке специалистов такого рода практической деятельности. С этой целью в ряде педагогических вузов страны были открыты специальные отделения, подготавливающие кадры для психологической работы по вопросам коррекции и развития.

Выполнение данного социального заказа выявило острую нехватку учебной и научной литературы по проблеме психологической коррекции, а также по определению ее эффективности вообще и отдельных методов психологической коррекционной работы в частности. Острота положения усугубляется еще и тем, что пробелы психологического коррекционного направления нередко вынуждают психологов-практиков обращаться к опыту и методическому инструментарию зарубежных специалистов. Это зачастую приводит к неоправданному использованию психологических коррекционных методов в работе с детьми. Некритичность и негибкость применения зарубежного опыта практическими психологами в лучшем случае не дает эффективных результатов коррекционной работы, в худшем – усугубляет имеющиеся у детей проблемы, приводя к возникновению вторичных, трудно поддающихся коррекции нарушений. В связи с этим одной из целей стало не только представление авторских программ и систем работы, но и модификация существующих в настоящее

время типов психологического коррекционного взаимодействия с ребенком, в частности в рамках игровой терапии.

С другой стороны, на современном этапе детский сад становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Многие основные свойства и личностные качества ребенка формируются именно в данный период. От того, как они будут заложены, во многом зависит все последующее развитие. В настоящее время увеличилось количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Поэтому проблема детской тревожности и ее своевременной коррекции на раннем этапе является весьма актуальной.

Недостаточное исследование тревожности в дошкольном возрасте не позволяет эффективно определить ее влияние на дальнейшее развитие личности ребенка и результаты его деятельности. На наш взгляд, исследования в данном направлении помогут решить ряд проблем старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Проблемой тревожности занимались многие отечественные и зарубежные психологи: Л.И. Божович, К. Гольдштейн, К. Изард, И.П. Павлов, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин, Ч.Д. Спилбергер, Дж. Тейлор, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорни, А. Эллис и др.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить модель психолого-педагогической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: ситуативная тревожность детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности старших дошкольников.

Гипотеза исследования: уровень ситуативной тревожности старших дошкольников снизится при внедрении программы психолого-педагогической коррекции.

Задачи исследования:

1. Изучить феномен ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить особенности проявления ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать модель коррекции ситуативной тревожности.
4. Определить этапы, методы и методики исследования.
5. Дать характеристику выборки и провести анализ результатов констатирующего этапа исследования.
6. Разработать и апробировать программу коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.
7. Провести анализ результатов исследования.
8. Составить психолого-педагогические рекомендации для воспитателей и родителей по коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования: теоретические: анализ литературы, моделирование; эмпирические: наблюдение, тестирование, эксперимент; математические: Т-критерий Вилкоксона.

Методики исследования ситуативной тревожности: методика «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В.Амен), рисунок «Дом. Дерево. Человек» (Дж. Бак), рисунок семьи (Р. Бернс, С. Кауфман).

Результаты исследования могут быть использованы в практике воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста.

# **Глава 1. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема**

## **1.1. Понятие ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе**

Существует широкий спектр различных определений тревоги и тревожности. В современной психологии принято различать «тревогу» и «тревожность», хотя ещё полвека назад это различие было неочевидным. Сейчас эта дифференциация характерна как для отечественной, так и для зарубежной психологии [25, с. 12].

В самом общем смысле, согласно «Краткому психологическому словарю», тревога определяется как эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий [22, с. 407]. В отличие от тревоги, тревожность в современной психологии рассматривается как психическое свойство и определяется как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги [22, с. 408].

В психологической литературе мало найдется таких психологических явлений, значение которых одновременно оценивается и чрезвычайно широко, и достаточно узко, даже функционально. С одной стороны, проблема тревожности - это «центральная проблема современной цивилизации», как важнейшая характеристика нашего времени: «XX век — век тревоги». Ей придается значение основного «жизненного чувства современности». С другой — психическое состояние, вызываемое специальными условиями эксперимента или ситуации (соревновательная, экзаменационная тревожность), «осевая симптома» невроза и т. п. [2, с. 32].

В отечественной литературе исследований по проблемам тревожности очень мало, и они носят достаточно фрагментарный характер. Можно думать, что это обусловлено не только известными социальными причинами, но и тем влиянием, которое оказали на развитие западной общественной и научной

мысли такие направления, как психоанализ, экзистенциальная философия, психология и психиатрия [33, с. 9].

В последние десятилетия интерес российских психологов к изучению тревожности существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживания эмоциональной напряженности, тревогу и тревожность. Вместе с тем необходимо отметить, что и в настоящее время в нашей стране тревожность исследуется преимущественно в узких рамках конкретных, прикладных проблем (школьная, экзаменационная, соревновательная тревожность и др.) [33, с. 4].

В психологической литературе можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Так, А.М. Прихожан указывает, что тревожность - это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [34, с.15].

Н.Д. Левитов рассматривает тревожность как психическое состояние, выражающееся в состоянии опасения и нарушения покоя, вызываемых возможными неприятностями [24, с. 46].

По определению Р.С. Немова: «Тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [29].

По определению А.В. Петровского: «Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности» [11].

Анализ литературы последних лет позволяет рассматривать тревожность с разных точек зрения, допускающих утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными стрессами.

В исследовании уровня притязаний у подростков М.З. Неймарк обнаружила отрицательное эмоциональное состояние в виде беспокойства, страха, агрессии, которое было вызвано неудовлетворением их притязаний на успех. Также эмоциональное неблагополучие типа тревожности наблюдалось у детей с высокой самооценкой. Они претендовали на то, чтобы быть "самыми лучшими" учениками, или занимать самое высокое положение в коллективе, то есть были высокие притязания в определенных областях, хотя действительных возможностей для реализации своих притязаний не имели [30, с.38].

Отечественные психологи считают, что неадекватно высокая самооценка у детей складывается в результате неправильного воспитания, завышенных оценок взрослыми успехов ребенка, захваливания, преувеличения его достижений, а не как проявление врожденного стремления к превосходству.

Кроме того, исследования отечественных психологов показывают, что отрицательные переживания, ведущие к трудностям в поведении детей, не являются следствием врожденных агрессивных или сексуальных инстинктов, которые «ждут освобождения» и всю жизнь довлеют над человеком.

Эти исследования можно рассматривать как теоретическую базу для понимания тревожности, как результат реальной тревоги, возникающей в определенных неблагоприятных условиях в жизни ребенка, как образования, возникающие в процессе его деятельности и общения. Иначе говоря, это явление социальное, а не биологическое.

Проблема тревожности имеет и другой аспект - психофизиологический. Второе направление в исследовании беспокойства, тревоги идет по линии изучения тех физиологических и психологических особенностей личности, которые обуславливают степень данного состояния.

Отечественные психологи, изучавшие состояние стресса, внесли в его определение различные толкования.

В.С. Мерлин определяет стресс, как психологическое, а не нервное напряжение, возникающее в «крайне трудной ситуации» [7, с.115].

При всех различиях в толковании понимания "стресса", все авторы сходятся в том, что стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, возникающее в весьма трудных ситуациях. Ясно потому, что стресс никак нельзя отождествлять с тревожностью, хотя бы потому, что стресс всегда обусловлен реальными трудностями, в то время как тревожность может проявляться в их отсутствии. И по силе стресс и тревожность - состояния разные. Если стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, то для тревожности такая сила напряжения не характерна.

Можно полагать, что наличие тревоги в состоянии стресса связано именно с ожиданием опасности или неприятности, с предчувствием его. Потому тревога может возникнуть не прямо в ситуации стресса, а до наступления этих состояний, опережать их. Тревожность, как состояние, и есть ожидание неблагополучия. Однако тревога может быть различной в зависимости от того, от кого субъект ожидает неприятности: от себя (своей несостоятельности), от объективных обстоятельств или от других людей.

Важным является тот факт, что при стрессе, так и при фрустрации, авторы отмечают у субъекта эмоциональное неблагополучие, которое выражается в тревоге, беспокойстве, растерянности, страхе, неуверенности. Но эта тревога всегда обоснованная, связанная с реальными трудностями. Таким образом, стресс и фрустрация при любом их понимании включают в себя тревогу.

Данные Б.М. Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В. Д. Небылицына. Он делает предположение о более высоком уровне тревожности у людей со слабым типом нервной системы [цит. по 7, с.117].

Понимание тревожности было внесено в психологию психоаналитиками и психиатрами. Многие представители психоанализа рассматривали тревожность как врожденное

свойство личности, как изначально присущее человеку состояние.

Основатель психоанализа З. Фрейд утверждал, что человек имеет несколько врожденных влечений – инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека, определяют его настроение. З. Фрейд считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами поражает неврозы и тревожность. Изначальные инстинкты по мере взросления человека получают новые формы проявления. Однако в новых формах они наталкиваются на запреты цивилизации, и человек вынужден маскировать и подавлять свои влечения. Драма психической жизни индивида начинается с рождения и продолжается всю жизнь. Естественный выход из этого положения Фрейд видит в сублимировании «либидиозной энергии», то есть в направлении энергии на другие жизненные цели: производственные и творческие. Удачная сублимация освобождает человека от тревожности [37].

Проблема тревожности стала предметом специального исследования у неофрейдистов и, прежде всего, у К. Хорни. В теории К. Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются результатом неправильных человеческих отношений.

В книге «Невротическая личность нашего времени» К. Хорни насчитывает 11 невротических потребностей [39, с.240].

1. Невротическая потребность к привязанности и одобрению, желание нравиться другим, быть приятным.

2. Невротическая потребность в «партнере», который исполняет все желания, ожидания, боязнь остаться в одиночестве.

3. Невротическая потребность ограничить свою жизнь узкими рамками, оставаться незамеченным.

4. Невротическая потребность власти над другими посредством ума, предвидения.

5. Невротическая потребность эксплуатировать других, получать лучшее от них.

6. Потребность в социальном признании и престиже.

7. Потребность личного обожания. Раздутый образ себя.

8. Невротические притязания на личные достижения, потребность превзойти других.

9. Невротическая потребность в самоудовлетворении и независимости, необходимости ни в ком не нуждаться.

10. Невротическая потребность в любви.

11. Невротическая потребность в превосходстве, совершенстве, недостижимости.

К. Хорни считает, что при помощи удовлетворения этих потребностей человек стремится избавиться от тревоги, но невротики не насыщаемы, удовлетворить их нельзя, а, следовательно, от тревоги нет путей избавления.

В большей степени к К. Хорни близок С. Салливан. Он известен как создатель «межличностной теории». Личность не может быть изолирована от других людей, межличностных ситуаций. Ребенок с первого дня рождения вступает во взаимоотношения с людьми и в первую очередь с матерью. Все дальнейшее развитие и поведение индивида обусловлено межличностными взаимоотношениями. С. Салливан считает, что у человека есть исходное беспокойство, тревога, которая является продуктом межличностных (интерперсональных) отношений.

С. Салливан рассматривает организм как энергетическую систему напряжений, которая может колебаться между определенными пределами – состоянием покоя, расслабленности (эйфория) и наивысшей степенью напряжения. Источниками напряжения являются потребности организма и тревога. Тревога вызывается действительными или мнимыми угрозами безопасности человека [цит. по 23, с. 98].

Изучающие тревожность авторы: К. Гольдштейн, З. Фрейд, К. Хорни, согласны с тем, что «тревожность есть диффузное опасение и что главное различие между тревожностью и страхом состоит в том, что страх является реакцией на специальную опасность, а тревожность, беспредметна. Особой характеристикой тревожности является ощущение неопределенности и беспомощности перед лицом опасности» [9, с. 215].

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной личности. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень полезной тревоги.

О.Х. Маурер считал, что основная функция тревожности – сигнализирующая, она ведет к тому, что подкрепляются такие реакции и такие формы поведения, которые способствуют предотвращению переживания более интенсивного страха или уменьшают уже возникший страх [цит. по 10, с. 93].

Тревожность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный уровень тревожности и страха рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности и свойственен всем людям.

Тревожность в данный момент (реактивная или ситуативная тревожность как состояние) характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушение внимания, иногда нарушение тонкой координации.

На основе анализа отечественных и зарубежных исследований нами представлена характеристика ситуативной тревожности по разным параметрам (сфера проявления, причины возникновения, факторы, влияющие на повышение ситуативной тревожности, результат присутствия у человека ситуативной тревожности) в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика ситуативной тревожности

Параметры	Ситуативная тревожность
Сфера проявления	В конкретной ситуации, связанной с оценкой сложности и значимости деятельности, а также реальной и ожидаемой оценкой.
Причины	Ситуативная тревожность возникает как реакция человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, опасение потерять что-то очень значимое - любимого человека, работу, материальные или нематериальные ценности).
Факторы	Влияют текущие проблемы и переживания, связанные с ними, какие-либо ответственные события в жизни людей

Результат	Конструктивный	Деструктивный
	- человек более серьезно и ответственно подходит к решению возникающих проблем	- нарушение высших психических функций; - напряжение, озабоченность, нервозность, - чувство страха перед, грозящей неудачей, - невозможность принять решение. - наличие невротического конфликта, эмоциональные и невротические срывы и психосоматические заболевания

Таким образом, проблемой тревожности занимались многие психологи: Л.И. Божович, К. Гольдштейн, К. Изард, Р. Мэй, И.П. Павлов, А.М. Прихожан, Г.С. Салливен, Ч.Д. Спилбергер, Дж. Тейлор, З. Фрейд, Ю.Л. Ханин, К. Хорни, А. Эллис и др.

На наш взгляд, тревожность – это постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях.

Ситуативная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной личности. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень полезной тревоги.

Повышенная тревожность, обусловленная страхом возможной неудачи, оценки со стороны взрослых или сверстников, является приспособительным механизмом, повышающим ответственность индивидуума перед лицом общественных требований и установок.

## **1.2. Возрастные особенности ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста**

Понятие дошкольного возраста охватывает возрастной период от 3 до 6-7 лет. В этот период жизни ребенка происходит интенсивное физическое развитие: активное увеличение роста и веса, увеличение общей мышечной силы, уменьшение жировой прослойки, становится выраженной крупная мускулатура. Продолжается окостенение скелета - поэтому в этом возрасте необходимо следить за осанкой детей и избегать чрезмерных физических нагрузок. Улучшаются кровообращение и дыхание: повышается кровяное давление, увеличивается жизненная емкость легких, следовательно, увеличивается работоспособность. Совершенствуется нервная система, увеличивается масса головного мозга, созревают все проводящие пути между центральной и периферической нервной системой.

Приблизительно с трех лет продолжается социализация ребенка. Следует обратить внимание на два типа связей ребенка с окружающим миром: связь с миром вещей и связь с миром людей. Можно упрощенно сказать, что на базе отношений с миром вещей происходит социализация интеллектуальных функций: человек учится обращаться с вещами так, как принято в данном обществе и усваивает знания общества о предметном мире, а на базе отношений с миром людей происходит социализация личности: человек усваивает способы взаимоотношений людей между собой и осваивает способы собственного поведения.

Главной интеллектуальной функцией в дошкольном возрасте оказывается речь: начинается активное развитие вербального интеллекта: способности отразить мыслительный процесс в речи. Речь активно стимулирует психофизическое развитие ребенка. Происходит накопление словарного запаса (активный словарь трехлетнего ребенка содержит около 1200 слов, шестилетнего - 3000-5000 слов). Речь поначалу ситуативная, недостаточна для рассказа о каких-либо событиях, затем развивается контекстная речь, когда говорящий может представить последовательность событий, выразить отношение к ним, сам не принимая участия в описываемых событиях. Последней появляется объяснительная речь, возможность

передачи информации. Уровень развития речи дошкольника очень сильно зависит от того, насколько этому уделяется внимание дома, находят ли родители время на разговоры с ребенком, описывают ли свои и его действия, побуждают ли говорить, играют ли с ребенком в речевые игры.

Для дошкольника характерен уровень регуляции психики на уровне представлений; представления же являются базой для развития воображения. Продолжает развиваться восприятие: появляются его целостность и структурность (целостность восприятия - свойство, позволяющее воспринимать предмет как единое целое, независимо от свойств, входящих в него частей и элементов; структурность - свойство восприятия, позволяющее объединять разрозненные части и элементы в единое целое).

В дошкольном возрасте происходит формирование пространственной ориентации: к 4-5 годам у детей почти нет ошибок в определении направления в пространстве, они правильно употребляют предлоги на, внутри, за, перед, возле и т.п.

В дошкольном возрасте развивается произвольность, саморегуляция - способность самостоятельно регулировать свои действия и психические процессы: память, внимание.

Память в дошкольном возрасте преимущественно образная, при этом активно развивается вербальная память.

Мышление дошкольника наглядно-образное.

В дошкольном возрасте формируется устойчивость внимания, но переключение внимания при смене деятельности еще не сформировано.

Формируется характер дошкольника и его направленность. Характер - система отношений к самому себе, к людям, к предметному миру. В дошкольном возрасте еще неустойчив, устойчивость формируется в подростковом возрасте.

Направленность личности - система желаний, потребностей, увлечений, мотиваций. Сензитивный период для формирования направленности - до 5 лет.

Самооценка дошкольника обычно несколько завышена, это нормально.

Формируется воля - сознательное сохранение напряжения для достижения поставленной цели. Успешный опыт позволяет ребенку ставить перед собой цели и задачи, требующие

длительного напряжения, длительный неуспех, напротив, препятствует развитию волевых качеств.

Тревожность как определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам развивается ближе к 7 и особенно 8 годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов [21, с. 78]. В страхе и в тревоге есть общий эмоциональный компонент в виде чувства волнения и беспокойства, т.е. в обоих понятиях отображено восприятие угрозы или отсутствие чувства безопасности.

Главным источником тревог для дошкольников оказывается семья. Возникают они, как правило, под действием следующих факторов: наличие страхов у родителей; тревожность в отношениях с ребёнком; избыточное предохранение его от опасностей и изоляция от общения со сверстниками, большое количество запретов со стороны родителя того же пола или полное предоставление свободы ребёнку родителем другого пола, а так же многочисленные нереализуемые угрозы всех взрослых в семье; отсутствие возможности для ролевой идентификации с родителем того же пола, преимущественно у мальчиков; психические травмы типа испуга; постоянно испытываемые матерью нервно-психические перегрузки вследствие вынужденной или преднамеренной подмены семейных ролей [12, с.66]. Мальчики и девочки боятся чаще, если считают главной в семье мать, а не отца. Очень чувствительны дети старшего дошкольного возраста к конфликтным отношениям родителей. Если они видят, что родители часто ссорятся, ругаются, то число этих страхов выше, чем когда отношения хорошие. Как мальчики, так и девочки в возрасте 6 – 7 лет чаще всего реагируют появлением страхов на конфликт родителей [12, с.67]. Эмоциональная чувствительность детей к конфликту родителей имеет тенденцию увеличиваться с возрастом. В 7 лет у мальчиков и девочек число страхов значительно выше в неполных семьях, что подчёркивает особую чувствительность этого возраста к разрыву отношений между родителями. Наиболее подвержены страху единственные дети в семье, которые становятся эпицентром родительских забот и тревог. Как правило, единственный ребёнок находится в более тесном, эмоциональном

контакте с родителями и перенимают их беспокойство, если оно есть. Родители, часто охваченные тревогой что-либо не успеть сделать для воспитания ребёнка, стремятся интеллектуализировать его развитие, опасаясь, что он не будет соответствовать их ожиданиям. В результате у детей возникает страх. У молодых жизнерадостных родителей, дети менее склонны к проявлениям беспокойства и тревоги. У родителей в возрасте 30 –35 лет дети более спокойны. Впитывая, как губка, тревогу родителей, они рано обнаруживают признаки беспокойства, приводящего их иной раз к неуверенности в себе [26, с. 345].

Высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным [31, с.257].

Важное место в современной психологии занимает изучение гендерных аспектов тревожного поведения. Замечено, что интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности у мальчиков и девочек различны. В дошкольном и младшем школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. Это связано с тем, с какими ситуациями они связывают свою тревогу, как ее объясняют, чего опасаются. И чем старше дети, тем заметнее эта разница. Девочки чаще связывают свою тревогу с другими людьми. Девочки могут связывать свою тревогу не только с друзьями, родными, учителями. Девочки боятся опасных людей - пьяниц, хулиганов и т.д.

Мальчики же боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, которые можно ожидать от родителей или вне семьи: учителей, директора школы и т.д. [15, с.134].

В младшем дошкольном возрасте у мальчиков чаще представлены страхи сказочных персонажей, высоты, крови, темноты, уколов. У девочек - одиночества, темноты и боли. По мере увеличения интенсивности познавательного развития в старшем дошкольном возрасте количество связей между страхами начинает уменьшаться, достигая минимума в подростковом возрасте. В младшем дошкольном возрасте страх одиночества, основанный на диффузном чувстве беспокойства или тревоги, конкретизируется страхом нападения, воплощенном

в лице сказочных персонажей. Так, ребенок, оставшись один без поддержки родителей, испытывает чувство опасности. Обычно дети достаточно активно манипулируют сказочными образами в игре, а при участии в играх родителей, особенно отца, подобные страхи сходят на нет, если ребенок сам распределяет роли. Положительный эффект также наблюдается при рисовании различных чудовищ в представлении детей. Типичными страхами этого возраста являются: одиночество, темнота, замкнутое пространство.

Старший дошкольный возраст - это возраст наибольшей выраженности страхов, что обусловлено не столько эмоциональным, сколько возросшим пониманием опасности. Центральное место занимает страх смерти. Из других типичных страхов следует отметить страх глубины. Связующим звеном страхов у старших дошкольников будет страх смерти. Это обусловлено развитием абстрактного мышления, пониманием категорий времени и пространства. Возникновение страха смерти означает осознание необратимости происходящих возрастных изменений. Ребенок начинает понимать, что взросление на каком-то этапе знаменует собой смерть. Начиная со старшего дошкольного возраста у мальчиков и девочек представляется страх чертей, как представителей потустороннего мира. Появляются также страхи покойников, драконов и т.д.

Так, рассмотрев гендерные различия и особенности проявления тревожности у дошкольников, можно сделать следующие выводы: тревожность - это эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. Интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности у мальчиков и девочек различны. Тем не менее, у детей дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий, а также можно существенно снизить тревожность ребенка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации.

### **1.3. Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников**

Моделирование в последнее время находит большое применение в различных областях науки и практики. В психолого педагогической науке моделирование также применяется достаточно широко. Этот метод наиболее полно излагается в работах С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Ю.К. Бабанского и др. В данной работе в качестве методологической основы использовались труды В.И. Долговой.

В справочниках можно найти такое определение модели: это некоторый материальный или мысленно представляемый объект или явление, которое является упрощенной версией моделируемого явления и в достаточной мере повторяет свойства, существенные для целей конкретного моделирования.

Модель служит для хранения и расширения научных представлений об объекте с целью дальнейшего его целесообразного использования, управления им. Модель – это графическое и аналитическое описание рассматриваемого процесса.

Исследователи выделяют три основных достоинства, при использовании моделирования: простота, наглядность, информационная емкость.

В.И. Долгова и О.А. Шумакова определяют модель (в широком смысле) как упрощенный мысленный или знаковый образ, какого-либо объекта или системы объектов, используемые в качестве их «заместителя» и средство оперирования [17, с. 20].

Ценность модели заключается в том, что она обладает следующими свойствами: адекватность и динамичность.

Моделирование широко применяется в различных сферах профессиональной деятельности человека. Например, в педагогике моделирование используется и как метод теоретического исследования, и как способ работы сознания, воображения и логики, и как средство обучения для организации занятий со студентами.

Построение модели является своего рода абстрагированием, в чем и заключается одна из функций модели, а сама модель выступает в качестве важного средства движения познания на двуедином диалектическом пути познания конкретной

действительности к ее абстрактному отображению, от начальных, абстрактных образов к более конкретному, полному воспроизведению действительности в сознании.

Проектирование модели коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников условно разделено нами на несколько этапов:

1. Анализ модели основан на: анализе развития явления и формулировке проблемы; качественном описании предмета исследования; выборе методологических оснований; определении целей и задач проектирования, их соотнесение с целями и задачами проектируемого.

2. Разработка модели включает: конструирование модели с уточнением зависимости между основными компонентами исследуемого объекта; определение субъекта рассматриваемого процесса; выбор методик исследования; определение основных функций, содержания, методов, средств и форм моделируемого процесса; выявление педагогических условий, необходимых для достижения цели проектируемой модели.

3. Проверка адекватности модели предполагает: анализ поведения модели в решении поставленных задач; применение модели в опытно-поисковой работе; содержательную интерпретацию результатов моделирования; определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обосновании технологии и инструментария его диагностики.

Первым этапом процесса моделирования является целеполагание. Основной целеполагающей деятельностью в процессе психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников является этап построения иерархии взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимоподдерживаемых целей – «дерева целей». Названный термин в рамках теории обучения был введен в оборот Б.С. Гершунским.

В психологии использовать метод «дерева целей» предложила В.И. Долгова. Как метод планирования «дерево целей» основывается на теории графов и представляет как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, та и точечные, определяющие достижение

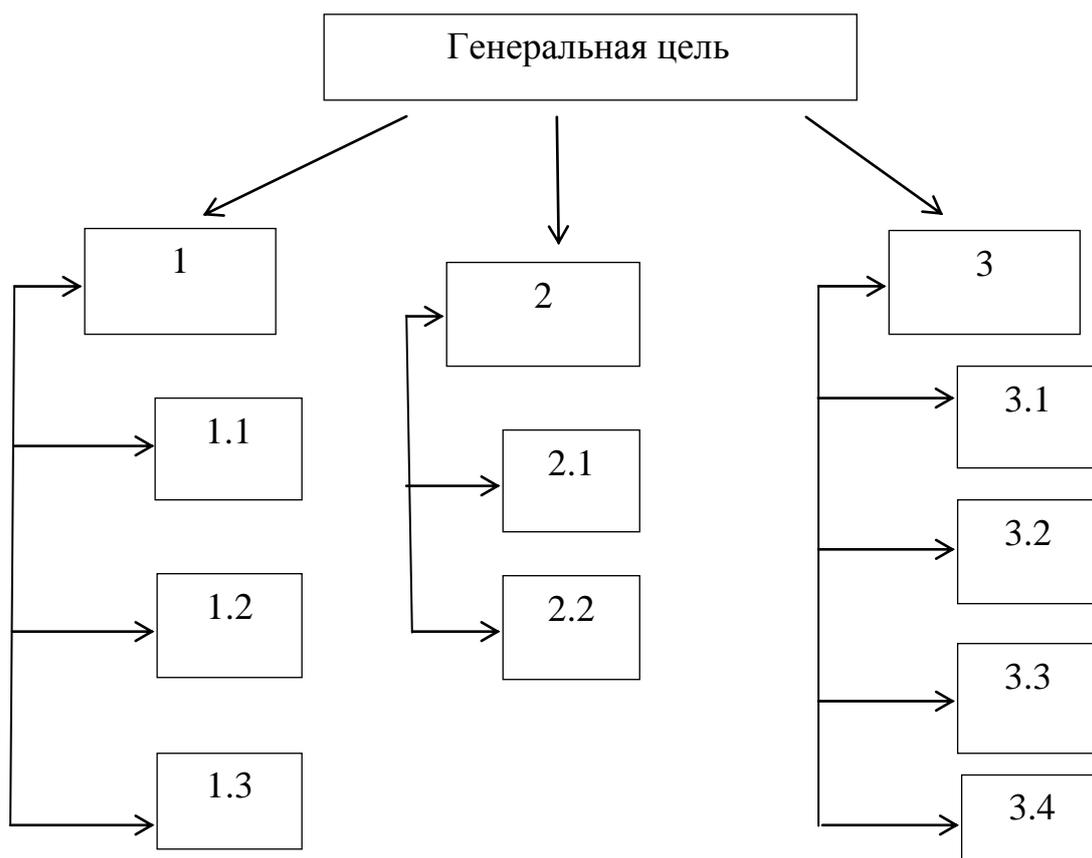
тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории [17, с. 35].

Представим «дерево целей» процесса психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников (рис. 1).

Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников представляет все основные характеристики и условия в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Модель представлена в виде многоуровневой системы, построенной по иерархическому принципу (рис. 2).

Спроектированная нами модель коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников представлена следующими структурными компонентами: целевой (определение целей и задач коррекции ситуативной тревожности), диагностический (проведение диагностических процедур по проблеме исследования), коррекционный (проведение программы по снижению ситуативной тревожности у старших дошкольников), аналитический (оценка эффективности программы по снижению ситуативной тревожности у старших дошкольников).

Целевой компонент представлен единством цели и задач, комплексное решение которых обеспечивает снижение ситуативной тревожности у старших дошкольников с помощью реализации программы психолого-педагогической коррекции.



**Рис. 1.** «Дерево целей» психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить модель психолого-педагогической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста.

1. Изучить психолого-педагогическую проблему коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.

1.1. Изучить феномен ситуативной тревожности у старших дошкольников в психолого-педагогической литературе.

1.2. Выявить особенности проявления ситуативной тревожности у старших дошкольников.

1.3. Составить модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

2. Представить организацию опытно-экспериментального исследования уровня ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Дать характеристику выборки и провести анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.

3. Организовать опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста.

3.1. Составить программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста

3.2. Провести анализ результатов формирующего этапа эксперимента.

3.3. Составить рекомендации по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста для родителей и воспитателей.

3.4. Составить технологическую карту внедрения результатов исследования в практику.

Диагностический компонент представляет собой исследование уровня ситуативной тревожности у старших дошкольников.

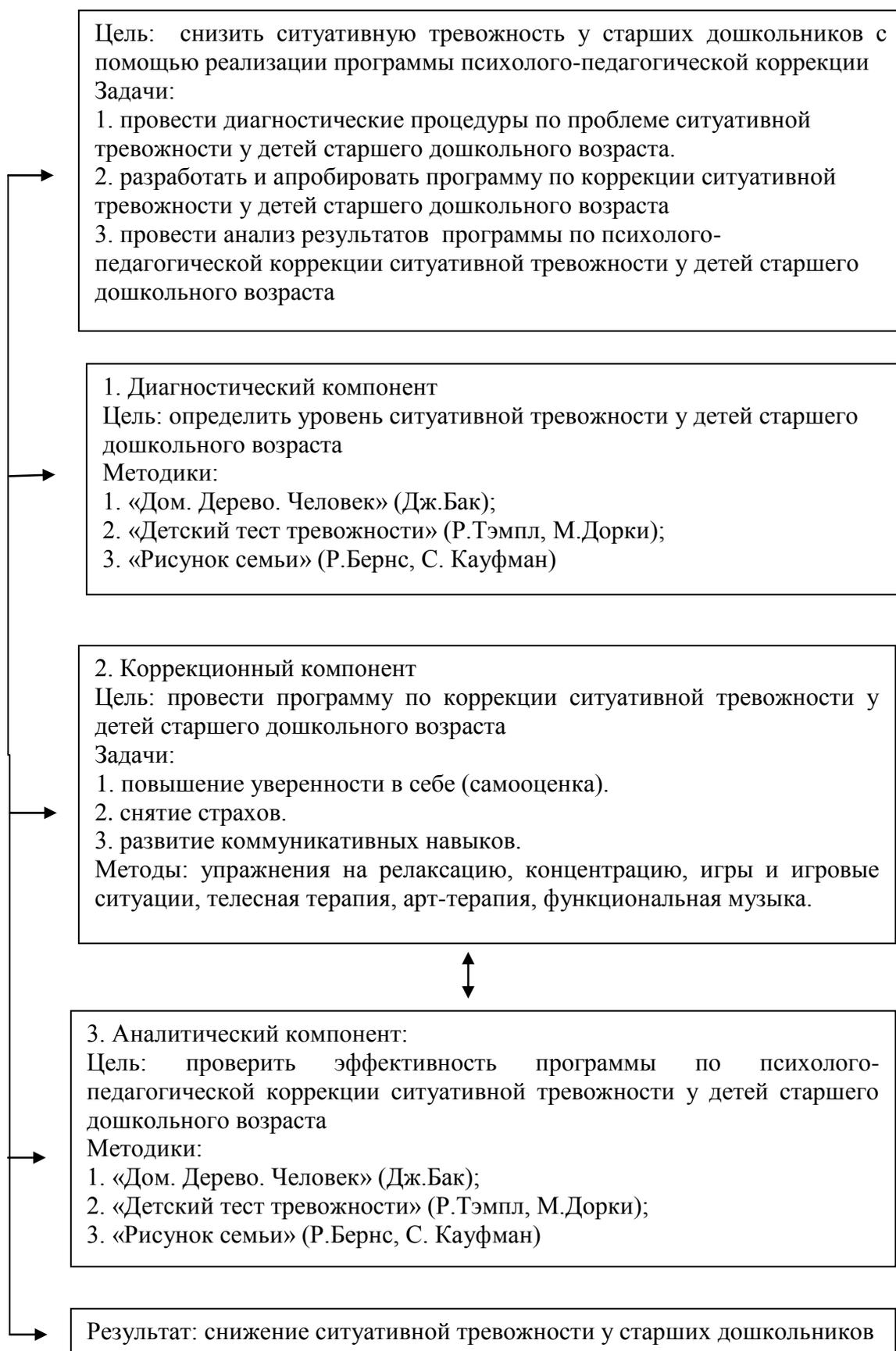
Коррекционный компонент включает в себя решение следующих задач: повышение уверенности в себе (самооценка), снятие страхов, развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Содержание коррекционной программы должно быть направлено на охрану и укрепление здоровья ребенка, его физическое и психическое совершенствование, коррекцию нарушений развития, то есть программа обучения и воспитания должна решать оздоровительные, развивающие и коррекционные задачи.

При разработке коррекционной программы следует учитывать принципы как общей, так и коррекционной дошкольной педагогики:

- принцип развивающего обучения реализуется на основе положения о ведущей роли обучения в развитии ребенка в специально созданной социальной ситуации его ближайшего окружения, учитывающей «зону его ближайшего развития»;

- принцип учета генетической задачи возраста. Реализация этого принципа позволяет учесть общие закономерности развития ребенка применительно к его возрасту и ближайшему социальному окружению. По этому принципу на каждом возрастном этапе жизни ребенка должны учитываться и формироваться те психологические новообразования, которые



**Рис. 2.** Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста

обеспечивают поступательное развитие его личности и деятельности;

- принцип взаимосвязи коррекции и компенсации является одним из ведущих при разработке коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к ребенку в зависимости от характера, структуры и выраженности отмеченных у него отклонений в развитии;

- учет актуального и потенциального уровней развития ребенка предполагает оценку реальных возможностей малыша и его способности к обучению, реализуемые в сотрудничестве со взрослым;

- деятельностный принцип определяет подходы к содержанию и построению обучения с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой не только «вызревают» психологические новообразования, но и создаются условия для закрепления в типичных видах детской деятельности определенных умений и навыков.

Построение программы в соответствии с указанными принципами должно обеспечивать социальную направленность педагогических воздействий и социализацию ребенка.

В коррекционной работе с детьми использовались следующие методы и техники: релаксация, концентрация, игротерапия, телесная терапия, арт-терапия, функциональная музыка.

В коррекционной работе использовалась групповая форма работы.

Аналитический компонент модели коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников представлен оценкой эффективности коррекционных воздействий, прогнозом и планированием дальнейшей деятельности. Оценка эффективности коррекционных воздействий направлена на анализ изменений психических состояний, личностных реакций в результате проведения программы коррекции. Прогноз и планирование дальнейшей деятельности представлены формулированием рекомендаций для педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.

Таким образом, нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста,

включающая в себя целевой, диагностический, коррекционный и аналитический компоненты, выделен комплекс психолого-педагогических условий для коррекции ситуативной тревожности дошкольников; построено «дерево целей» психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

## **Глава 2. Экспериментальная работа по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста**

### **2.1. Цели и задачи экспериментальной работы**

Целью экспериментальной работы в рамках проводимого исследования является доказательство выдвинутой гипотезы, согласно которой уровень ситуативной тревожности старших дошкольников снизится при внедрении программы психолого-педагогической коррекции.

Экспериментальная работа проходила в три этапа.

I этап – констатирующий эксперимент.

Подготовка и подбор методик на выявление тревожности детей старшего дошкольного возраста. Нами были выбраны рисуночные тесты «Дом. Дерево. Человек», «Рисунок семьи», они просты в проведении и не требуют специальных материалов. Для нашей работы мы также взяли тестовую методику «Выбери нужное лицо». На данном этапе проводилось внедрение выбранных методик на занятиях со старшими дошкольниками. Наблюдение за детьми во время выполнения задания. По ходу выполнения ребенком заданий мы отмечаем такие особенности поведения, как комментарии по поводу своего отношения к заданию и своих возможностей в соответствующей сфере; попытки отказа от выполнения задания; собственная оценка своих промежуточных результатов в процессе деятельности и окончательного результата. По этим проявлениям мы судили о самооценке личности, об отношении к данному заданию и к деятельности в целом.

II этап – формирующий эксперимент.

Разработка и апробирование программы коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников. Программа разрабатывалась с опорой на модель, представленную в параграфе 1.3 исследования.

III этап – анализ результатов экспериментальной работы.

На этом этапе анализировались данные, полученные в ходе программы коррекции по проблеме тревожности старших дошкольников, проводилась математическая обработка полученных результатов. По результатам анализа полученных данных были составлены психолого-педагогические рекомендации для воспитателей и родителей по коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста, а также составлена технологическая карта внедрения результатов исследования в практику.

Методы исследования: теоретические: анализ литературы, моделирование; эмпирические: наблюдение, тестирование, эксперимент; математические: Т-критерий Вилкоксона.

Методики исследования ситуативной тревожности: методика «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В.Амен), рисунок «Дом. Дерево. Человек» (Дж. Бак), рисунок семьи (Р. Бернс, С. Кауфман).

Исследование проводилось Самойловой Е. в подготовительной группе МБДОУ ДС № 98 г. Каменска-Уральского Свердловской области. В группе 20 человек, 12 мальчиков и 8 девочек. Возраст детей 6-7 лет.

Для определения уровня ситуативной тревожности детей этой группы мы провели исследования с использованием проективных методик «Дом. Дерево. Человек», «Рисунок семьи», тест тревожности.

Результаты методики «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В.Амен) следующие. 15% (3 человека) дошкольников имеют низкий уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок-взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями») и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»). Дети, сделавшие в этих ситуациях положительный эмоциональный выбор, обладают низким уровнем тревожности.

Средний уровень составляет 35% (7 человек), так как дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рисунке («Ребенок и мать с младенцем», «Умывание», «Игнорирование» и «Собирание игрушек»).

Высокий уровень тревожности составляет 50%, так как особенно проективным значением обладают ситуации «Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Еда в одиночестве». Дети, сделавшие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, обладают наивысшим индексом тревожности.

Представим результаты методики «Дом. Дерево. Человек» (Дж. Бак). 50% (10 человек) дошкольников имеют высокий уровень тревожности; проанализировав все рисунки, были выделены элементы, символизирующие высокий уровень тревожности: стирание, штриховка, жирные линии.

Средний уровень тревожности составляет 35% (7 человек) дошкольников, в этих рисунках выявлены элементы, говорящие о среднем уровне тревожности:

- высота рисунка больше  $1/3$  либо меньше  $2/3$ ;
- рисунок расположен в нижней части листа, либо в углу листа.

Низкий уровень тревожности составляет 15% (3 человека), в работах детей этого уровня мы встретили на наш взгляд незначительные отклонения от нормы:

- непрорисованные глаза, либо зачерненные;
- прерывистые линии.

Представим результаты методики «Рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман). При анализе данной методики мы встретили те же показатели тревожности, что и в методике «Дом. Дерево. Человек».

Нами была выявлена закономерность наиболее часто встречающихся элементов, которые говорят о высоком уровне тревожности тестируемых дошкольников. Это жирные линии, штриховка, стирание. Составляет 50% - 10 человек.

Для среднего уровня тревожности характерными оказались: прерывистые линии, непрорисованные глаза. Составляет 30% - 6 человек.

На низком уровне тревожности мы выявили такие характеристики: рисунок расположен в нижней части листа, либо

в углу листа, большое количество пуговиц. Составляет 20% - 4 человека.

Сводные результаты исследования ситуативной тревожности у детей дошкольного возраста по трем методикам следующие (таблица 2).

Таблица 2

Сводные результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента

№ п/п	ФИ старшего дошкольника	Уровень ситуативной тревожности по методике 1		Уровень ситуативной тревожности по методике 2		Уровень ситуативной тревожности по методике 3		Итоговый уровень ситуативной тревожности	
		балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень
1.	Рома А.	43	Средний	9	Низкий	12	Высокий	21	С
2.	Данил А.	29	Средний	7	Низкий	11	Высокий	16	С
3.	Вика Б.	17	Низкий	14	Средний	7	Средний	13	С
4.	Егор Г.	86	Высокий	16	Средний	4	Низкий	35	С
5.	Артем Г.	81	Высокий	20	Высокий	8	Средний	36	В
6.	Степа Д.	29	Средний	22	Высокий	11	Высокий	23	В
7.	Сева Ж.	57	Высокий	17	Средний	9	Средний	28	С
8.	Полина К.	57	Высокий	17	Средний	10	Высокий	28	В
9.	Аня Л.	93	Высокий	22	Высокий	11	Высокий	42	В
10.	Лина М.	14	Низкий	20	Высокий	7	Средний	14	С
11.	Ульяна М.	36	Средний	19	Высокий	10	Высокий	22	В
12.	Миша Н.	93	Высокий	20	Высокий	7	Средний	40	В
13.	Миша Я.	57	Высокий	19	Высокий	4	Низкий	27	С
14.	Данил П	21	Средний	18	Средний	11	Высокий	17	С
15.	Дима Р.	79	Высокий	21	Высокий	6	Средний	35	В
16.	Тимур С.	21	Средний	15	Средний	3	Низкий	13	С
17.	Аня С.	21	Средний	20	Высокий	10	Высокий	17	В
18.	Настя Ф.	64	Высокий	16	Средний	4	Низкий	28	С
19.	Юля Ц.	50	Высокий	22	Высокий	11	Высокий	28	В
20.	Лева Ч.	21	Низкий	10	Низкий	10	Высокий	14	С
		ИТОГО		%		Кол-во человек			
		Высокий		45		9			
		Средний		55		11			
		Низкий		0		0			

Таким образом, для определения уровня ситуативной тревожности группы детей старшего дошкольного возраста мы провели исследования с использованием указанных выше методик. Проанализировав результаты, мы обнаружили, что 45% (9 человек) детей имеют высокий уровень ситуативной тревожности, 55% (11 человек) – средний уровень. Это

свидетельствует о том, что необходимо со всеми детьми проводить специальную коррекционную работу. С этой целью нами была разработана программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста.

## **2.2. Реализация модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста**

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы, представленные в параграфе 2.1, убеждают в необходимости проведения целенаправленной работы по коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста.

С опорой на модель, представленную в параграфе 1.3 настоящего исследования, нами была составлена программа по коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Цель программы: осуществить психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Программа предполагает три направления:

I. Повышение уверенности в себе (самооценка).

Задачи:

- устранение внутреннего конфликта ребенка;
- расширение эмоционального опыта;
- повышение самооценки;
- развитие навыков взаимодействия друг с другом.

II. Снятие страхов.

Задачи:

- снятие эмоционального и мышечного напряжения;
- устранение, преобразование, либо частичное обесценивание страхов;
- формирование умения у детей преодолевать опасности, мобилизовать свою волю, проявлять активность;
- стимулирование собственных возможностей детей для преодоления стрессовых ситуаций.

### III. Развитие коммуникативных навыков.

#### Задачи:

- уменьшение суетливости, нервных движений, множества ненужных движений и мимики;
- снижение скованности, боязливости в движениях и речи;
- развитие умения сотрудничать с взрослыми и детьми;
- развитие умения активно слушать, задавать вопросы и выражать свое мнение.

Программа базируется на следующих основополагающих принципах:

- Признание самооценности дошкольного детства как важнейшего периода развития личности человека.
- Обеспечение эмоционального благополучия.
- Создание таких условий жизни, которые обеспечат ребенку комфорт и защищенность, эмоциональное и психологическое благополучие, что позволит растить общительного и доброжелательного ребенка.

- Использование форм, средств и методов, разработанных психолого-педагогической наукой и соответствующих логике развития личности.

- Интеграция разных видов деятельности в целях повышения эффективности педагогических усилий.

- Вариативность заданий в рамках одного содержания, позволяющих ребенку выполнять то, что ему по силам, проявлять творчество в соответствии с его интересами и наклонностями.

- Координация подходов педагогического влияния в условиях дошкольного учреждения и семьи для продуктивного конструирования общения между взрослыми и детьми (педагоги – дети – родители), что обеспечит более широкое участие родителей в жизни группы и учреждения и успешное их знакомство с возрастными особенностями детей.

#### Методы и техники, используемые в программе:

1. Релаксация. Подготовка тела и психики к деятельности, сосредоточение на своём внутреннем мире, освобождение от излишнего и нервного напряжения.

2. Концентрация. Сосредоточение на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, на эмоциях, чувствах и переживаниях.

3. Функциональная музыка. Успокаивающая и восстанавливающая музыка способствует уменьшению эмоциональной напряжённости, переключает внимание.

4. Игротерапия. Используется для снижения напряженности, мышечных зажимов.

5. Телесная терапия. Способствует снижению мышечных зажимов, напряжения, тревожности.

6. Арт-терапия. Актуализация страхов, повышение уверенности, развитие мелкой моторики, снижение тревожности.

Продолжительность коррекционной программы: 10 групповых занятий (2 раза в неделю по 40 мин).

Численность группы: 2 группы по 10 человек.

Условия реализации программы: занятия проводились в отдельном помещении, соответствующем требованиям для проведения коррекционных занятий.

Представим структуру занятий и задачи каждого этапа:

Вводная часть: создать положительный настрой на работу, вызвать интерес и внимание к занятию, снять мышечные и психологические зажимы.

Основная часть: работа в соответствии с целями и задачами программы, активизация детей на работу в группе, получение и закрепление позитивных способов преодоления страхов, получение новых и положительных знаний о себе и окружающих.

Заключительная часть: упражнения на эмоциональное и физическое расслабление, закрепление полученных результатов, дается оценка самому себе и группе.

Структура занятий включает:

1. Ритуал приветствия – 2 минуты.
2. Разминка - 10 минут.
3. Коррекционно-развивающий этап- 20 минут
4. Подведение итогов- 6 минут.
5. Ритуал прощания – 2 минуты.

При составлении программы использовались работы следующих авторов: Ганичева И.В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми (2004 г.); Катаева Л.И. Коррекционно-развивающие занятия в подготовительной группе (2005 г.); Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность (1997 г.); Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей (1997 г.);

Панфилова М.А. Игротерапия общения (2005 г.); Пазухина И.А. Давай познакомимся (2004 г.); Чистякова М.И. Психогимнастика (1995 г.).

Представим дидактико-методическое обеспечение программы коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Упражнения на релаксацию и дыхание

#### **«Драка»**

Цель: расслабить мышцы нижней части лица и кистей рук.

« Вы с другом поссорились. Вот-вот начнется драка. Сделайте глубокий вдох, крепко-накрепко сожмите челюсти. Пальцы рук зафиксируйте в кулаках, до боли вдавив пальцы в ладони. Задумайтесь: а может, не стоит драться? Выдохните и расслабьтесь. Ура! Неприятности позади!».

#### **«Воздушный шарик»**

Цель: снять напряжение, успокоить детей.

Все играющие стоят или сидят в кругу. Ведущий дает инструкцию: «Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарик. Сделайте вдох, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше. Как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу», Упражнение можно повторить три раза.

#### **«Корабль и ветер»**

Цель: настроить уставших детей на рабочий лад.

«Представьте себе, что наш парусник плывет по волнам, но вдруг он остановился. Давайте поможем ему и пригласим на помощь ветер. Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки... А теперь шумно выдохните через рот, и пусть вырвавшийся на волю ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать, как шумит ветер!». Упражнение можно повторить три раза.

#### **«Подарок под елкой»**

Цель: расслабить мышцы лица, особенно вокруг глаз.

«Представьте себе, что скоро новогодний праздник. Вы целый год мечтали о замечательном подарке. Подходите к елке, крепко-крепко зажмуриваете глаза и делаете глубокий вдох. Затаите дыхание... Что же лежит под елкой? Теперь выдохните и откройте глаза. О чудо! Долгожданная игрушка перед вами! Вы рады? Улыбнитесь». После

выполнения упражнения можно поговорить о том (если дети захотят), кто о чем мечтает.

### **«Дудочка»**

Цель: расслабить мышцы лица, особенно вокруг губ.

«Давайте поиграем на дудочке. Сделайте неглубокий вдох, поднесите дудочку к губам. Начинайте медленно выдыхать и на выдохе попытайтесь вытянуть губы трубочкой. Затем начните сначала. Играйте! Какой замечательный оркестр!».

Упражнения на расслабление мышц

### **«Штанга» (вариант 1)**

Цель: расслабить мышцы спины.

«Сейчас мы с вами будем спортсменами-тяжелоатлетами. Представьте, что на полу лежит тяжелая штанга. Сделайте вдох, оторвите штангу от пола вытянутыми руками, приподнимите ее. Очень тяжело!.. Выдохните, штангу на пол, отдохните».

### **«Попробуем еще раз» (вариант 2)**

Цель: расслабить мышцы рук и спины, дать ребенку возможность почувствовать себя успешным.

«А теперь возьмем штангу полегче и будем поднимать ее над головой. Сделали вдох, подняли штангу, зафиксировали это положение, чтобы судьи засчитали вам победу. Тяжело так стоять? Бросьте штангу, выдохните. Расслабьтесь. Ура! Вы все чемпионы! Можете поклониться зрителям. Вам все хлопают, поклонитесь еще раз, как чемпионы». Упражнение можно выполнить несколько раз.

### **«Сосулька»**

Цель: расслабить мышцы рук.

«Дети, я хочу загадать вам загадку:

У нас под крышей

Белый гвоздь висит.

Солнце взойдет,

Гвоздь упадет.

В. Селиверстов

Правильно, это сосулька. Представим, что мы с вами артисты и ставим спектакль для малышей. Диктор (это я) читает им эту загадку, а вы будете изображать сосульки. Когда я прочитаю первые две строчки, вы сделаете вдох и поднимете руки над головой, а на третью и четвертую – уроните расслабленные руки вниз. Итак, репетируем... А теперь выступаем. Здорово получилось!»

### **«Шалтай-Балтай»**

Цель: расслабить мышцы рук, спины и груди.

«Давайте поставим еще один маленький спектакль. Он называется «Шалтай-Балтай».

Шалтай-Балтай сидел на стене.

Шалтай-Балтай свалился во сне.

*С. Маршак*

Сначала будем поворачивать туловище вправо-влево: руки при этом свободно болтаются, как у тряпичной куклы. На слова «свалился во сне» резко наклоняем корпус тела вниз».

### **«Винт»**

Цель: снять мышечные зажимы в области плечевого пояса.

«Давайте попробуем превратиться в винт. Для этого пятки и носки поставьте вместе. По моей команде «Начали!» будем поворачивать корпус то влево, то вправо. Одновременно с этим руки будут свободно следовать за корпусом в том же направлении. Начали! Стоп!»

Этюд может сопровождаться фрагментом «Пляска скоморохов» из оперы Н. Римского-Корсакова «Снегурочка».

### **«Насос и мяч»**

Цель: расслабить максимальное количество мышц тела.

«Дети, разбейтесь на пары: один – большой надувной мяч, другой – насос. «Мяч» стоит, обмякнув всем телом, на полусогнутых ногах, руки, шея расслаблены, корпус чуть наклонен вперед, голова опущена (мяч не наполнен воздухом). «Насос» начинает надувать мяч, сопровождая движение рук (они качают воздух) звуком «с». С каждой подачей воздуха «мяч» становится все больше. Услышав первый звук «с», он вдыхает порцию воздуха, одновременно выпрямляя ноги в коленях, после второго «с» выпрямилось туловище, после третьего – поднимается голова, после четвертого – надулись щеки, и даже руки отошли от боков. «Мяч» надут – «насос» перестал накачивать. Он выдёргивает из «мяча» свой шланг... Из «мяча» с силой выходит воздух со звуком «ш». Тело вновь обмякло, вернулось в исходное положение. Затем играющие меняются ролями.

Игры или игровые ситуации с целью снятия тревожности

### **«Пещера для знакомства»**

Для игры понадобятся покрывала или простыни (в два раза меньше, чем детей). Если детей нечетное количество, то к игре подключается психолог.

Покрывала раскладывают на полу на некотором расстоянии друг от друга – это пещеры. Под звуки музыки дети свободно ходят по комнате. Как только музыка смолкает, нужно спрятаться под одеяло, причем в

одной «пещере» может быть не более двух человек. Устанавливать время и торопить детей нельзя. Если они сами начинают суетиться, объясните, что спешить не надо.

Под покрывалом за время короткой беседы дети должны познакомиться. Затем снова звучит музыка, и они выходят из пещер. Игра повторяется. По правилам два раза с одним и тем же ребенком в пещеру забираться нельзя. Игра продолжается до тех пор, пока все дети не перепознаются.

Можно использовать второй вариант игры.

Дети встают в два круга лицом друг к другу. Между первым и вторым кругом около каждого ребенка из внешнего круга расстилается небольшое покрывало. Под музыку дети танцуют на месте. Как только музыка смолкает, они должны войти в «пещеру». Здесь они знакомятся. По команде все возвращаются на свои места. Начинает звучать музыка – дети внешнего круга остаются на месте, а дети из внутреннего круга передвигаются в правую сторону и встают напротив следующего ребенка из внешнего круга. Игра повторяется до тех пор, пока каждый ребенок из внутреннего круга не побывает в каждой «пещере».

#### **«Танец с рисованием»**

Дети встают в круг. Перед каждым чистый лист бумаги и фломастер. Под музыку дети начинают двигаться. Как только она смолкает, каждый ребенок начинает рисовать на том листе, рядом с которым он остановился. Затем снова звучит музыка, и движение возобновляется. На одном листе одновременно может рисовать только один ребенок. Когда дети вернутся на свои места, игра заканчивается. Второй вариант игры – детям предлагается во время звучания музыки взяться за руки и двигаться по кругу в одном направлении.

#### **«Игра в переодевание»**

В центре комнаты лежат разные вещи (одежда, обувь, головные уборы). Желательно, чтобы все они легко одевались и легко снимались. По сигналу ведущего за одну - две минуты нужно надеть на себя как можно больше вещей. Если дети нервничают, время можно увеличить. Необходимо следить за тем, чтобы игра не стала соревнованием – любой соревновательный момент только повышает тревожность и беспокойство. Цель же этой игры – снять скованность и напряжение.

#### **«Старшая обезьяна»**

Все дети садятся по кругу и выбирают «старшую обезьяну». Она показывает движения, все остальные ей подражают. Ведущими становятся по очереди.

Затем один из игроков (отгадчик) выходит из комнаты. Остальные садятся по кругу. Договариваются, кто будет «старшей обезьяной». Этот

ребенок показывает различные движения, а остальные ему подражают. Отгадчик должен найти старшего. Если это плохо получается, можно остановиться на первом этапе.

### **«Фотоальбом»**

Эта техника позволяет не травмирующим для ребенка образом выяснить его чувства по отношению к определенным событиям и значимым для него лицам, а также помогает выразить свои чувства.

Для проведения игры необходимо попросить родителей, чтобы они принесли семейные фотографии, на которых достаточно четко были бы изображены близкие родственники ребенка и, по возможности, жизненные ситуации, отражающие различные стороны его жизни. Понадобятся также ножницы, клей, фломастеры, бумага, скотч. Фотографии раскладывают на полу, чтобы все они были видны. Затем психолог задает ребенку вопросы, касающиеся изображенных на фотографиях людей, выявляет фотографии, которые ему не нравятся. Психолог расспрашивает ребенка, что именно на них не нравится, и просит сделать так, как ему бы понравилось – разрисовать фотографии, вырезать тех людей, которые ему не нравятся, приклеить тех, которые нравятся, и т.д. Если ребенок не обладает достаточными техническими навыками, психолог может помочь ему в изменении фотографий. Измененные фотографии складывают в отдельный фотоальбом.

### **«Спрятанные проблемы»**

Большинство тревожных детей склонны держать в себе свои переживания. Эта же игра позволит им проявить свои чувства, снизить уровень тревожности и подготовиться. Для проведения игры понадобятся пустая емкость с крышкой (ящичек, коробка, баночка, фломастеры, бумага). В крышке проделывают отверстие, чтобы туда можно было просунуть небольшой лист бумаги. Затем психолог предлагает ребенку нарисовать, что (или кто) его тревожит (пугает), рассказать об этом, а потом бросить рисунок в «почтовый ящик», то есть спрятать проблему.

Если у ребенка недостаточно развиты изобразительные навыки или он отказывается рисовать, можно предложить ему рассказать о своей проблеме, затем дунуть на чистый листочек («вложить» в него проблему) и «спрятать» ее в «почтовом ящике». После занятия можно спросить ребенка, что он хочет сделать с содержимым ящика. Если тот затрудняется с ответом, психологу нужно предложить варианты: выбросить, порвать, смять, сжечь...

### **«Звериные чувства»**

Для игры необходимы набор картинок с изображением известных детям животных. Психолог раскладывает перед каждым ребенком (по очереди) картинки и просит назвать основные качества животного,

например: зайчик – страх, лев – смелость, лиса – хитрость и т. д. Затем психолог предлагает проанализировать ту или иную житейскую ситуацию и описать свои чувства и состояния с помощью картинок. Если ребенок затрудняется это сделать, ему можно помочь, а также обговорить варианты поведения, предлагая рассказать, как бы повели себя в этой ситуации другие животные.

При проведении данной игры желательно избегать оценок поведения ребенка: основная цель – научить его более точно, более тонко понимать свои чувства для моделирования социально приемлемого поведения.

### **«Вылеплялки»**

Игра проводится перед большим зеркалом, установленным на подставке или прикрепленным к стене. В процессе игры ребенок учится распознавать чувства других по их мимике и так же передавать свои чувства. В первой части игры психолог предлагает ребенку изобразить, какое у него бывает лицо, когда он сердится, боится, радуется... Если ребенок затрудняется это сделать, психолог показывает ему образец, который ребенок должен скопировать. После закрепления за каждой мимической маской названия чувства можно переходить ко второй части игры. Ребенок садится перед зеркалом, психолог руками «лепит» на его лице мимическую маску. Ребенок должен угадать, какое чувство изображает психолог на его лице. Затем можно поменяться ролями – ребенок лепит, а психолог угадывает. В конце упражнения ребенку говорят: когда ему плохо, он может сам руками растянуть улыбку и посмотреть на себя в зеркало. Тогда настроение обязательно улучшится.

### **«Выключенный звук»**

Для этой игры можно использовать большой макет телевизора с отверстием вместо экрана. Психолог предлагает детям (по очереди) сесть на стульчик, «в телевизоре» и рассказать историю, например, о том, как он шел сегодня в детский сад. Через несколько минут психолог дает команду – ребенок замолкает и продолжает «рассказывать» историю невербальными средствами (у телевизора сломался звук). Психолог предлагает детям догадаться (понять), о чем рассказывает «телевизор». Дети «озвучивают» рассказ ребенка. Если его поняли неправильно, необходимо повторить еще раз.

Затем можно сменить рассказчика. Если детям не удастся усидеть на стульчике «в телевизоре», то им можно разрешить после «выключения звука» встать рядом с макетом.

### **«Бесилки»**

Дети свободно располагаются по комнате. Начинает звучать ритмичная музыка, постепенно громкость увеличивается. Под музыку дети могут двигаться и кричать, как им хочется. Единственное условие – нельзя

касаться других детей и предметов. Примерно через 3-5 минут музыка стихает – дети замирают. Затем звучание возобновляется – дети вновь начинают движение. Количество повторов и их продолжительность зависят от степени возбужденности детей и их готовности «выплеснуть» эмоции.

### **«Гусеница»**

Цель: учить доверять друг другу.

В игре партнеров не видно, но слышно. Успех продвижения всех зависит от умения каждого скоординировать свои усилия с усилиями остальных участников.

«Сейчас мы с вами станем одной большой гусеницей и будем все вместе передвигаться по этой комнате. Постройтесь цепочкой, руки положите на плечи стоящего впереди. Между животом одного играющего и спиной другого зажмите воздушный шар или мяч. Дотрагиваться руками до него строго воспрещается! Первый в цепочке участник держит свой шар на вытянутых руках. Таким образом, в единой цепи, но без помощи рук вы должны пройти по определенному маршруту».

Для наблюдающих: обратите внимание, где располагаются лидеры, кто регулирует движение «живой гусеницы»

### **«Смена ритмов»**

Цель: Помочь включиться в общий ритм работы, снять мышечное напряжение.

Если вы хотите привлечь внимание детей, начните хлопать в ладоши и громко, в такт хлопкам считать: раз, два, три, четыре... Постепенно все хлопают все реже, считают все тише и медленнее.

### **«Зайки и слоники»**

Цель: Дать детям возможность почувствовать себя сильными и смелыми, способствовать повышению самооценки.

«Я хочу вам предложить игру «Зайки и слоники». Сначала мы с вами будем зайками-трусиками. Когда заяц чувствует опасность, что он делает? Правильно, дрожит. Поджимает уши, весь сжимается, стараясь стать маленьким и незаметным, хвостик и лапки его трясутся (дети показывают). Покажите, что делают зайки, если слышат шаги человека? (разбегаются по группе, прячутся и т.д.) А что делают зайки, если видят волка? (игра продолжается несколько минут.) А теперь мы с вами станем слонами, большими, сильными, смелыми. Покажите, как спокойно, размеренно, величаво и бесстрашно ходят слоны. А что они делают, когда видят человека? Они боятся его? Нет. Они дружат с ним и, когда его видят, спокойно продолжают свой путь. Покажите как. Покажите, что делают слоны, когда видят тигра».

### **«Волшебный стул»**

Цель: Способствовать повышению самооценки ребенка, улучшению взаимоотношений между детьми.

В игру можно играть с группой детей на протяжении длительного времени. Предварительно взрослый должен узнать «историю» имени каждого ребенка – его происхождение, что оно означает. Кроме этого, надо изготовить корону и трон – он должен быть высоким. Взрослый проводит небольшую вступительную беседу и происхождении имен, а затем говорит, что будет рассказывать об именах всех детей группы (в группе не более 5-6 воспитанников). Тот, про чье имя рассказывают, становится «королем или королевой». В конце игры можно предложить детям придумать разные варианты его имени (нежные, ласкательные...) Можно также по очереди рассказать что-то хорошее о «короле или королеве».

### **«В гостях у морского царя»**

Цель: Корректировать психоэмоциональное состояние детей, способствовать снятию мышечных зажимов, эмоционального напряжения, создать радостное настроение средствами свободного движения и воображения.

Материал: коврики, магнитофон, аудиокассеты.

Педагог выясняет у детей, что они знают о подводном мире. Спрашивает, какие движения характерны для морских обитателей, сравнивает эти движения с движениями существ, живущих на суше. Предлагает изобразить движения какого-либо морского обитателя, обсудить недостатки и достоинства изображенного. Затем под разную музыку дети изображают обитателей моря. В ходе занятия педагог интересуется, что нового дети узнали на занятии. Хвалит их за достижения.

### **«Рисунок в парах по очереди»**

Цель: учить преодолевать барьеры в общении, взаимодействовать с партнером, развивать чувство востребованности и творческие способности детей.

Материал: лист бумаги (формат А4), краски, карандаши.

Педагог уточняет представления детей о партнерстве, взаимовыручке, востребованности. Они должны привести конкретные примеры. После этого предлагает двум детям на одном листе по очереди что-нибудь нарисовать; при этом 2 минуты отводится на то, чтобы дети договорились, что будут рисовать. Затем через каждые две минуты (по сигналу педагога) они передают лист соседу (восемь раз). После выполнения задания рисунок надо раскрасить (5 минут). Затем каждая пара рассказывает о своем рисунке, а педагог спрашивает детей, трудно ли им было выполнять задания.

### **«Рисование вдвоем»**

Цель: развивать умение понимать себя и других, снять психическое напряжение, создавать возможности для самовыражения, учить совместной, продуктивной деятельности.

Материал: лист бумаги (формат А3), краски, карандаши.

Педагог рассказывает детям о предстоящем задании, о том, что от них требуется (соответственно задачам). Дети начинают выполнять задание, на это отводится 20-25 минут. После окончания работы организуется выставка работ и обсуждение нарисованного, чувств и действий во время рисования.

### **«Музыка – язык чувств»**

Цель: помогать преодолевать барьер в общении, развивать умение лучше понимать себя и других, развивать активность и творчество, обогащать представления о разнообразии человеческих чувств, выраженных в музыке.

Материал: записи музыки.

Накоплению музыкальных представлений помогает слушание музыки. Детей необходимо подвести к целостному восприятию музыкального образа, а затем постепенно развивать у них умение разбираться в характере разных музыкальных произведений, чувствовать смену настроения внутри одного произведения, определять и называть средства музыкальной выразительности. На занятии рекомендуется выполнить следующие упражнения:

### **«Елочная гирлянда»**

Дети встают друг за другом в колонне, положив руки на плечи впереди стоящего.

На сильную долю первого такта («Полька» М.Глинки) поднимает правую руку сначала первый ребенок, затем второй и т.д.; при этом все дети должны «зажечь» огонек в глазах, «засиять», «осветить» лицо.

### **«Плакучая ива и спокойный тополь»**

В зависимости от музыки дети самостоятельно выбирают один из двух заранее обговоренных образов.

### **Парные упражнения**

#### **«Приветствие»**

Дети, разбившись на пары (по ходу игры могут поменять нескольких партнеров), по команде педагога быстро здороваются друг с другом или протянув руки (правую руку к правой руке), или носом к носу, или пяткой к пятке, или бедром о бедро, или спиной о спину, или ухом об ухо.

### **«Насос и надувная кукла»**

Один ребенок, расслабленно лежа на полу, изображает надувную куклу, из которой выпущен воздух. Другой как бы с помощью насоса ритмично накачивает куклу воздухом: наклоняется вперед, произнося на выдохе звук с-с-с. Кукла постепенно «наполняется» воздухом – фигура распрямляется, выравнивается, затем снова «сдувается». После этого игроки меняются ролями.

#### **«Танцы противоположности»**

Под ритмичную музыку пары изображают танец, но один танцует, весело подпрыгивая, другой – грустно вальсируя. Через 1-2 минуты игроки меняются ролями.

#### **«Упражнение на доверие»**

В каждой паре один участник играет роль компаса, другой – туриста. Турист встает за спину компаса, кладет ему руки на плечи и закрывает глаза. Компас должен очень аккуратно провести туриста мимо других детей и препятствий. По достижении цели партнеры меняются ролями.

#### **«Ладонь в ладонь»**

Пары, прижав ладони, друг к другу, двигаются по комнате, в которой установлены различные препятствия. Основная цель: преодолеть препятствия, не разъединяя ладоней.

#### **«Сиамские близнецы»**

Партнеры встают как можно ближе друг к другу. Педагог обматывает партнеров бинтом: правую руку одного с левой рукой другого (аналогичным образом можно забинтовать и ноги). Задание: пройти по комнате, или станцевать, или что-то нарисовать. Для оживления упражнения одному из партнеров можно завязать глаза.

#### **«Мост дружбы»**

По предложению педагога дети, составив пары, сначала придумывают и показывают, например, мостик – соприкасаются головами или ладонями, затем строят мостик втроем, вчетвером и т.д., до тех пор, пока находятся желающие. Заканчивается упражнение тем, что дети, взявшись за руки и подняв их вверх, изображают мост дружбы.

#### **Групповые упражнения**

#### **«Давай здороваемся»**

Играющие по сигналу ведущего хаотично двигаются по комнате, здороваясь со всеми, кого встречают на пути. Один хлопок ведущего означает: следует поздороваться за руку, два – плечами, три – спинами.

### **«Бездомный заяц»**

Игроки, образовав круг, выбирают охотника и бездомного зайца. Остальные – зайцы – входят в домики-обручи, выложенные по кругу. По команде педагога «Раз, два, три! Зайца лови!» охотник отправляется на поиски. «Заяц» может спрятаться в любом обруче, но тогда роль бездомного зайца переходит к хозяину домика. Если охотник поймал зайца, они меняются ролями.

### **«Птенцы»**

Играющие, образовав круг, выбрав «птицу-маму», «птицу-папу», предлагают им выйти из комнаты. Затем выбирают пятерых птенцов. В ожидании родителей птенцы опускают голову на руки. Услышав, что родители пошли по приглашению ведущего в комнату, один из птенцов, не поднимая головы, начинает пищать. Задача родителей – определить: кто это? Игра продолжается до тех пор, пока не опознаны все птенцы. При повторе игры роли птенцов можно заменить на роли котят, щенят и т. д.

### **«Танец пяти движений»**

По предложению педагога дети изображают последовательно:  
течение воды – плавные, мягкие движения;  
переход через чашу – резкие, сильные, четкие движения;  
сломанную куклу – потряхивающие, незаконченные движения;  
полет бабочек – изящные, нежные движения;  
покой – стояние без движения, слушание своего тела.  
На каждое упражнение отводится одна минута.

### **«Пчелки»**

Изображая пчелок, дети, «летая», громко жужжат. По сигналу ведущего «Ночь!» - пчелки, присев, замирают; по сигналу «День!» - просыпаются и снова «летают», громко жужжа.

### **«Дракончик»**

Дети стоят друг за другом, крепко держась за талию впереди стоящего. Первый ребенок – это голова дракона, последний – кончик хвоста. Основная задача – изловить хвост дракона. Если дракон не поймает свой хвост за определенное время, «голову» заменяет другой ребенок.

### **«Паровозик»**

Дети выстраиваются друг за другом, держась за пояс впереди стоящего; у всех, кроме первого игрока, глаза закрыты. Первый, паровозик, начинает движение и тащит за собой вперед вагончики извилистым путем.

По команде педагога поезд останавливается. Первый ребенок уходит в хвост состава, чтобы дать возможность следующему исполнить роль

паровозика. И так до тех пор, пока все участники не исполнят роль паровозика.

Примечание: анализируя по окончании ход упражнения, педагог задает вопросы каждому участнику, например: «Какую роль тебе было интересно выполнять? Почему? Кто из ведущих вызывал у тебя доверие? С кем чувствовал себя в безопасности? Кто из паровозиков шел слишком быстро? Кто старался подобрать темп движения, удобный для всего состава? Кто останавливался, чтобы подождать отставших?».

### **«Зеркало»**

Одна часть игроков образует круг – это невозмутимые зеркала, отражающие того, кто в них смотрится. Другая группа по одному, смотрясь в каждое зеркало, обходит круг. Если зеркало не выдерживает, смущается, начинает смеяться, игроки меняются ролями. Причину, по которой вдруг возникает необходимость посмотреть в зеркало, объясняет педагог, например: «Утром, проснувшись, ты пошел в ванную комнату умываться: чистишь зубы, причесываешься. В лаз попала соринка. Посмотри внимательно в зеркало, слегка оттянув нижнее веко», « У тебя болит горло, и ты, смотря в зеркало, пытаешься понять, воспалено ли оно», «Представь, что у тебя хорошее настроение и ты, стоя у зеркала, просто гримасничаешь, или любишь себя».

### **«Скала»**

Игроки, сидя (или лежа) на полу, принимают различные позы, держась друг за друга (как бы за скалу). По команде ведущего: «Скала готова? Замри!» - один из игроков – альпинист проходит осторожно перед скалой – вдоль обрыва (обозначен на полу условной линией). У альпиниста, шагающего по выступу, есть возможность держаться за скалу. В роли альпиниста должны выступить все дети.

### **«Комплимент»**

Дети, сидя на полу, образуют круг. Задача игроков – сказать соседу справа (или слева) фразу, которая начинается словами: «Мне нравится в тебе...». Цель упражнения: помочь ребенку со стороны увидеть свои положительные стороны, почувствовать, что его принимают партнеры по игре.

### **«Путаница»**

Дети, стоя, взявшись за руки, образуют круг. Водящий выходит из комнаты или отворачивается. Не отпуская рук, игроки «запутывают» круг, который водящий должен «распутать».

### **«Принц на цыпочках»**

Дети, сидя, образуют круг. Принц (или принцесса), неслышно шагая, на цыпочках подходит к одному из игроков, легко дотрагивается до кончика его носа и направляется к следующему. Те, до кого дотронулись, следуют за принцем или принцессой также бесшумно и с достоинством – ведь теперь они составляют свиту. Потом принц или принцесса оборачивается к свите со словами: «Благодарю вас, господа!». Игроки возвращаются на свои места.

### **«Совместный рисунок»**

По заданию педагога дети совместно на листе ватмана рисуют карандашами или мелками рыцарский замок, или море, или поляну, усыпанную цветами. Если группа сплоченная, можно предложить рисование красками, но не кисточками. А пальцами. Для каждого пальца правой и левой руки подбирается определенный цвет.

### **«Фотография»**

Педагог показывает детям фотографию, на которой изображен человек с определенным настроением. Один из участников воспроизводит заданную ему фразу той интонацией (мимикой, жестами), что соответствует фотографии. Дети оценивают правильность выполнения задания.

### **«Имя»**

Игроки, сидя, образуют большой круг. Первый участник произносит свое имя и делает какое-то движение руками, ногами или телом. Вся группа хором повторяет его имя и сделанное им движение. Затем ход игры передается соседу справа или слева.

### **«Добрые волшебники»**

Дети, сидя, образовав круг, слушают рассказ педагога: «В одной стране жил злой волшебник. Он мог заколдовать любого ребенка грубым словом. И тогда ребенок этот переставал смеяться, внезапно преображаясь в недоброго, злого человека. Расколдовать несчастного мог только добрый волшебник добрым, ласковым обращением, добрым, ласковым словом. Посмотрим, есть ли у нас в группе заколдованные?».

### **«Волшебные очки»**

Игру-упражнение начинает педагог. Обращаясь к детям, он сообщает: «В этой коробке хранится некий сюрприз. Какой? Сейчас узнаете... (Вынимает очки). Очки эти волшебные. Тот, кто их надевает, видит в окружающих людях только хорошее. И даже те положительные качества характера, которые они порой скрывают от всех. (Надевает очки.) Ой, какие вы все красивые, веселые. Искренне смотрите на меня...

(Подходит к каждому ребенку и называет какое-либо его достоинство: хорошо рисует, конструирует, лепит, поет...) Но вы, конечно. Тоже хотите примерить эти очки? Пожалуйста. Для этого вам нужно только одно: внимательно рассмотреть своего соседа». Если кто-то при выполнении упражнения затрудняется, педагог приходит на помощь.

### **«Чаша доброты»**

Игру-упражнение ведет психолог. Обращаясь к детям, он предлагает: «Сядьте поудобнее, закройте глаза. Представьте, что перед вами на столе любимая чашка... Мысленно наполните ее до краев своей добротой. А теперь представьте, что рядом стоит чужая чашка, но пока пустая. Отлейте доброты в эту чашку из своей. Не жалейте! О, ваша чашка опустела! Добавьте вновь доброты. Все дело в том, что, будучи добрым человеком, вы можете делиться этим качеством, и ваша чашка всегда будет полной. Вот поэтому откройте глаза и спокойно, уверенно скажите: «Это я! У меня есть такая чашка доброты!»».

### Игры на расслабление

#### **«Водопад»**

Цель: Помочь расслабиться.

«Сядьте поудобнее и закройте глаза. Два-три раза глубоко вдохните и выдохните. Представьте себе, что вы стоите возле водопада. Но это необычный водопад. Вместо воды в нем падает вниз мягкий белый свет. Теперь представьте себя под этим водопадом и почувствуйте, как расслабляется ваш лоб, затем рот, как расслабляются мышцы шеи. Белый свет стекает с вашей спины, и вы замечаете, как в спине исчезает напряжение и она тоже становится мягкой и расслабленной.

Свет течет по вашей груди, по животу – вы чувствуете, как они расслабляются и вы сами собой, без всякого усилия, можете глубже вдыхать и выдыхать. Это позволяет вам ощущать себя очень расслабленно и приятно.

Пусть свет течет также по вашим рукам, ладоням, пальцам. Вы замечаете, как руки и ладони становятся все мягче и расслабленнее. Свет течет и по ногам, спускается к вашим ступням. Вы чувствуете себя совершенно спокойно и безмятежно и с каждым вдохом и выдохом все больше расслабляетесь и наполняетесь свежими силами (30 секунд).

Теперь поблагодарите этот водопад света за то, что он вас так чудесно расслабил. Немного потянитесь, выпрямитесь и откройте глаза».

После этой игры стоит заняться чем-нибудь спокойным.

#### **«Танцующие руки»**

Цель: Дать детям (особенно огорченным, беспокойным) возможность прояснить свои чувства и внутренне расслабиться.

«Разложите большие листы оберточной бумаги (или старые обои) на полу. Возьмите каждый по два мелка. Выберите для каждой руки мелок понравившегося вам цвета. Теперь ложитесь спиной на разложенную бумагу, так чтобы руки, от кисти до локтя, находились над бумагой. (Иными словами, так чтобы у детей был простор для рисования.) Закройте глаза и, когда начнется музыка, обеими руками рисуйте по бумаге. Двигайте руками в такт музыке. Потом вы сможете посмотреть, что получилось» (2 -3 минуты).

Игра проводится под музыку.

### «Слепой танец»

Цель: Развивать доверие друг к другу, снять излишнее мышечное напряжение.

«Разбейтесь на пары. Одному из вас глаза завяжут – он будет «слепой». Другой останется «зрячим» и сможет водить «слепого». Возьмитесь за руки и потанцуйте друг с другом под легкую музыку (1 – 2 минуты). Теперь поменяйтесь ролями. Помогите партнеру завязать повязку».

В качестве подготовительного этапа можно посадить детей попарно и попроситься взяться за руки. Тот, кто видит, двигает руками под музыку, а ребенок с завязанными глазами пытается повторить эти движения, не отпуская рук (1 – 2 минуты). Потом дети меняются ролями. Если тревожный ребенок отказывается закрыть глаза, успокойте его и не настаивайте. Пусть танцует с открытыми глазами. По мере избавления ребенка от тревожных состояний можно начинать проводить игру не сидя, а двигаясь по помещению.

## Содержание коррекционных занятий:

### Занятие № 1

Цель: развитие навыков взаимодействия друг с другом; стимулирование собственных возможностей детей для преодоления стрессовых ситуаций.

1. Групповое упражнение «Давай здороваемся»
2. Игра «Мост дружбы»
3. Игра «Звериные чувства»
4. Игра «Пчелки»
5. Упражнение «Волшебные очки»
6. Групповое упражнение «Танец пяти движений»
7. Игра на расслабление «Танцующие руки»

### Занятие № 2

Цель: формирование умения у детей преодолевать опасности, мобилизовать свою волю, проявлять активность; снижение скованности, боязливости в движениях и речи.

1. Игра «Воздушный шарик»
2. Игра «Гусеница»
3. Игровая ситуация «Пещера для знакомства»
4. Групповое упражнение «Паровозик»
5. Игра «Дракончик»
6. Игра «Фотография»
7. Игра на расслабление «Необычная радуга»

### Занятие № 3

Цель: устранение внутреннего конфликта ребенка; снятие эмоционального и мышечного напряжения.

1. Игра «Воздушный шарик»
2. Игра «Корабль и ветер»
3. Игровая ситуация «Пещера для знакомства»
4. Игра «Танец с рисованием»
5. Парные упражнения «Насос и надувная кукла»
6. Групповое упражнение «Бездомный заяц»
7. «Водопад»

### Занятие № 4

Цель: расширение эмоционального опыта ребенка; снижение скованности, боязливости в движениях и речи.

1. Игра «Драка»
2. Игра «Подарок под елкой»
3. Игра в переодевание
4. Игра «Старшая обезьяна»
5. Парное упражнение «Танцы противоположности»
6. Игра «Птенцы»
7. Игра «Комплимент»

### Занятие № 5

Цель: стимулирование собственных возможностей детей для преодоления стрессовых ситуаций; развитие умения сотрудничать с взрослыми и детьми; развитие самооценки.

1. Парное упражнение «Приветствие»
2. Игра «Дудочка»
3. Игровая ситуация «Фотоальбом»
4. Игра «Выключенный звук»
5. Парное упражнение «Рисунок в парах по очереди»
6. Парное упражнение «Упражнение на доверие»
7. Игра «Зайки и слоники»

### Занятие № 6

Цель: развитие навыков взаимодействия друг с другом; стимулирование собственных возможностей детей для преодоления стрессовых ситуаций.

1. Упражнение на расслабление мышц.
2. Игра «Спрятанные проблемы»
3. Игра «Вылеплялки»
4. Игра «Смена ритмов»
5. Игровая ситуация «Ладонь в ладонь»
6. Игра «Сиамские близнецы»
7. Игра «В гостях у морского царя»

### Занятие № 7

Цель: развитие навыков взаимодействия друг с другом; стимулирование собственных возможностей детей для преодоления стрессовых ситуаций.

1. Игра «Сосулька»
2. Игра «Попробуем еще раз»
3. Игра «Звериные чувства»
4. Игра «Бесилки»
5. Упражнение «Мост дружбы»
6. Групповое упражнение «Танец пяти движений»
7. Игра на расслабление «Танцующие руки»

### Занятие № 8

Цель: расширение эмоционального опыта ребенка; снижение скованности, боязливости в движениях и речи.

1. Игра «Шалтай-Балтай»
2. Игра «Гусеница»
3. Парное упражнение «Рисование вдвоем»
4. Групповое упражнение «Пчелки»
5. Игра «Дракончик»
6. Игра «Фотография»
7. «Музыка – язык чувств»

### Занятие № 9

Цель: развитие умения сотрудничать с взрослыми и детьми; развитие самооценки; развитие умения расслабиться.

1. Игра на релаксацию и дыхание «Винт»
2. Игровая ситуация «Волшебный стул»
3. Упражнение «Зеркало»
4. Упражнение «Скала»
5. Игра «Путаница»
6. Групповое упражнение «Совместный рисунок»
7. Игра на расслабление «Слепой танец»

### Занятие № 10

Цель: расширение эмоционального опыта; снятие эмоционального и мышечного напряжения; развитие навыков взаимодействия друг с другом.

1. Игра на релаксацию и дыхание «Насос и мяч»
2. Игра «Принц на цыпочках»
3. Игра «Дудочка»
4. Игра «Имя»
5. Упражнение «Имя»
6. Упражнение «Добрые волшебники»
7. Упражнение «Чаша доброты»

Итак, в данном параграфе на основе модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста нами была разработана программа коррекции ситуативной тревожности. Цель программы заключалась в осуществлении психолого-

педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей дошкольного возраста. Работа велась в трех направлениях: повышение самооценки у дошкольников, снятие страхов, развитие их коммуникативных навыков, которые соответствуют задачам разработанной модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности. Программа базируется на основополагающих принципах общей и коррекционной дошкольной педагогики. Построение программы в соответствии с указанными принципами должно обеспечивать социальную направленность педагогических воздействий и социализацию ребенка. В ходе реализации программы коррекции ситуативной тревожности нами использовались разнообразные методы и техники. Содержание программы включает в себя 10 занятий, которые имеют строго регламентированную структуру.

По окончании формирующего этапа нами был проведен контрольный эксперимент по определению влияния формирующей программы на снижение уровня ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Результаты представлены в следующем параграфе.

### **2.3. Результаты экспериментальной работы**

Заключительный этап экспериментального исследования был направлен на обработку, обобщение и оформление результатов формирующего этапа эксперимента.

В начале формирующего этапа тревожность детей проявлялась в скованности, неуверенности в своих силах. Но все дети сразу включились в работу. Некоторые из них наблюдали со стороны, затем впоследствии также включались в процесс работы. У некоторых наблюдалась эмоциональная сдержанность (отсутствие смеха, отсутствие мимического участия). Дети следили за реакцией взрослого, то есть не были уверены в правильности выполнения заданий. Постепенно все включились в процесс работы. Появилась заинтересованность, любопытство. Однако у части из них наблюдалась пассивность в выполнении некоторых игровых заданий. При предложении взрослого разбиться на пары для участия в игре, часть детей сразу нашли себе партнеров, а оставшаяся часть проявила нежелание общаться

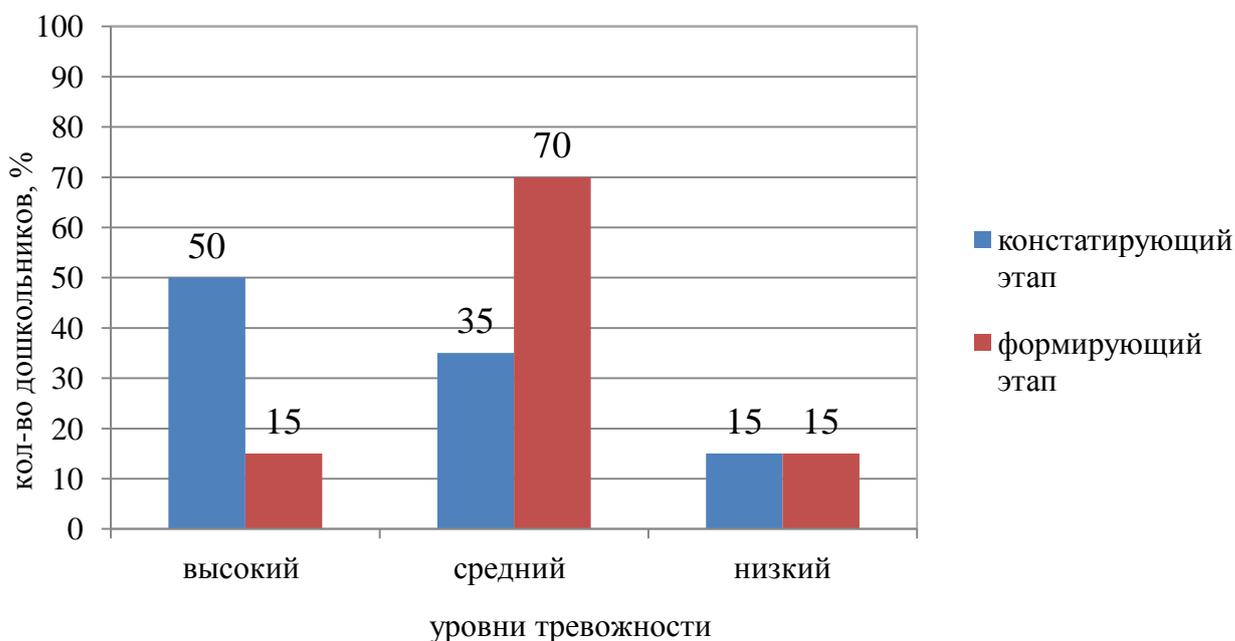
с детьми в играх. В незнакомых играх некоторые дети выражали тревожность, ожидая поддержку со стороны взрослого. Не было полной раскрепощенности в играх.

На втором этапе опытной работы дети стали увереннее в своих силах, в правильности выполнения заданий, у детей повысилась самооценка. Дети активно участвовали во всех играх, была заметна раскрепощенность в игре (дети смеялись, выполняли движения сами или ориентировались на правильность выполнения другими участниками). Дети участвовали во всех играх, со всеми участниками. Чувствовалось эмоциональное принятие других участников игры.

Наибольший интерес дети проявляли к играм: «Гусеница», «В гостях у морского царя», «Дракончик», «Комплимент». Дети испытывали трудности при выполнении ими таких игр как: «Звериные чувства», «Сиамские близнецы».

После проведения программы коррекции были проведены методики «Тест тревожности», «Дом. Дерево. Человек», «Рисунок семьи».

Представим результаты методики «Тест тревожности» после проведения программы коррекции (рис. 3).



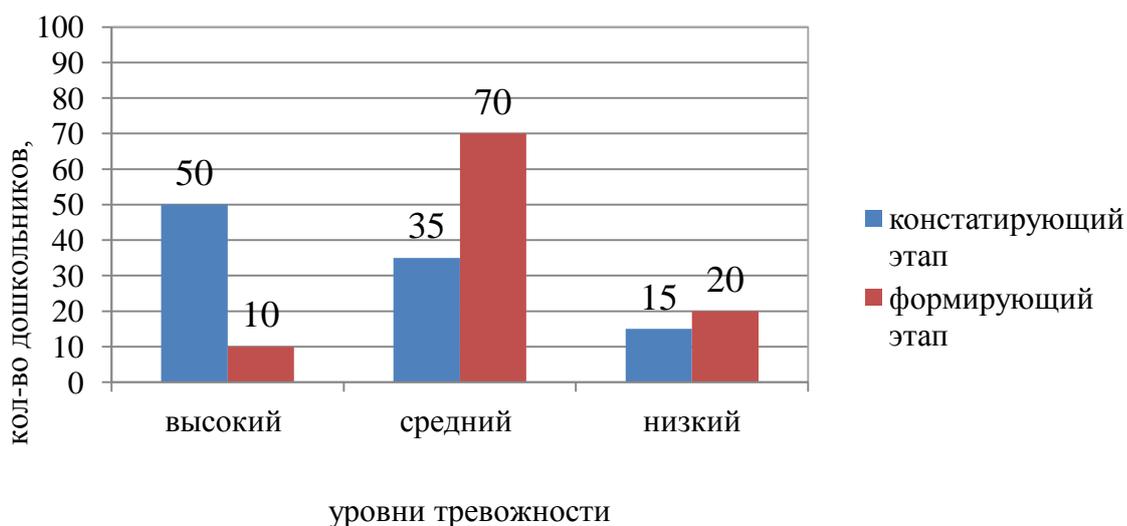
**Рис. 3.** Результаты исследования после внедрения программы коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста по методике «Тест тревожности»

В процессе выполнения задания детьми с высоким уровнем тревожности – 15% (3 человека) так же, как и на констатирующем этапе эксперимента, преобладал отрицательный эмоциональный выбор рисунков, обладающих особым проективным значением, однако этот выбор был меньшим по своему количеству. Снизился отрицательный эмоциональный выбор в ситуациях, моделирующих отношения «ребенок-ребенок».

В процессе тестирования детей со средним уровнем тревожности, который составляет 70% (14 человек), снизился выбор преимущественно в ситуациях моделирующих отношения «ребенок-ребенок». Также уменьшился отрицательный выбор рисунков, обладающих особым проективным значением и в ситуациях, моделирующих отношения «ребенок-взрослый».

В ходе обработки данных у 15% (3 человека) был выявлен низкий уровень тревожности. Результаты контрольного эксперимента зафиксировали изменения качественных показателей. В процессе выполнения задания дети в меньшей степени испытывали напряжение и беспокойство, меньше делали поправки.

Результаты методики «Дом. Дерево. Человек» после внедрения программы коррекции представлены на рис. 4.



**Рис. 4.** Результаты исследования после внедрения программы коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста по методике «Дом. Дерево. Человек»

Как видно из рисунка 4, результаты диагностики на формирующем этапе показали, что рисунки детей с высоким уровнем тревожности составляют 10% (2 человека), в них сохранились лишь некоторые из выявленных на констатирующем этапе особенностей, характерных для рисунков тревожных детей: позы людей статичны и однотипны, менее выраженная штриховка отдельных элементов – слабая штриховка волос. В рисунках отсутствует заштрихованная линия основы земли, которая свидетельствует о незащищенности ребенка. Также отсутствует характерная особенность рисунка тревожного ребенка – повышенное внимание к деталям, нажим на карандаш менее выражен.

Наряду с указанными выше изменениями в общих чертах, отмечаются изменения, касающиеся индивидуальных черт. Это, например, отсутствие туч, указывающих на боязливую тревогу и опасение. Также на рисунке появилась отсутствующая на констатирующем этапе такая деталь, как руки.

В процессе выполнения задания дети стали меньше времени затрачивать на обдумывание своих рисунков, реже обращались за помощью к взрослому.

Особенности, характерные процессу рисования тревожных детей, выявленные у детей со средним уровнем тревожности, составляют 70% (14 человек) и менее выражены на контрольном этапе эксперимента.

Например, анализируя один из рисунков детей, следует отметить, что на констатирующем этапе данному рисунку характерна маленькая фигура (тревога, эмоциональная зависимость, чувство дискомфорта и скованности), а на контрольном этапе большая по размеру фигура.

В рисунках детей не выявлены такие особенности, как штриховка, наличие туч, излишняя детализация.

В процессе выполнения задания дети решительно приступали к работе. У детей повысилась самооценка.

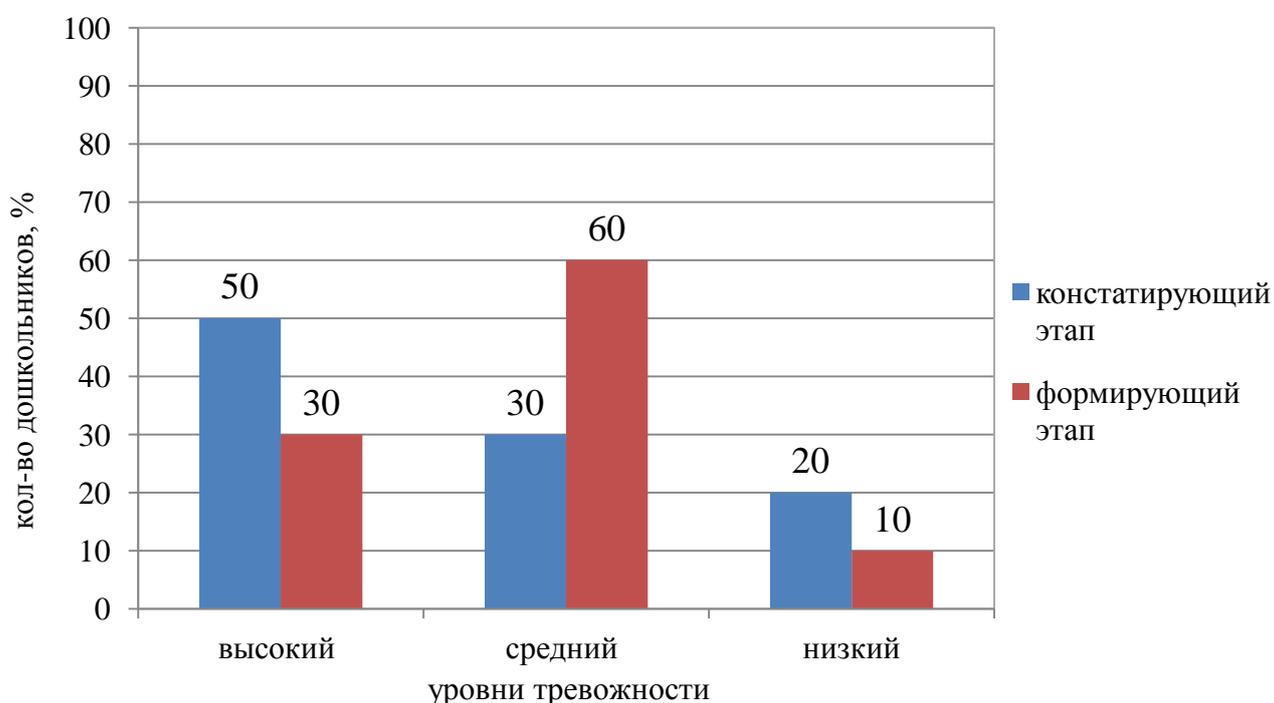
В работах детей с низким уровнем тревожности – 20% (4 человека), в ходе контрольного эксперимента отмечались следующие особенности рисования тревожных детей: статичная поза человека, нажим на карандаш. В процессе выполнения

рисунка эти дети не обращались за поддержкой и одобрением взрослого, также охотно брались за работу.

Результаты методики «Рисунок семьи» после коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста представлены ниже (рис. 5).

Результаты диагностики показали, что в рисунках детей с высоким уровнем тревожности – 30% (6 человек) наблюдаются качественные изменения. Так, во многих рисунках отмечена меньшая штриховка, менее выражена прерывистость линий. На поставленные вопросы содержание ответов не изменилось. В процессе выполнения работы дети были более уверены в своих возможностях.

В рисунках детей со средним уровнем тревожности – 60% (12 человек) – также наблюдались изменения, касающиеся процесса рисования: ослаб нажим на карандаш. Выявленная на констатирующем этапе прерывистость линии оказалась менее выражена на контрольном этапе. Не отмечена излишняя детализация.



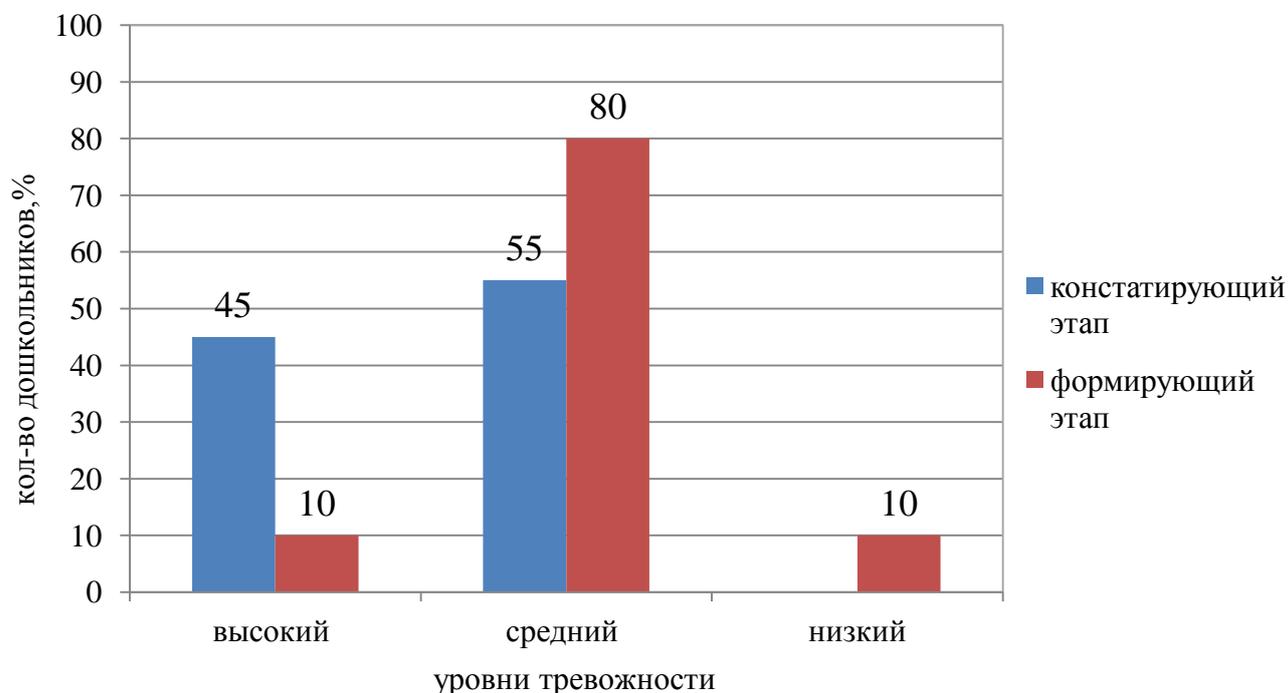
**Рис. 5.** Результаты исследования после внедрения программы коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста по методике «Рисунок семьи»

В работах меньше проявляется внутренняя штриховка. В процессе рисования дети были увереннее в своих силах, у них повысилась самооценка.

В выявленной на формирующем этапе эксперимента группе детей с низким уровнем тревожности 10% (2 человека) не зафиксированы особенности, характерные для процесса рисования тревожных детей. Дети уверенно брались за работу, не задавали дополнительных вопросов.

Преыдущий жизненный опыт ребенка, накопленный им до поступления в школу, может помочь ему включиться в новые социальные отношения, совместную деятельность, адаптироваться к изменившимся условиям. Однако нехватка подобного опыта или неспособность владеть собой могут привести к негативным последствиям, что очень важно для эмоционально-личностного опыта ребенка. Отрицательный эмоциональный опыт может породить высокую тревожность детей.

Сводные результаты исследования ситуативной тревожности у детей дошкольного возраста по трем методикам следующие (рис. 6):



**Рис. 6.** Сводные результаты исследования ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста после внедрения программы коррекции

Результаты показывают, что ситуативная тревожность после проведения программы коррекции у детей снизилась: так, высокий уровень составляет 10% (2 человека), средний 80% (16 человек). В группе выявлен низкий уровень тревожности 10% (2 человека).

Дети стали проявлять меньше беспокойства в стрессовых ситуациях, например, при выступлении на утренниках, ответе на занятиях. Изменились также межличностные отношения со взрослыми и сверстниками. В играх дети стали меньше проявлять робость и нерешительность, полученные навыки установления контактов позволили им занять более высокое статусное положение в группе сверстников.

Изменилось также поведение детей дома. Но не во всех случаях родители приняли произошедшие изменения. Например, некоторые мамы говорили, что «раньше не знали со своим ребенком никаких проблем». Так как их дети были тихими, боязливymi, они никогда не мешали родителям заниматься своими делами, а теперь они стали подвижными, шумными, которым все интересно и которые «езде лезут». Побеседовав с такими родителями, удавалось объяснить им, что не всегда тихий и послушный ребенок является беспроблемным, а поведение их ребенка в настоящее время является нормальным для дошкольного возраста. Родители также соглашались, что и сами видят положительные изменения в поведении ребенка, например, что он стал более самостоятельным и повзрослевшим, ребенок с большим желанием стал посещать детский сад, у него появились друзья.

На данном этапе эксперимента мы провели математическую обработку результатов, полученных путем диагностирования в начале и в конце эксперимента. Также нами были произведены математические расчеты по вычислению Т-критерия Вилкоксона, в результате которых мы определили, что интенсивность сдвигов в сторону уменьшения уровня тревожности старших дошкольников после коррекции превышает интенсивность в сторону ее увеличения. Иными словами, уровень ситуативной тревожности старших дошкольников снизился при внедрении программы психолого-педагогической коррекции.

С опорой на полученные в ходе экспериментальной работы результаты мы можем сделать вывод, что в

результате внедрения психолого-педагогической программы мы добились снижения уровня ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста, что подтвердило выдвинутую в начале исследования гипотезу.

## **Заключение**

Таким образом, проведенный нами теоретический и экспериментальный анализ проблемы коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста позволил сформулировать следующие выводы.

Тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях.

Ситуативная тревожность проявляется в конкретной ситуации, связанной с оценкой сложности и значимости деятельности, а также реальной и ожидаемой оценкой, и характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность любой личности. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением ее неблагополучия. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень полезной тревоги.

Тревожность как определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам развивается ближе к семи-восемью годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов. Главным источником тревог для дошкольников оказывается семья. Существуют также гендерные особенности

проявления тревожности. Интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности у мальчиков и девочек различны.

Отметим, что у детей дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий.

Для упрощения и наглядности нашего исследования нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Она включает в себя целевой, диагностический, коррекционный и аналитический компоненты. Также выделен комплекс психолого-педагогических условий для коррекции ситуативной тревожности дошкольников; построено «дерево целей» психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Организация исследования проблемы ситуативной тревожности у старших дошкольников включала три этапа.

1 этап – констатирующий эксперимент.

Подготовка и подбор методик на выявление тревожности детей старшего дошкольного возраста. Нами были выбраны рисуночные тесты «Дом. Дерево. Человек», «Рисунок семьи», они просты в проведении и не требуют специальных материалов. Для нашей работы мы также взяли тестовую методику «Выбери нужное лицо». На данном этапе проводилось внедрение выбранных методик на занятиях со старшими дошкольниками.

II этап – формирующий эксперимент.

Разработка и апробирование программы коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.

III этап – анализ результатов экспериментальной работы.

На этом этапе анализировались данные, полученные в ходе программы коррекции по проблеме тревожности старших дошкольников, проводилась математическая обработка полученных результатов.

Проанализировав полученные на констатирующем этапе результаты, мы обнаружили, что на этапе констатирующего эксперимента 45% (9 человек) имеют высокий уровень ситуативной тревожности, 55% (11 человек) – средний уровень.

Таким образом, мы заключили, что испытуемые нуждаются в проведении психолого-педагогической коррекции ситуативной

тревожности. Коррекционную работу проводили со всеми детьми подготовительной группы (20 человек).

На основе представленной модели коррекции ситуативной тревожности нами была разработана программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Цель программы: осуществить психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности у детей дошкольного возраста.

Программа включает три направления коррекционной работы:

1. Повышение уверенности в себе (самооценка).
2. Снятие страхов.
3. Развитие коммуникативных навыков.

В ходе реализации программы коррекции ситуативной тревожности нами использовались разнообразные методы и техники. Содержание программы включает в себя 10 занятий, которые имеют строго регламентированную структуру.

После завершения программы коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста в группе была проведена повторная диагностика ситуативной тревожности детей. Для того чтобы определить, как изменился уровень тревожности каждого ребенка, мы сравнили показатели детей до коррекции и после нее.

Результаты показывают, что ситуативная тревожность после проведения программы коррекции у детей снизилась: так, высокий уровень составляет 10% (2 человека), средний 80% (16 человек). В группе выявлен низкий уровень тревожности 10% (2 человека).

На данном этапе эксперимента нами также были произведены математические расчеты по вычислению T-критерия Вилкоксона, с помощью которых мы доказали, что уровень ситуативной тревожности старших дошкольников значительно снизился при внедрении программы психолого-педагогической коррекции. Таким образом, гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования, доказана.

## Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Юрайт, 2010. – 816 с.
2. Астапов В.М. Тревога и тревожность: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
3. Астапов В.М. Тревожность у детей. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
4. Бассет Л. Только без паники. – СПб.: Питер, 1997. – 288 с.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Академия, 2005. – 352с.
6. Бреслав Г.М. Психология эмоций: учеб. пособие для вузов. – М.: Смысл, 2007. – 544 с.
7. Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Детский психоанализ: Школа Анны Фрейд: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во Академия, 2005. – 288 с.
8. Васильева Н.Н., Новоторцева Н.В. Развивающие игры для дошкольников: популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия Холдинг, 2005. – 208 с.
9. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: практическое руководство. – М.: Генезис, 2001. Ч.1. –160 с.
10. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. –160 с.
11. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 270 с.
12. Волков Б.С. Психология младшего школьника: учебное пособие. – М.: Пед. общ-во России, 2002. – 128 с.
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений. – М.: Педагогика, 1991. – 532 с.
14. Гарднер Р. Психотерапия детских неврозов. – СПб.: «Речь», 2002. – 416 с.
15. Детская практическая психология: учеб. пособие / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2007. – 256 с.
16. Долгова В.И. К проблеме формирования готовности психолога образования к сопровождению процессов управления

инновационной деятельностью // Наука и практика, Познань, 2012. – С. 55-63

17. Долгова В.И., Шумакова О.А. Психолого-педагогическая коррекция тревожности как фактора эмоциональной устойчивости студентов психологов (научно-методические рекомендации). – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2006. – 189 с.

18. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – СПб.: Союз, 2000. – 224 с.

19. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 235 с.

20. Катаева Л.И. Коррекционно-развивающие занятия в подготовительной группе. – М.: Книголюб, 2005. – 64 с.

21. Колесов Д. В. Современный подросток. Взросление и пол. – М.: Флинта, 2003. – 200 с.

22. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Академия, 2007. – 432 с.

23. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 208 с.

24. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 2004. – 343 с.

25. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. – СПб.: Изд-во Речь, 2007. – 248 с.

26. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2012. – 656 с.

27. Мэй Р. Смысл тревоги / перевод с английского: М. И. Завалова, А. Ю. Сибуриной. – М.: Класс, 2001. – С. 215–221.

28. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – М: Книга по Требованию, 2012. – 426 с.

29. Немов Р.С. Психология. Кн.2. Психология образования. – М.: Владос, 2005. – 608 с.

30. Неймарк М.З. Аффекты у детей и пути их преодоления // Советская педагогика, 1963 г., № 5. С. 38-40

31. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Юрайт, 2014. – 464 с.

32. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: Гном и Д, 2005. – 82 с.

33. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: МОДЭК, 2000. – 304 с.
34. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
35. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для вузов. – М.: Владос, 2008. – 280 с.
36. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 2014. – 272 с.
37. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы. – С-Пб., 1997г.
38. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория неврозов. – СПб.: Эксмо-Пресс, 2000. – 560 с.
39. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М.: Канон +, 2012. – 288 с.



**Научное издание: монография**

**Валентина Ивановна Долгова  
Евгения Викторовна Попова**

**Инновационные психолого-педагогические  
технологии в работе с дошкольниками**

Издательство «Перо»  
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105  
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано в печать 19.03.2015. Формат 60×80/16.  
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 13. Тираж 500 экз. Заказ 149.

Отпечатано на ризографе  
в типографии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный  
педагогический университет».  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.