

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ
РАССТРОЙСТВАМИ ЗРЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИРОВКИ
ПРЕДМЕТОВ В ПРОСТРАНСТВЕ ПОСРЕДСТВОМ РЕЖИССЕРСКИХ ИГР

Студент

С.А. Барацкова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

к.п.н., доцент А.Ю. Козлова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение важной проблемы дошкольной дефектологии – развитие у детей с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве. Выбор темы обусловлен противоречием между необходимостью развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве и недостаточным использованием режиссерских игр в решении данной коррекционно-компенсаторной задачи.

В работе раскрыты возможности режиссерских игр как средства развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве. Данная цель определила необходимость постановки и решения основных задач: изучить и проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования; выявить уровень развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения; разработать и апробировать содержание и организацию работы по развитию у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве посредством режиссёрских игр; выявить динамику уровня развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (37 наименований), 1 приложения. В тексте представлены 2 рисунка и 13 таблиц. Текст бакалаврской работы изложен на 51 странице. Общий объем работы с приложениями – 52 страницы.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические основы развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве	9
1.1 Психолого-педагогические условия развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве	9
1.2 Режиссёрские игры как средство развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве	19
Глава 2 Экспериментальное исследование развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве посредством режиссерских игр	24
2.1 Выявление уровня развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве	24
2.2 Содержание и организация работы по развитию у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве посредством режиссерских игр	32
2.3 Выявление динамики развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве	39
Заключение	46
Список используемой литературы	48
Приложение А Список экспериментальной выборки.....	52

Введение

Развитие зрительной дифференцировки предметов в пространстве является одной из коррекционно-компенсаторных задач образовательной области «Познавательное развитие» согласно Примерной адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей с амблиопией и косоглазием. В данной программе развитие зрительной дифференцировки предметов в пространстве представлено в содержании направления педагогической деятельности по предметно-познавательному развитию, повышению перцептивно-интеллектуального и моторно-поведенческого потенциала познания у детей с функциональными расстройствами зрения.

Функциональные расстройства зрения могут приводить к нарушению взаимодействия ребенка с предметной средой, обуславливать социальную дезадаптацию (Р. М. Боскис, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и другие). Снижение функции зрительного анализатора, его подвижности приводит к обеднению зрительных образов их фрагментации и неустойчивости. У детей дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием из-за недостаточности образов предметного мира сложнее осуществляется ориентация в пространстве, что осложняет процесс познавательного развития и затрудняет овладение различными видами деятельности. Многие исследователи (М. И. Земцова, Л. И. Плаксина, Е. Н. Подколзина, Л. А. Ремезова) отмечают снижение интереса к окружающей действительности и предметному миру у детей с нарушениями зрения. Необходимо подвести ребенка к определенной пространственной мобильности, активности и проявлению инициативы. В решении данной проблемы огромную роль играет коррекционно-развивающая работа.

Общепризнанным в тифлопедагогике коррекционным средством в работе с детьми дошкольного возраста считается игра. Разработаны и активно применяются в коррекционно-развивающей работе игры-

упражнения на подвижность глаз, на зрительно-моторную координацию, игры на обогащение зрительных ощущений и развитие зрительного восприятия. Однако, анализ научно-педагогической литературы и практики позволил нам сделать вывод: несмотря на то, что использование игровых приемов является традиционным, требуется обновление методики их применения в аспекте развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве за счет поиска эффективных приемов мотивации и руководства предметно-познавательной активностью детей с функциональными расстройствами зрения.

У детей 5-6 лет параллельно с сюжетно-ролевыми играми сохраняется интерес к режиссерским играм. В этих играх ребенок действует небольшими по размеру игрушками, предметами-заместителями на ограниченной площади. Данные особенности режиссерских игр позволяют рассматривать их как возможное средство развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей с функциональными расстройствами зрения.

Тем не менее, режиссерские игры для решения данной коррекционно-компенсаторной задачи на практике применяются довольно редко.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена:

- важностью развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве для повышения перцептивно-интеллектуального и моторно-поведенческого потенциала познания у детей с функциональными расстройствами зрения;
- поиском новых и переосмыслением существующих игровых средств коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с функциональными расстройствами зрения;
- выбором режиссерских игр в качестве средства развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения.

Анализ теоретических основ проблемы и педагогической практики позволил выявить **противоречие** между необходимостью развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве и недостаточным использованием режиссерских игр в решении данной коррекционно-компенсаторной задачи.

Выявленное противоречие позволило обозначить **проблему исследования**: каковы возможности режиссёрских игр как средства развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема исследования**: «Развитие у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве посредством режиссерских игр».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве посредством режиссёрских игр.

Объект исследования: процесс развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве.

Предмет исследования: режиссёрские игры как средство развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что развитие у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве посредством режиссёрских игр возможно, если:

- определены тематика и приемы руководства режиссёрскими играми, направленные на развитие показателей зрительной дифференцировки

предметов в пространстве;

– обогащена развивающая предметно-пространственная среда атрибутами для режиссёрских игр;

– режиссёрские игры организуются как инициированная педагогом совместная с детьми игровая деятельность в режимных моментах.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения.

3. Разработать и апробировать содержание и организацию работы по развитию у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве посредством режиссёрских игр.

4. Выявить динамику уровня развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– исследования в области познавательного развития детей дошкольного возраста с функциональными расстройствами зрения (В. П. Ермаков, М. И. Земцова, Л. А. Ремезова, Л. И. Солнцева);

– исследования режиссерской игры детей дошкольного возраста (Е. М. Гаспарова, Е. Е. Кравцова, С. Л. Новоселова О. В. Солнцева).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

– анализ психолого-педагогической литературы по проблеме;

– психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);

– качественный и количественный анализ эмпирических данных.

Экспериментальная база исследования: АНО ДО «Планета детства

«Лада» детский сад № 173 «Василёк» г.о. Тольятти. В исследование приняли участие 10 детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения.

Новизна исследования заключается в следующем:

- выявлена возможность использования режиссерских игр в развитии у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве;
- определены методы и приемы руководства режиссерскими играми, направленные на развитие у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения показателей зрительной дифференцировки предметов в пространстве.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что уточнены показатели и дана качественная характеристика уровней развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные и апробированные режиссерские игры могут быть использованы тифлопедагогами и воспитателями в работе по развитию у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве.

Структура бакалаврской работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (37 источников), 1 приложения. В тексте представлены 2 рисунка и 13 таблиц. Основной текст работы изложен на 51 странице.

Глава 1 Теоретические основы развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве

1.1 Психолого-педагогические условия развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве

С рождения ребёнка окружает мир предметов, которые ему предстоит изучить и познать. Особую роль в процессе познания предметного мира детьми играет взрослый. Именно взрослые проводят первичное ознакомление ребёнка с предметами, их назначением и свойствами. В интересах развития процессов познания, в частности исследовательских навыков, необходимо обращать внимание детей на рукотворный мир. Сам процесс сравнения, анализа предметов, нахождения общих свойств и признаков способствует развитию познавательных навыков и развитию речи. В последствие всё это становится надёжным фундаментом вхождения ребёнка в социум [37].

Таким образом, предметный мир может стать тем образовательным ресурсом, который наиболее близок ребёнку. Ещё Я. А. Коменский в своих исследованиях обратил внимание на возможности предметного мира в развитии дошкольников. Основная идея, изложенная в работах автора по данной проблеме, заключается в раскрытии перед детьми многоаспектности предметного мира на основе доступной наглядности.

В свою очередь Ф. Фрёбель создал теорию, раскрывающую необходимость познания предметного мира дошкольниками на основе рассматривания и установления взаимосвязей. Ф. Фрёбель в своей теории рассматривает процесс ознакомления с предметами с точки зрения ознакомления детей дошкольного возраста с сенсорными эталонами.

Особое распространение идея использования предметного мира в развитии познавательных интересов ребёнка нашла в работах

М. Монтессори. Автором разработана технология использования различных форм, свойств предметов в формировании у дошкольников исследовательских навыков. Технология М. Монтессори активно применяется в настоящее время в дошкольном образовании и находит единомышленников в лице родителей [24].

Стоит обратить внимание и на подход Л. Н. Толстого и К. Д. Ушинского к приобщению детей к предметному миру. В основе данного подхода лежат принципы народности и учёта национальной принадлежности детей. Согласно данному подходу, ребёнка необходимо погружать в быт, культуру и традиции своего народа для того, чтобы он успешно социализировался.

Отношение детей к предметному миру освещено в работах таких авторов, как Р. И. Жуковская, Р. И. Зинченко, И. И. Розанова. Предметный мир данные авторы рассматривают как средство воспитания у детей бережливости, аккуратности.

Обобщая результаты анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что предметный мир – многоаспектное явление, которое содержит познавательную, этнографическую, культурологическую, социально-нравственную и трудовую воспитательные возможности.

Предметный мир в психолого-педагогической науке рассматривается как средство умственного, трудового, нравственного воспитания детей, развития творчества (Л. А. Венгер, О. В. Дыбина, Р. И. Жуковская, Р. И. Зинченко, В. И. Логинова, Л. А. Мишарина, В. Я. Кисленко, М. В. Крулехт, И. И. Розанова, С. Ф. Сударчикова).

Согласно исследованиям В. И. Логиновой, Г. Н. Бавыкиной, Л. А. Мишариной «отношение детей к предметному миру формируется на основе освоения знаний о конкретном предмете: строении, составе, свойствах и назначении» [20].

С. А. Козлова [16] и О. В. Дыбина [11] рассматривают предметный мир как совокупность рукотворных предметов, обладающих различными

изменяющимися в результате действий с ними признаками. Иными словами предмет рассматривается с точки зрения человеческих способностей, потребностей и творчества.

В частности О. В. Дыбина, рассматривает предметный мир как средство развития творческих способностей детей. Свойства предметов должны наталкивать детей на осуществление действий с ними на основе изобретательского, творческого подхода. Концептуальной основой данного исследования явились идеи О. В. Дыбиной о том, что предметный мир – это совокупность предметов, созданных человеком, тем самым отражающих накопленный опыт и уровень прогресса и развития общества в целом [11].

Ознакомление детей с предметным миром является одной из важнейших задач дошкольного образования и представляет собой единую педагогическую систему, включающую в себя следующие условия:

- наличие образца-ориентира;
- расширение знаний детей о разнообразии предметного мира;
- развитие интереса к творческому преобразованию, совершенствованию предметов;
- дифференцированный подход.

Для освоения предметного мира важно развивать восприятие у дошкольников. Согласно проведённому в рамках данного исследования анализу психолого-педагогической литературы, в теории восприятия выделяются несколько концептуальных положений относительно природы и определения данного понятия.

«Согласно философии эмпиризма, восприятие состоит из ощущений или, в более поздней версии этой философии, так называемых сенсорных данных (Дж. Мур, Б. Рассел и другие). Интерпретация чувств как основных «кирпичиков» психики получила особенно широкое распространение в ассоциативной психологии. Философская критика работы о возможности формирования восприятия из чувств или ощущений проводилась главным образом Г. Райлом и М. Мерло-Понти. В психологии XX века произошёл

отказ от трактовки восприятия как совокупности автономных чувственных содержаний (ощущений). Восприятие стало пониматься как целостное и структурное.

По мнению современного психолога Дж. Гибсона, восприятие – это активный процесс получения информации об окружающем нас мире, включающий реальные шаги по исследованию того, что воспринимается. Понимаемое таким образом восприятие представляет субъекту те качества внешнего мира, которые соответствуют потребностям субъекта и выражают возможности его деятельности в данной реальной ситуации.

По словам У. Нейссера, информация получается на основе предметных схем различных объектов и мира в целом. Большинство из этих паттернов приобретаются через опыт, но есть и исходные паттерны, которые являются врожденными. Сходные идеи высказывали и представители когнитивной психологии, считавшие, что восприятие – это процесс категоризации воспринимаемого, то есть отнесение воспринимаемых объектов к определенному классу (категории) объектов, начиная с таких категорий, как таблица или дерево, и заканчивая такими, как объект, причинность и так далее. Некоторые из этих категорий являются результатом опыта» [9], в то время как другие являются врожденными

Некоторые психологи продолжают рассматривать восприятие как синтез ощущений, в то время как чувства трактуются как субъективные переживания силы, качества, локализации и других характеристик воздействия раздражителей на органы чувств, возникающие в результате непосредственного чувственного познания.

Существует четыре операции или четыре уровня восприятия: обнаружение, различение, идентификация и отождествление. Первые два относятся к перцептивным действиям, а последние два – к действиям идентификации.

Обнаружение является начальной стадией в развитии любого сенсорного процесса. На этом этапе испытуемый может ответить только на

простой вопрос о том, есть ли стимул. Другой операцией восприятия является различение или само восприятие. Конечным результатом является формирование воспринимаемого образа. В то же время развитие «восприятия идет по линии выделения специфического сенсорного содержания в соответствии с особенностями представленного материала и стоящей перед субъектом задачей.

Когда формируется перцептивный образ, может быть выполнено действие идентификации. Сравнение и обобщение необходимы для идентификации.

Идентификация – это распознавание непосредственно воспринимаемого объекта с образом, хранящимся в памяти, или идентификация двух одновременно воспринимаемых объектов. Идентификация также включает в себя категоризацию (отнесение объекта к определенному классу объектов, которые были ранее восприняты) и извлечение соответствующего стандарта из памяти.

Объективность – объекты воспринимаются не как бессвязный набор ощущений, а как образы, составляющие конкретные объекты.

Структурность – объект воспринимается сознанием как смоделированная структура, абстрагированная от ощущений.

Перцептивность – восприятие находится под влиянием общего содержания человеческой психики.

Постоянство – константность восприятия одного и того же дистального объекта при смене проксимального раздражителя.

Селективность – преимущественный выбор одних объектов по сравнению с другими.

Осмысленность – объект сознательно воспринимается, мысленно называется (ассоциируется с определенной категорией), принадлежит к определенному классу» [37].

Стоит отметить, что у дошкольников с функциональными расстройствами зрения познавательные процессы развиты недостаточно:

дети быстро устают, переключаются, внимание не устойчиво. А представления о предметах часто поверхностные и ограничены функциональными характеристиками [21].

В связи с этим проблема определения оптимальных средств развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве является актуальной.

Педагоги и психологи отмечают, что развитие зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей должно строиться на понимании ребёнком функций предметов: информативной (знания о свойствах предмета); эмоциогенная (отношение к предмету); регуляторная (действия с предметами).

Освоение перечисленных функций предметов проходит поэтапно. На первом этапе, спонтанно-исследовательском, ребёнок самостоятельно знакомится с предметами, изучает их. На втором этапе усваивается вариативность использования предметов. Третий этап – проявление устойчивых познавательных интересов к предмету, участие в преобразовании предметного мира.

Методология ознакомления дошкольников с предметным миром в настоящий момент широко представлена. Так, например О. В. Дыбина разработала методические рекомендации по ознакомлению детей с предметным миром, включающие в себя содержание и планирование занятий [12]. Интересной и доступной для понимания является модель М. В. Крулехт [18]. А. Ф. Бондаренко и Л. И. Павлова считают дидактическую игру эффективным средством овладения предметным миром и развития интереса к нему. Однако стоит отметить, что дидактическая игра сама по себе сложная, самостоятельная игровая деятельность.

Учёными выделяется структура предметного мира, которую постепенно осваивает ребёнок: предметы близкого окружения, предметы дальнего окружения, действия с предметами. Методика ознакомления с

предметным миром и развитие познавательного интереса к нему строится по данной структуре.

Бесспорным фактом является то, что самое большое «количество впечатлений о внешнем мире мозг получает только через зрение. Именно оно является определяющим в формировании представлений об окружающем мире, предметах и явлениях. С помощью зрения познаются такие существенные признаки разных объектов, как цвет, свет, величина, осуществляется ориентировка в пространстве. Процесс развития органов зрения происходит в первые пять лет жизни ребёнка. Важность зрения неопределима, однако с каждым годом растет количество детей с нарушениями зрения» [19].

Большую часть детей с функциональными расстройствами зрения (далее – ФРЗ) составляют дети с амблиопией и косоглазием (А. Н. Гнеушева, Л. И. Григорян, В. П. Жохов).

Этим детям свойственны определенные особенности психофизического развития, которые определены как прямым, так и косвенным негативным влиянием нарушения зрения. Не зависимо от степени или характера зрительного дефекта связь с окружающим миром у ребенка будет иметь свои особенности, так как познание, освоение и участие в любом виде деятельности совершаются на искаженной или суженной сенсорной основе.

Амблиопию ещё называют «ленивым глазом». Выражается данное нарушение различиями образов, полученных с левого и правого глаза. Сопровождается частыми головными болями, высокой утомляемостью [14].

Косоглазие чаще всего вызвано наследственным фактором, однако может быть проявлением сопутствующих заболеваний у ребёнка. Глазное яблоко отклоняется вправо или влево, реже по вертикали.

Астигматизм у детей вызван органическими наследственными нарушениями, при которых происходит изменение строения глазного яблока. Ребёнку с астигматизмом сложно различать предметы находящиеся как вблизи, так и вдали, он быстро утомляется, часто испытывает боль в глазах.

Дети с нарушениями зрения очень уязвимы и ранимы, что влияет на развитие их психоэмоциональной сферы. А. Г. Литвак [19] и Л. И. Солнцева [33] отмечают в своих исследованиях, что для детей 5-6 лет с нарушениями зрения характерно отставание в развитии эмоциональной сферы. В частности наблюдается запаздывание эмоциональных реакций. Кроме того дети часто оказываются не способны понять эмоциональные проявления других людей.

Л. И. Солнцева отмечает, что к пяти годам дети уже способные понимать и осознавать собственные эмоции начинают переживать свой дефект. Для детей с нарушениями зрения в возрасте 5-6 лет характерна напряжённость, беспокойность [33].

Если, согласно исследованиям А. В. Запорожца, у детей в возрасте 5-6 лет происходит значительный скачок в развитии эмоциональной сферы, то у детей с нарушениями зрения наблюдается преобладание негативных эмоций или полное отсутствие эмоциональных реакций на объекты восприятия [15].

М. И. Земцова, в свою очередь, отмечает, что нарушения зрения влияют и на глубину эмоций у детей 5-6 лет. При этом подчёркивает, что объекты, не вызывающие никаких эмоциональных реакций у лиц с сохранным зрением, могут приводить к ярким эмоциональным переживаниям у детей с нарушениями зрения.

Согласно исследованиям А. Г. Литвака, дети с нарушениями зрения обладают теми же эмоциями, что и дети с нормальным развитием зрения, однако разнятся в степени и уровне их развития, который у детей с нарушениями зрения зачастую очень низкий. Эти дети, согласно исследованиям автора, более ранимы, чаще проявляют тревожность, отрицательные эмоции [19].

Учёные связывают это с тем, что у ребёнка в дошкольном возрасте уже сформированы познавательные потребности и желания, однако в среде детей с сохранным зрением они ощущают и осознают ограниченность своих возможностей, что и вызывает в них агрессию по отношению к тем, «кому повезло больше». Всё это усугубляется при отрицательном отношении со

стороны детей и взрослых к личности агрессивного или апатичного, пассивного ребёнка. Именно в этой связи очень важно понимание особенностей возрастного развития эмоциональной сферы ребёнка с нарушением зрения, чтобы не усугублять его положение.

В. П. Ермаков среди нарушений развития эмоциональной сферы у детей с нарушениями зрения выделяет: отсутствие «эмоциональной децентрации, отсутствие эмоциональной синтонии, отсутствие специфического эмоционального саморегулирования. Отсутствие эмоциональной децентрации характеризуется невозможностью ребёнка с нарушениями зрения понимать эмоциональные состояния героев литературных произведений. Отсутствие синтонии проявляется в том, что дети не могут откликаться на эмоциональные проявления других людей. Проблемы саморегуляции приводят к агрессивности, конфликтности и различной степени тревожности детей с нарушениями зрения» [14].

«Ю. М. Миланич на основе отклонений в эмоциональной сфере выделяет две группы детей с нарушениями зрения: дети с внутриличностными и межличностными конфликтами. Для первых характерна тревожность» [22] и апатия, для вторых конфликтность и агрессивность.

М. И. Земцова также отмечает, что нарушения зрения у детей влекут за собой изменения в характере эмоций в сторону астении. Тем самым, такие эмоции подавляют развитие личности ребёнка.

Таким образом, для детей с нарушениями зрения характерны специфические возрастные особенности, среди которых особое внимание уделяется развитию эмоциональной сферы. Как показали результаты теоретического исследования, дети с нарушениями зрения испытывают отрицательные, негативные эмоции, что оказывает влияние на межличностные отношения и тормозит естественное развитие личности ребёнка. Тем самым, важным направлением в психокоррекции становится

своевременная диагностическая, корректирующая и профилактическая поддержка детей с нарушениями зрения.

Нарушения зрения влекут за собой особенности развития ребёнка 5-6 лет, которые связаны с компенсаторными возможностями. Согласно исследованиям М. И. Земцовой и Л. И. Солнцевой, среди особенностей восприятия информации детьми с нарушениями зрения можно выделить отсутствие чётких образов воспринимаемых предметов и явлений. Кроме того дети отличаются малой подвижностью и общей скованностью движений, что также влияет на возможность обследовать предметы окружающего мира [33].

В восприятии мира дошкольники с нарушениями зрения опираются на двигательное, слуховое, осязательное и отчасти зрительное восприятие информации. Данные особенности восприятия, в свою очередь, влияют на становление представления детей. Как правило, оно отличается фрагментарностью, схематизмом, отсутствием обобщённости и общим вербализмом.

Фрагментарность выражена тем, что у образов и представлений детей с нарушениями зрения могут отсутствовать какие-либо значимые детали. Таким образом, не происходит полного формирования образов. Неточное отображение воспринимаемых предметов в свою очередь приводит к низкому уровню обобщённости. Фрагментарность обусловлена сукцессивностью, последовательностью осязательного или дефектного зрительного восприятия.

Стоит, однако, отметить, что первичные представления об объектах дополняются их словесным описанием. Так, например, слепой ребёнок с нарушением зрения может сказать, что мухомор – гриб красного цвета с белыми пятнами, но когда будет воспроизводить его образ, например, в лепке, то никаких существенных признаков передать не сможет. В этом и проявляется вербализм у детей с нарушениями зрения.

Физиологическими предпосылками формирования представлений у являются так называемые следы в коре головного мозга, оставленные раздражителями. Эти следы, или временные нервные связи, могут впоследствии воспроизводиться при содействии ассоциированных первосигнальных или второсигнальных раздражителей, в результате чего в головном мозге возникают образы ранее воспринятого. Таким образом, представления об окружающей действительности пополняются и развиваются в процессе развития деятельности ребёнка. В этой связи развитие зрительной дифференцировки предметов у детей 5-6 лет является одной из важных коррекционно-компенсаторных задач.

1.2 Режиссёрские игры как средство развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве

Общепризнанным в тифлопедагогике коррекционным средством в работе с детьми дошкольного возраста считается игра. Разработаны и активно применяются в коррекционно-развивающей работе «игры-упражнения на подвижность глаз» [10], «на зрительно-моторную координацию, игры на обогащение зрительных ощущений и развитие зрительного восприятия» [26].

Мы выделили в качестве средства развития у детей 5-6 лет с ФРЗ зрительной дифференцировки предметов в пространстве режиссерские игры. При этом мы руководствовались тем, что использование игровой ситуации в коррекционно-развивающей работе повышает перцептивно-интеллектуальный и моторно-поведенческий потенциал познания у детей с ФРЗ.

Рассмотри далее, чем обусловлен выбор именно режиссерских игр в нашем исследовании.

Исследователи детской игры (Е. М. Гаспарова, Е. Е. Кравцова, С. Л. Новоселова) в своих работах отмечают, что с младшего дошкольного возраста развивается особый вид сюжетной игры – режиссерская игра [6].

Режиссерская игра опережает в своем появлении в онтогенезе сюжетно-ролевую игру, так как для ее осуществления не требуются умения игрового общения. Но ее отличительные черты такие, как присутствие воображаемой ситуации, распределение ролей между игрушками, моделирование реальных отношений в игровой форме, позволяют отнести режиссерскую игру к сюжетной. В среднем и старшем дошкольном возрасте режиссерская игра и совместная сюжетно-ролевая развиваются параллельно, обогащают и дополняют друг друга.

Режиссерская игра имеет ясно воплощенный вымышленный характер. Она не требует от ребенка координации игровых поступков с партнерами. В персональной игре дошкольники менее подвергаются воздействию сложившихся в коллективе игровых стандартов, это позволяет им со своей точки зрения развивать сюжет, применять всевозможные игрушки и предметы-заместители, пользоваться речью.

В онтогенезе возникновение режиссерских игр тесно связано с развитием в раннем возрасте предметно-игровой деятельности, а затем отобразительной и сюжетно-отобразительной игры.

Режиссёрская игра – это игра, в которой ребенок распределяет между игрушками роли и действует сам за каждого персонажа игры. «В такой игре ребенок часто может выполнять роль человека, который действует с предметами, и роль предмета (ребенок – машина – шофер); распределяет все роли между игрушками, а сам выполняет функцию режиссёра-организатора общения персонажей, событий, происходящих в процессе игры. Режиссёрские игры не всегда бывают абсолютно индивидуальными. Иногда они могут объединять 2-3 участников и характерны для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста» [36].

Е. Е. Кравцова даёт следующее определение режиссёрской игре: «Это разновидность сюжетной игры, специфика которой заключается в том, что ребенок организует деятельность как бы извне, как режиссер, строя и развивая сюжет, управляя игрушками и озвучивая их. С психологической точки зрения режиссерская игра представляет собой «воображение в действии» [6]. Так или иначе, именно режиссёрские игры у детей подразумевают использование предметов и ориентировку в них.

В режиссерской игре может быть «много персонажей (игрушки-зрители в цирке, машинки на городской трассе), но действующих, то есть тех, которыми ребенок действует, связывает взаимоотношениями, обычно не более трех-четырех. Количество «активных» игрушек увеличивается в совместной режиссерской игре, которая появляется у детей в среднем и преимущественно в старшем дошкольном возрасте. В такой игре каждый из участников может действовать одновременно за одного-двух персонажей» [6].

«Определим специфику режиссёрских игр:

- своеобразная позиция играющего ребенка: он распределяет роли, не принимая на себя никакой конкретной роли или, наоборот, по очереди выполняет все. Игра организуется как бы извне. Ребенок управляет событиями, строит и меняет сюжет в соответствии со своими желаниями;
- сюжеты всегда более разнообразны и динамичны, что можно объяснить большей свободой ребенка в построении сюжетов, независимостью от принятых в группе игровых стереотипов, возможностью актуализировать в игре собственный опыт, устранять трудности, связанные с общением;
- характерна ассоциативная динамика сюжета, отсутствие точного игрового замысла, имеется только приблизительная тематика игры;
- непосредственный и опосредованный опыт детей переплетается, но не навязывает неизменных последовательных событий;

- в качестве персонажей выступают игрушки, дополнительные действующие лица могут быть представлены полуфункциональными предметами (камешки, фишки, кубики и другие предметы-заместители);
- характерен высокий уровень обобщения, социальные объекты замещаются знаками, обозначающими персонажей игр; отношения между ними и события, происходящие с ними, создают сюжет игры, который ребенок-режиссер строит в соответствии с собственными представлениями;
- ребенок в такой игре раскован, свободен и открыт, наблюдение за ним дает возможность увидеть и понять неосмысленные переживания ребенка;
- эти игры сопровождаются эгоцентрической речью ребенка.

Педагогическая ценность режиссёрских игр заключается в следующем:

- способствуют социальному развитию ребенка, умению воспринимать и понимать жизненные ситуации, представлять отношения между людьми, их действия и поступки;
- помогают детям приобрести игровой опыт и, тем самым, создать предпосылки для перехода к развитым сюжетно-ролевым играм;
- развивают самостоятельность ребенка, умение занять себя в новой жизненной ситуации;
- помогают приобрести навыки и умения, необходимые для организации самостоятельной игровой деятельности;
- являются средством формирования у ребенка адекватной самооценки
- необходимого компонента учебной деятельности и показателя готовности к школьному обучению;
- помогают детям преодолеть трудности общения, неуверенность, боязливость, стеснительность, замкнутость. Это основной доступный вид игр для детей, воспитывающихся в семье, детей-инвалидов; детей, тяжело адаптирующихся к общественным формам воспитания» [6].

Режиссёрские игры Е. В. Трифонова разделяла на: самодеятельностные (то есть те режиссёрские игры, которые возникают исключительно по инициативе ребёнка и им же режиссируются) и режиссёрские игры, инициатором которых является взрослый [36]. По мнению С. Л. Новосёловой, именно самодеятельностные игры ребёнка являются истинными, отражающими суть ведущего вида деятельности и позитивно влияющими на развитие дошкольника. Для режиссерских игр ребенок самостоятельно создает игровую обстановку или использует готовые, полуготовые игровые поля, макеты, сюжетные коврики.

При рассмотрении режиссерских игр как коррекционно-развивающего средства речь идет об играх, инициатором которых является взрослый – педагог. При организации режиссерских игр с «детьми необходимо учитывать следующие условия:

- постоянное, систематическое включение режиссерских игр в формы организации образовательного процесса;
- содержательность и разнообразие тематики игр;
- максимальная активность детей на всех этапах подготовки и проведения игр;
- воспитание интереса к режиссерским играм, с этой целью – создание ситуаций, в которых персонажи вступают с детьми в диалог;
- участие детей в подготовке к игре (изготовление персонажей, игровых полей, макетов);
- совместное участие в данном процессе детей и взрослых» [32].

В режиссерских играх ребенок действует небольшими по размеру игрушками, предметами-заместителями на ограниченной площади. Данные особенности режиссерских игр позволяют рассматривать их как возможное средство развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей с ФРЗ, способствуя развитию познания предметов и, как следствие, предметно-познавательному развитию ребенка с ФРЗ.

Глава 2 Экспериментальное исследование развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве посредством режиссерских игр

2.1 Выявление уровня развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве

Экспериментальная работа проводилась на базе АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 173 «Василёк» городского округа Тольятти. В исследовании приняли участие 10 детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения (Приложение А).

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы было выявление уровня развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей 5-6 лет с ФРЗ. Показатели, а также диагностические задания были подобраны на констатирующем этапе эксперимента на основе исследований Л. И. Плаксиной [29], Л. А. Ремезовой [31] и представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Показатель	Диагностическое задание
Умение дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов	Диагностическое задание 1 «Четвёртый лишний» (авторская модификация)
Умение устанавливать закономерности пространственных отношений	Диагностическое задание 2 «Продолжи ряд» (авторская модификация)
Умение устанавливать причинно-следственные связи и отношения между объектами и событиями	Диагностическое задание 3 «Последовательные картинки» (авторская модификация)
Умение выделять признак для классификации предметов	Диагностическое задание 4 «Группировка предметов» (модифицированная методика У. В. Ульенковой)
Умение воспринимать размер предметов (понятия «большой – маленький»)	Диагностическое задание 5 «Закрашивание фигур» (Л. Ф. Фатихова)

Ниже представлено описание диагностических заданий и результаты констатирующего эксперимента.

Диагностическое задание 1 «Четвёртый лишний» (авторская модификация)

Цель: выявление умения дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов.

Оборудование: стимульный материал.

Процедура проведения: ребёнку предоставляется серия из 5 карточек, на каждой из которых изображены 4 предмета, один из которых не может быть сгруппирован с остальными.

Оценка результатов:

1 балл (низкий уровень) – ребёнок отказался выполнять задание, допустил ошибку, не смог аргументировать свой ответ, не назвал обобщающие признаки для оставшейся части предметов;

2 балла (средний уровень) – ребёнок верно выбрал лишний предмет, но не смог аргументировать свой выбор, отсутствовало обобщение оставшихся предметов;

3 балла (высокий уровень) – ребёнок верно выделил лишний предмет, обосновал свой ответ, выделил обобщение для остальных предметов.

Количественные результаты диагностического задания 1 представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностического задания 1 «Четвёртый лишний»

Уровень развития умения дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	6	3
Процент	10%	60%	30%

Исходя из полученных результатов, у 10% испытуемых диагностирован высокий уровень умения дифференцировать существенные и

несущественные признаки предметов, у 60% детей – средний уровень и у 30% детей – низкий уровень данного умения. При выполнении задания с большими трудностями столкнулась Ангелина В. Ребёнок не находил внешних различий между предоставленными предметами ни по форме, ни по размеру.

Диагностическое задание 2 «Продолжи ряд» (авторская модификация)

Цель: выявление умения устанавливать закономерности пространственных отношений.

Оборудование: стимульный материал, фломастеры.

Процедура проведения: ребёнку предоставляются ряды фигур и предлагается продолжить ряд, сохраняя закономерность. Всего таких рядов 4 и в каждом ряду определённые признаки. Если ребёнок верно продолжил первый ряд, то процедура на этом прекращается.

Оценка результатов:

1 балл (низкий уровень) – отсутствие способности к установлению закономерностей пространственных соотношений, ребёнок не справился с заданием, отказался от выполнения;

2 балла (средний уровень) – ребёнок смог продолжить ряд только с помощью взрослого, выполнил более одной попытки;

3 балла (высокий уровень) – ребёнок верно продолжил ряд, смог объяснить выделенную закономерность, действовал самостоятельно, узор был готов после первой серии.

Результаты диагностического задания 2 на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностического задания 2 «Продолжи ряд»

Уровень развития умения устанавливать закономерности пространственных отношений	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	6	2
Процент	10%	60%	20%

Исходя из данных, полученных в результате диагностики данного показателя, у 20% испытуемых диагностирован низкий уровень развития умения устанавливать закономерности пространственных соотношений, у 60% – средний уровень и только у 20% детей – высокий уровень. Таким образом, диагностика показала, что дети 5-6 лет с ФРЗ испытывают некоторые трудности в установлении закономерностей пространственных отношений. Так, например, Саша Ф. продолжил ряд, выделив только один признак – цвет, а на форму не обратил внимание.

Диагностическое задание 3 «Последовательные картинки» (авторская модификация)

Цель: определение уровня развития умения устанавливать причинно-следственные связи и отношения между объектами и событиями.

Процедура исследования: ребёнку предоставляется стимульный материал с изображением нескольких связанных предметов и объектов и предлагается пронумеровать в порядке связанных с ними событий.

Оценка результатов:

1 балл (низкий уровень) – ребёнок не смог верно установить связи между объектами, установить последовательность связанных с ними событий;

2 балла (средний уровень) – ребёнок справился с заданием с помощью взрослого;

3 балла (высокий уровень) – ребёнок самостоятельно установил последовательность событий и выстроил связный рассказ.

Исходя из полученных данных, в экспериментальной выборке высокий уровень умения устанавливать причинно-следственные связи и отношения между объектами и событиями диагностирован у 10% испытуемых (Лена М.), у 40% детей – средний уровень, у 50% детей – низкий уровень. Таким образом, у детей 5-6 лет с ФРЗ преобладают средний и низкий уровни умения устанавливать причинные связи между объектами и событиями. Так,

Фёдор К. правильно пронумеровал карточки, установил последовательность событий, но не смог составить связный рассказ.

Количественные результаты по данному диагностическому заданию представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностического задания 3 «Последовательные картинки»

Уровень развития умения устанавливать причинно-следственные связи и отношения между объектами и событиями	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	4	5
Процент	10%	40%	50%

Диагностическое задание 4 «Группировка предметов» (модифицированная методика У.В. Ульенковой)

Цель: определение уровня развития умения выделять признак для классификации предметов.

Процедура исследования: детям предоставляется стимульный материал и предлагается разбить изображенные на карточках предметы по группам.

Оценка результатов:

1 балл (низкий уровень) – ребёнок не справился с заданием, отказался от выполнения задания;

2 балла (средний уровень) – ребёнок смог справиться с заданием только с помощью взрослого;

3 балла (высокий уровень) – ребёнок самостоятельно справился с заданием.

Исходя из данных, полученных в результате диагностики данного показателя, у 20% испытуемых диагностирован низкий уровень развития умения выделять признак для классификации предметов, у 60% детей – средний уровень и только у 20% детей – высокий уровень. Хуже всех справился Антон Б. Ребёнок расплакался, отказывался от выполнения задания.

Количественные результаты диагностического задания 4 представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностического задания 4 «Группировка предметов»

Уровень развития умения выделять признак для классификации предметов	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	6	2
Процент	10%	60%	20%

Диагностическое задание 5 «Закрашивание фигур» (Л.Ф. Фатихова)

Цель: определение уровня развития умения воспринимать размер предметов (понятия «большой – маленький»).

Процедура проведения: ребёнку предоставляются бланки, на которых изображены маленькие и большие геометрические фигуры. Экспериментатор просит его раскрасить большие фигуры красным карандашом, а маленькие синим.

Оценка результатов:

1 балл (низкий уровень) – ребёнок не справился с заданием, отказался от выполнения задания;

2 балла (средний уровень) – ребёнок смог справиться с заданием только с помощью взрослого;

3 балла (высокий уровень) – ребёнок самостоятельно справился с заданием.

Исходя из полученных данных, у 20% испытуемых диагностирован высокий уровень умения воспринимать размер предметов (понятия «большой – маленький»), у 40% детей выявлен средний уровень данного умения и у 40% детей – низкий уровень.

Количественные результаты диагностического задания 5 представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты диагностического задания 5 «Закрашивание фигур»

Уровень развития умения воспринимать размер предметов	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	4	4
Процент	20%	40%	40%

В результате диагностики на констатирующем этапе эксперимента были получены количественные результаты, представленные в таблице 7 и рисунке 1.

Таблица 7 – Результаты констатирующего эксперимента

Уровень развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	4	4
Процент	20%	40%	40%

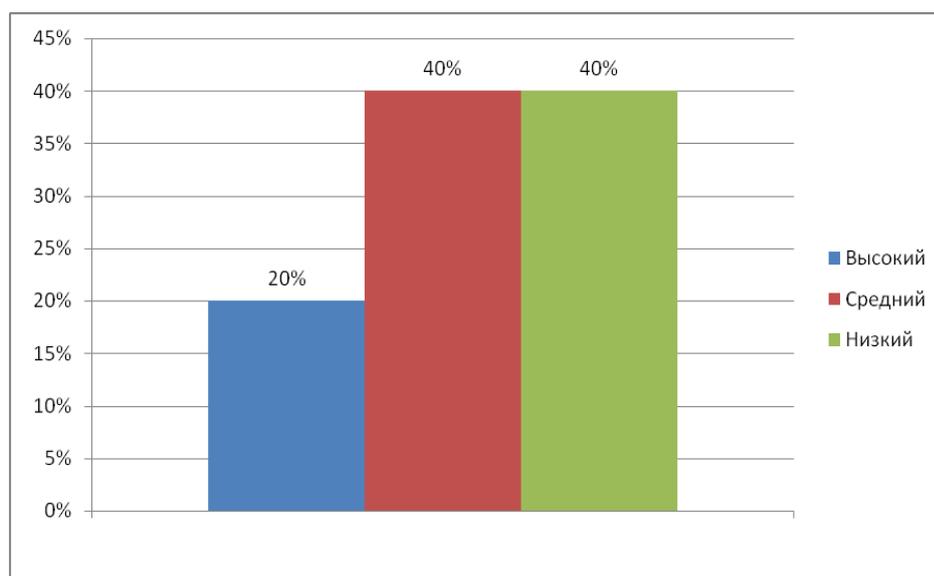


Рисунок 1 – Результаты выявления уровней развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей 5-6 лет с ФРЗ на констатирующем этапе эксперимента

На основе анализа результатов всех проведенных диагностических заданий мы определили три уровня развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей 5-6 лет с ФРЗ.

Низкий уровень характеризуется несформированностью умения дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов, низкой способностью к установлению закономерностей пространственных соотношений; умение устанавливать причинно-следственные связи и отношений между объектами и событиями отсутствует; низкая способность к классификации предметов и недостаточная сформированность восприятия размера (понятия «большой – маленький»).

Средний уровень характеризуется следующим: ребенок может устанавливать причинно-следственные связи и отношения между объектами и событиями, способен выделить признак для классификации предметов, точно воспринимает размер предметов (понятия «большой – маленький»), при этом уровень умения дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов недостаточный.

Высокий уровень характеризуется умением дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов, способностью к установлению закономерностей пространственных отношений; ребенок устанавливает причинно-следственные связи и отношения между объектами и событиями, точно воспринимает размер предметов (понятия «большой – маленький»), выделяет признак для классификации предметов.

Полученные на этапе констатирующего эксперимента данные свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы с целью развития у детей 5-6 лет с ФРЗ зрительной дифференцировки предметов в пространстве.

2.2 Содержание и организация работы по развитию у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве посредством режиссерских игр

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы мы определили цель формирующего эксперимента – разработать и апробировать содержание и организацию работы по развитию у детей 5-6 лет с ФРЗ зрительной дифференцировки предметов в пространстве посредством режиссерских игр

Логика формирующего эксперимента определялась проверкой положений гипотезы. Для развития у детей 5-6 лет с ФРЗ зрительной дифференцировки предметов в пространстве:

- были определены тематика и приемы руководства режиссёрскими играми, направленные на развитие показателей зрительной дифференцировки предметов в пространстве;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда атрибутами для режиссёрских игр;
- режиссёрские игры организовывались как инициированная педагогом совместная с детьми игровая деятельность в режимных моментах.

Реализация второго положения гипотезы осуществлялась путем создания условий для режиссёрских игр в развивающей предметно-пространственной среде группы.

Важное условие для развития режиссерской игры – наличие у ребенка индивидуального пространства для игры. Мы сделали разные ширмы: в виде занавеса, в виде книжки-раскладушки, гибкие, принимающие при необходимости разные формы. Но самым любимым местом для индивидуальной игры детей оказались картонные коробки. Такие объёмные объекты подходят для зрительной дифференцировки больших предметов.

Также мы подготовили наборы мелких игрушек, объединенных одной темой: «Зоопарк», «Домашние животные», «Армия» и другие. Мелкие

игрушки позволяют совершенствовать зрительную дифференцировку у детей. Кроме тематических игрушек располагали игрушки и предметы различных фактур и материалов.

Конечно, самостоятельная режиссёрская игра регулируется самим ребёнком, но нам удалось создать условия для развития данных игр. Была обогащена предметно-пространственная среда группы атрибутами для игр и создания личного игрового пространства. Для этого использовались мягкие модули, ширма, бассейн с кубиками.

В группе мы расстилали коврик с изображением дороги, и мальчики разворачивали режиссерскую игру с машинками, при этом специально устанавливали различные препятствия на пути «автомобилистов», наблюдая за игрой мы заметили, как дети, обсуждая между собой направление своей «поездки», говорили: «поехали до большого блока справа», «давай по высокому мосту проедем».

В центре экспериментирования мы расположили различные по форме и структуре предметы: деревянные, пластиковые и резиновые бусины, нити. Данные предметы привлекли детей, они их рассматривали, обследовали, нанизывали бусины на нити. Обследуя предметы сохранными анализаторами, дети строили целостных их образ. Саша Ф. даже пытался произвести дифференцировку, разложить по коробочкам рассыпанный материал, но не смог определить общий признак.

Для развития зрительной дифференцировки объёмных и плоскостных предметов предлагали детям для игры геометрические фигуры в виде конструктора, а также и в виде плоскостных фигур. Стоит отметить, что дети с удовольствием играют в режиссёрские игры с плоскими фигурами, выкладывая из них узоры, предметы, силуэты.

Для реализации сопровождения проводили родительский всеобуч на тему организации пространства для режиссёрских игр в условиях семьи и о выборе игрового материала. Стоит отметить, что родители были весьма заинтересованы данной темой, обращались за консультацией.

Основным и самым трудоёмким этапом формирующего эксперимента являлась организация режиссёрских игр в совместной деятельности взрослого с детьми. В организации режиссёрских игр мы взяли за основу подходы О. В. Солнцевой и И. А. Кириллова.

Организация режиссёрских игр проходила поэтапно. На первом этапе мы обогащали опыт дошкольников в режиссёрских играх за счёт использования готовых игровых сюжетов. Главной особенностью всех проведённых в рамках формирующего эксперимента игр являлось непременно использование различных предметов. В качестве готовых сюжетов для организации режиссёрских игр использовались литературные произведения, с которыми дошкольники старшей группы знакомились в процессе непрерывной образовательной деятельности. В частности за основу сюжета были взяты произведения: русская народная сказка «Лиса и кувшин», произведения К. Паустовского «Кот Ворюга», П. Бажова «Серебряное копытце».

Первым шагом на первом этапе проводилась работа по развитию умения устанавливать закономерности пространственных отношений посредством организации режиссёрской игры на основе русской народной сказки «Лиса и кувшин».

Произведение было прочитано детям в рамках непрерывной образовательной деятельности по восприятию художественной литературы. Мы лишь напомнили детям, задавая вопросы: «Какую сказку вы сегодня прочитали вместе с воспитателем? О чём была сказка? Какая лиса?».

После обсуждения мы предложили детям игрушки – лису и кувшин (из набора кукольной посуды). Сначала мы сами проигрывали действия лисы с помощью игрушки, затем привлекали к игре детей. Дети использовали свои реплики и действия. Так, например, Олеся Ш. сказала за лису: «М-м-м, как вкусно, наверное... Мне нужно пойти в больницу и сделать операцию на нос».

У Лены Р. появился свой сюжет. Её лиса застряла в кувшине и ходила с ним на голове, задевая других животных, которые злились на неё и «давали сдачи». Стоит отметить, что в процессе режиссёрской игры дети сами формулировали выводы о соотношении размеров мордочки лисы и горлышка кувшина. Так, Антон Б., озвучивая своего персонажа, сказал: «Кувшин слишком маленький, а я слишком большая».

Следующей проводилась режиссёрская игра, в основу которой легло произведение К. Паустовского «Кот Ворюга». Цель игры: развитие умения устанавливать причинно-следственные связи и отношений между объектами и событиями.

Мы предложили детям игрушки, изображающие домик, кота, а также муляжи различных продуктов из игрового модуля «Супермаркет». Среди атрибутов к игре оказался конверт с письмом. Мы показали конверт детям, и они очень заинтересовались его содержимым. Олеся Х. предположила, что это письмо «от Деда Мороза». Тогда мы рассказали детям, что письмо это от писателя Константина Георгиевича Паустовского, он хочет рассказать о коте Ворюге. Мы начали зачитывать произведение. Дети без труда узнали его по началу рассказа, так как познакомились с ним в рамках непрерывной образовательной деятельности по восприятию художественной литературы. Антонина сказала, что «да мы это уже слушали». Тогда мы остановились и сказали детям: «Ребята... Что это? Письмо не дописано? Что же произошло с котом дальше?». Дети стали предлагать свои варианты: «его забрали в город», «он перестал воровать». Мы предложили самим придумать свою историю про кота Варюгу. Стоит отметить, что у Антона Б. так же как и у автора, кот стал котом-полицейским, но более современным. Он использовал приёмы слежки и быстрого перемещения, катался на полицейской машине с сигналами и сиреной. А у Антонины М. кот стал домашним. Его любила хозяйка дома за то, что он спас кур. Она водила его в парикмахерскую, сажала за стол и укладывала в кровать.

Итак, на данном этапе дети не просто переводили сюжет сказки в режиссёрскую игру, а уже дополняли его своим сюжетом. В процессе проигрывания устанавливали причинно-следственные связи между объектом – котом и отношением к нему в процессе его деятельности.

Заключительным шагом на данном этапе была организованная режиссёрская игра, в основу которой был положен сюжет произведения П. Бажова «Серебряное копытце». Цель игры: развитие умения дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов.

Детям предлагалось после восприятия произведения фигура козлика и разноцветные разного размера бусины и бисер, а также кукла-дедушка и кукла-девочка (Варёнка). Взрослый озвучивал персонажа – дедушку. Дети сами придумывали сюжет. Мы лишь направляли его в соответствии с поставленной коррекционно-развивающей задачей. В результате совместной игровой деятельности, Варенка выросла и встретила Ивана. Они с дедом стали собирать приданое и, конечно, пошли к Серебряному Копытцу, который и добыл для них драгоценные камни. Но Варенка по сюжету, предложенному детьми была девочкой доброй, а дедушка не хотел, чтобы она уезжала, и плакал. Она предложила разделить драгоценные камни. На данном этапе мы предложили детям сначала рассортировать их. Дети, изображая действия девочки и дедушки с помощью игрушек, стали раскладывать бисер и бусины в группы по размеру, цвету, материалу из которого они изготовлены.

Примечательно, что в процессе игры Виктория Б. уже не хотела, чтобы Варенка отдавала камни дедушке и стала откладывать все камни на «некрасивые – тебе» и «красивые – мне». Мы сразу обсудили поведение персонажа с другими участниками. Тут вмешался Антон Б. Он играл за козлика, который обиделся на Варенку и раскидал все камни. Затем мы снова собирали их по группам, но уже используя предложенные нами общие признаки.

Далее были организованы режиссёрские игры, сюжет которых полностью сочинялся детьми. С этой целью мы использовали методику, предложенную И. А. Кирилловым. Мы изготовили и использовали макеты: леса, дома, улицы города. То есть использовались уменьшенные копии пространства. Для игр предлагались игрушки, изображающие персонажей знаменитых и любимых детьми мультфильмов. Такие персонажи и игры наиболее близки дошкольникам данного возраста.

На данном этапе одной из первых режиссёрских игр стала игра «Маша и Медведь». Мы предложили детям макет леса, макет дома и фигурки – резиновые игрушки Маши и Медведя, героев современного и очень любимого детьми мультсериала. Провели также аналогию с русской народной сказкой «Маша и Медведь», прочитанной в рамках непрерывной образовательной деятельности воспитателем детям. Сравнили героиню с персонажем мультсериала и спрашивали детей: «А как ты думаешь, Маша правильно поступает? Она хорошо себя ведёт? А как бы ты вёл себя на её месте? А покажи!». Экспериментатор играл за Медведя. Сначала Маша по сюжету детей гуляла по лесу и пугала всех зверей. При этом не все действительно пугались и отвечали Маше. Антон Б., играя за волка, пытался «съесть Машу», а Антонина М., играя за лису, очень настойчиво звала главную героиню к себе в гости. После того как Маша прогулялась по лесу, она пришла в домик медведя, где навела беспорядок. Дети переставляли «мебель» и предметы быта, расположенные ранее в макете. Тогда мы, играя за Медведя, изобразили недовольство и даже злость и в приказном порядке велели Маше навести чистоту и так, чтобы всё лежало на своих местах: шкаф слева у двери, кровать под окном, стол справа от окна и тому подобные указания. Стоит отметить, что во время игры дети были очень сосредоточены на данной игровой задаче, увлечены игрой, испытывали эмоциональный подъём, справлялись с «указаниями Медведя».

Макет улицы города использовался для организации режиссёрской игры «Трансформеры». Цель: развитие восприятия размера (понятия «большой – маленький»).

Мы принесли в группу макет уличных дорог, во время непрерывной образовательной деятельности по конструированию на тему «Мосты» установили над ними созданные детьми из конструктора мосты. Принесли машинки обычные и машинки-трансформеры, которые также очень популярны у старших дошкольников. Мы играли за самого любимого персонажа мультсериала и фильма «Трансформеры» машину-робота Бамболби. Конечно, сразу привлекли внимание детей. Мы не вмешивались в сюжет, который придумывали сами дети. Так, Вероника Б. предложила спрятать маленького робота, якобы он сын Бамболби и все остальные трансформеры искали его, а обычные машинки играли роль отрицательных персонажей, которые не давали встретиться сыну и отцу. По ходу игры сюжет дополнялся, дети в процессе проигрывали разные ситуации. Например, один из отрицательных персонажей, за которого играл Максим Х., перевернулся во время погони и ему помогал подняться трансформер, после чего они стали друзьями. Игра продолжалась около 20 минут. При этом мы, выполняя игровые действия вместе с остальными участниками игры, направляли «поиски»: проехать по большому мосту, повернуть у большого дерева. В процессе игры дети также дифференцировали представленные в макете предметы пространственной среды. «Дерево большое, ты не можешь его перепрыгнуть. Ты – маленькая машинка» – сказала Антонина М. Артёму Д.

Таким образом, работа по развитию у детей 5-6 лет с ФРЗ зрительной дифференцировки предметов в пространстве посредством режиссерских игр проводилась с использованием сюжетов литературных произведений, мультфильмов; интерес детей к играм стимулировался внесением макетов, атрибутов и приёма «Письмо в конверте». В процессе игровой деятельности совместно с детьми выполнялись игровые действия, направленные на

отработку показателей зрительной дифференцировки предметов в пространстве. Об эффективности формирующего эксперимента можно судить по результатам контрольного эксперимента, которые представлены в пункте 2.3 данной работы.

2.3 Выявление динамики развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве

В данном пункте представлено описание диагностических заданий и результаты контрольного эксперимента.

Диагностическое задание 1 «Четвёртый лишний» (авторская модификация)

Цель: выявление умения дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов.

Оборудование: стимульный материал.

Процедура проведения: ребёнку предоставляется серия из 5 карточек, на каждой из которых изображены 4 предмета, один из которых не может быть сгруппирован с остальными.

Оценка результатов:

1 балл (низкий уровень) – ребёнок отказался выполнять задание, допустил ошибку, не смог аргументировать свой ответ, не назвал обобщающие признаки для оставшейся части предметов;

2 балла (средний уровень) – ребёнок верно выбрал лишний предмет, но не смог аргументировать свой выбор, отсутствовало обобщение оставшихся предметов;

3 балла (высокий уровень) – ребёнок верно выделил лишний предмет, обосновал свой ответ, выделил обобщение для остальных предметов.

Количественные результаты диагностического задания 1 представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты диагностического задания 1 «Четвёртый лишний» (контрольный эксперимент)

Уровень развития умения дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	6	2
Процент	20%	60%	20%

Исходя из полученных результатов, у 20% испытуемых диагностирован высокий уровень умения дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов, у 60% детей выявлен средний уровень и у 20% детей – низкий. Улучшились показатели у Артёма Д. Мальчик на этапе констатации отказывался от диагностических заданий, плакал и говорил об усталости. На контрольном этапе он часть задания выполнил вполне самостоятельно. Таким образом, динамика по данному показателю составила 10%.

Диагностическое задание 2 «Продолжи ряд» (авторская модификация)

Цель: выявление умения устанавливать закономерности пространственных отношений.

Оборудование: стимульный материал, фломастеры.

Процедура проведения: ребёнку предоставляются ряды фигур и предлагается продолжить ряд, сохраняя закономерность. Всего таких рядов 4 и в каждом ряду определённые признаки. Если ребёнок верно продолжил первый ряд, то процедура на этом прекращается.

Оценка результатов:

1 балл (низкий уровень) – отсутствие способности к установлению закономерностей пространственных соотношений, ребёнок не справился с заданием, отказался от выполнения;

2 балла (средний уровень) – ребёнок смог продолжить ряд только с помощью взрослого, выполнил более одной попытки;

3 балла (высокий уровень) – ребёнок верно продолжил ряд, смог объяснить выделенную закономерность, действовал самостоятельно, узор был готов после первой серии.

Результаты диагностического задания 2 на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты диагностического задания 2 «Продолжи ряд» (контрольный эксперимент)

Уровень развития умения устанавливать закономерности пространственных отношений	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	7	1
Процент	20%	70%	10%

Исходя из данных, полученных в результате диагностики данного показателя, у 10% испытуемых диагностирован низкий уровень развития умения устанавливать закономерности пространственных отношений, у 70% детей выявлен средний уровень и у 20% детей – высокий. Стоит отметить, что Антонина М. смогла верно определить все представленные в задании закономерности. Таким образом, динамика по данному показателю составила в среднем 10%.

Диагностическое задание 3 «Последовательные картинки» (авторская модификация)

Цель: определение уровня развития умения устанавливать причинно-следственные связи и отношения между объектами и событиями.

Процедура исследования: ребёнку предоставляется стимульный материал с изображением нескольких связанных предметов и объектов и предлагается пронумеровать в порядке связанных с ними событий.

Оценка результатов:

1 балл (низкий уровень) – ребёнок не смог верно установить связи между объектами, установить последовательность связанных с ними событий;

2 балла (средний уровень) – ребёнок справился с заданием с помощью взрослого;

3 балла (высокий уровень) – ребёнок самостоятельно установил последовательность событий и выстроил связный рассказ.

Количественные результаты данного диагностического задания представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты диагностического задания 3 «Последовательные картинки» (контрольный эксперимент)

Уровень развития умения устанавливать причинно-следственные связи и отношения между объектами и событиями	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	6	3
Процент	10%	60%	30%

Исходя из полученных данных, в экспериментальной выборке высокий уровень умения устанавливать причинно-следственные связи и отношения между объектами и событиями диагностирован у 10% испытуемых, у 60% детей выявлен средний уровень и у 30% детей – низкий уровень. Динамика по данному показателю составила в среднем 20%.

Диагностическое задание 4 «Группировка предметов» (модифицированная методика У.В. Ульенковой)

Цель: определение уровня развития умения выделять признак для классификации предметов.

Процедура исследования: детям предоставляется стимульный материал и предлагается разбить изображенные на карточках предметы по группам.

Оценка результатов:

1 балл (низкий уровень) – ребёнок не справился с заданием, отказался от выполнения задания;

2 балла (средний уровень) – ребёнок смог справиться с заданием только с помощью взрослого;

3 балла (высокий уровень) – ребёнок самостоятельно справился с заданием.

Количественные результаты данного диагностического задания представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты диагностического задания 4 «Группировка предметов» (контрольный эксперимент)

Уровень развития умения выделять признак для классификации предметов	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	7	1
Процент	20%	70%	10%

Исходя из данных, полученных в результате диагностики данного показателя, у 10% испытуемых диагностирован низкий уровень развития умения выделять признак для классификации предметов, у 70% детей выявлен средний уровень и у 20% детей – высокий уровень. К сожалению, по-прежнему не справилась с диагностическим заданием Олеся Ш. Но, в отличие от констатирующего этапа, девочка была заинтересована, действительно старалась выполнить задание. Динамика по данному показателю составила в среднем 10%.

Диагностическое задание 5 «Закрашивание фигур» (Л. Ф. Фатихова)

Цель: определение уровня развития умения воспринимать размер предметов (понятия «большой – маленький»).

Процедура проведения: ребёнку предоставляются бланки, на которых изображены маленькие и большие геометрические фигуры. Экспериментатор просит его раскрасить большие фигуры красным карандашом, а маленькие синим.

Оценка результатов:

1 балл (низкий уровень) – ребёнок не справился с заданием, отказался от выполнения задания;

2 балла (средний уровень) – ребёнок смог справиться с заданием только с помощью взрослого;

3 балла (высокий уровень) – ребёнок самостоятельно справился с заданием.

Количественные результаты данного диагностического задания представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Диагностическое задание 5 «Закрашивание фигур» (контрольный эксперимент)

Уровень развития умения воспринимать размер предметов (понятия «большой – маленький»)	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	5	3
Процент	20%	50%	30%

Исходя из полученных данных, у 20% испытуемых диагностирован высокий уровень умения воспринимать размер предметов (понятия «большой – маленький»), у 50% детей выявлен средний уровень и у 30% детей – низкий уровень. Динамика по данному показателю составила в среднем 10%.

В результате диагностики на контрольном этапе эксперимента были получены количественные результаты, представленные в таблице 13 и рисунке 2.

Таблица 13 – Результаты контрольного эксперимента

Уровень развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	6	2
Процент	20%	60%	20%

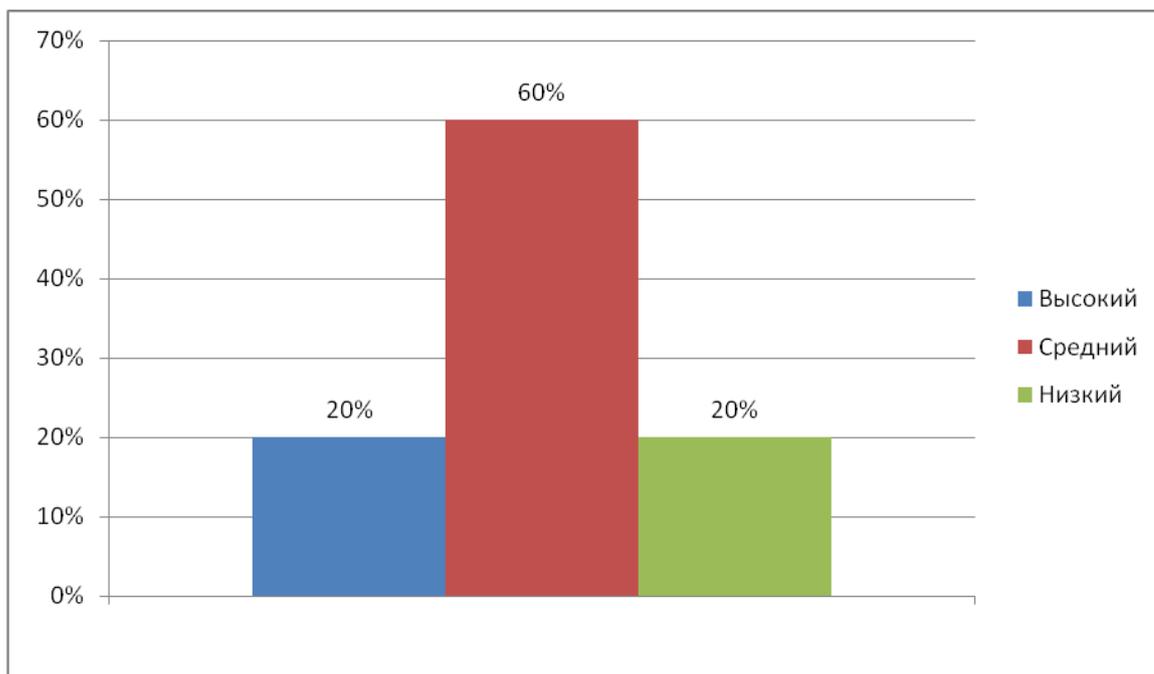


Рисунок 2 – Результаты выявления уровней развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей 5-6 лет с ФРЗ на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, высокий уровень развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве диагностирован у 20% испытуемых, у 60% детей выявлен средний уровень и у 20% детей – низкий. Отлично справились с заданиями и показали довольно высокие результаты на этапе контрольного эксперимента Антон Б., Антонина М. Следует отметить, что именно эти дети были наиболее активны во время режиссёрских игр. Они придумывали сюжеты, выполняли различные действия с различными по размерам, свойствам предметами.

Что касается детей, которые на этапе констатации не справились с диагностическими заданиями, на контрольном этапе выполняли большую их часть с помощью взрослого (Артём Д., Олеся Ш.).

Итак, по результатам контрольного эксперимента положительная динамика среднего уровня составила 20%, что может рассматриваться как индикатор результативности применения режиссёрских игр как средства развития у детей 5-6 лет с ФРЗ зрительной дифференцировки предметов в пространстве.

Заключение

Анализ теоретических основ проблемы и экспериментальное исследование позволили сделать следующие выводы.

Результаты теоретического анализа дают основание утверждать, что проблема развития зрительной дифференцировки предметов в пространстве у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения является актуальной и требует дальнейшего теоретического осмысления. Функциональные расстройства зрения могут приводить к нарушению взаимодействия ребенка с предметной средой, обуславливать социальную дезадаптацию (Р. М. Боскис, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и другие). Снижение функции зрительного анализатора, его подвижности приводит к обеднению зрительных образов их фрагментации и неустойчивости. У детей дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием из-за недостаточности образов предметного мира сложнее осуществляется ориентация в пространстве, что осложняет процесс познавательного развития и затрудняет овладение различными видами деятельности. В решении данной проблемы огромную роль играет коррекционно-развивающая работа.

Целью данного исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве посредством режиссёрских игр. Достижение данной цели осуществлялось в ходе теоретического исследования и экспериментальной работы.

На этапе констатирующего эксперимента для выявления уровня развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве были выделены показатели и подобраны диагностические задания, с помощью которых было выявлено, что у 40% детей экспериментальной выборки низкий уровень зрительной дифференцировки предметов в пространстве. Средний уровень

характерен для 40% детей. И только у 20% детей был выявлен высокий уровень. Таким образом, нами было зафиксировано преобладание у детей экспериментальной выборки низкого и среднего уровней зрительной дифференцировки предметов в пространстве.

В процессе формирующего эксперимента осуществлялась проверка выдвинутой гипотезы. Для развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве были определены тематика и приемы руководства режиссёрскими играми, направленные на развитие показателей зрительной дифференцировки предметов в пространстве; обогащена развивающая предметно-пространственная среда атрибутами для режиссёрских игр; режиссёрские игры организовывались по методике И. А. Кириллова, О. В. Солнцевой как инициированная педагогом совместная с детьми игровая деятельность в режимных моментах. Отдельного внимания заслуживают созданные нами макеты для режиссёрских игр. Игровая деятельность с помощью данных макетов позволяла на доступном и наглядном материале демонстрировать дошкольникам пространственные отношения между предметами (атрибутами режиссерских игр).

Результаты контрольного эксперимента показали положительную динамику среднего уровня развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве. Она составила 20%. Зафиксированная положительная динамика может рассматриваться как индикатор результативности применения режиссерских игр как средства развития у детей 5-6 лет с функциональными расстройствами зрения зрительной дифференцировки предметов в пространстве.

Цель исследования достигнута, задачи решены, положения гипотезы доказаны.

Список используемой литературы

1. Блинова Г. М. Познавательное развитие детей 5-7 лет : учебник. М. : Сфера, 2010. 128 с.
2. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М. : Педагогика, 1990.
3. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии : учебник. М. : Просвещение, 1973. 176 с.
4. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. СПб. : Питер, 2001. С. 6-79.
5. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : учебник. М. : Арктоус, 1999. 234 с.
6. Гаспарова Е. М. Режиссерские игры дошкольников с отклонениями в поведении // Игра и развитие личности дошкольника. М. : Изд-во АПН СССР, 1990.
7. Грищенко Т. А. Сенсорное развитие дошкольников с нарушением зрения в условиях специального и инклюзивного образования. Тематические индивидуальные занятия и игры. М. : Гуманитарный изд. центр «Владос», 2017. 96 с.
8. Горбач М. С. Психологические основы воспитания внимания. М. : Просвещение, 1992. 233 с.
9. Джеймс У. Научные основы психологии : учебник. М. : Харвест, 2003. 329 с.
10. Дружинина Л. А., Осипова Л. Б., Плаксина Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования : учебно-методическое пособие. Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. 253 с.

11. Дыбина О. В. Предметный мир как средство формирования творчества у детей. Монография. М. : Педагогическое общество России, 2002. 160 с.
12. Дыбина О. В. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография. М. : Педагогическое общество России, 2007. 128 с.
13. Дьяченко О. М. Игры и упражнения на развитие умственных способностей у детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1989. 222 с.
14. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М. : Владос, 2000.
15. Запорожец А. В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.
16. Козлова С. А., Катаева Л. И. Мой мир: Приобщение ребенка к социальному миру. Коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками. М. : «ЛИНКА-ПРЕСС», 2000. 224 с.
17. Кравцов Г. Г. Игра как ведущая деятельность и форма организации жизни дошкольников // Игра и развитие личности дошкольника. М., 1990. С. 4-15.
18. Крулехт М. В. Дошкольник и рукотворный мир. СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2002. 160 с.
19. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие для студ. пед. вузов. СПб. : Питер, 2006. 336 с.
20. Логинова В. И. Формирование познавательной деятельности в процессе системы знаний и умений у детей дошкольного возраста. М., 1987.
21. Матюхина М. В. Возрастная и педагогическая психология : учебник. М. : Просвещение, 1984. 256 с.
22. Миланич Ю. М. Психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2018. 17 с.

- 23.Монтессори М. Дети – другие. М. : Карапуз, 2004. 336 с.
- 24.Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М. : Карапуз, 2000. 272 с.
- 25.Мухина В. С. Возрастная психология : учебник. М. : Академия, 2000. 456 с.
- 26.Нагаева Т. И. Нарушения зрения у дошкольников. Развитие пространственной ориентировки. М. : Феникс, 2010. С. 193.
- 27.Отбор детей во вспомогательную школу : пособие для учителя / сост. Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. М. : Просвещение, 1983. 176 с.
- 28.Осипова Л. Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. 158 с.
- 29.Плаксина Л. И. Роль зрительного восприятия в становлении психики ребенка // Непрерывное образование как ресурс развития Московской области : Материалы Международной научно-практической конференции. Под ред. Н.И. Яковлевой. М. : Диона, 2017. С. 127-133. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32530812_40923440.pdf (дата обращения: 20.09.2021).
- 30.Проблема воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / Под редакцией Л. И. Плаксиной. М., 1995. С. 148.
- 31.Ремезова Л. А. Формирование предметной деятельности детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья : учебно-методическое пособие. Самара : ПГСГА, 2013. 182 с.
- 32.Солнцева О. В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей. СПб. : Речь; М.: Сфера, 2010. 176 с.
- 33.Солнцева Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). М. : Классике Стиль, 2006. 256 с.

34. Солнцева Л. И. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении : Рос. акад. образования. М. : 2001. 96 с.

35. Солнцева Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушением зрения // Дефектология. 1998. №4. С. 9-15.

36. Трифонова Е. В. Режиссерские игры детей дошкольного возраста. М. : Ирис-пресс, 2011.

37. Эльконин Д. Б. Детская психология / Ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 2-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия» 2005. 384 с.

Приложение А

Список экспериментальной выборки

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в экспериментальной работе

Испытуемый	Возраст	Заключение врача-офтальмолога
Саша Ф.	5,5	Содружественное альтенирующее сходящее косоглазие с вертикальным компонентом. Гиперметропия слабой степени. Оптический остегазматизм OU
Ангелина В.	6,2	Амблиопия слабой степени OU, гиперметропия слабой степени OD, смешанный астигматизм OS, сходящее косоглазие с вертикальным компонентом
Фёдор К.	5,7	Миопический астигматизм, сходящее содружественное альтенирующее косоглазие
Артём Д.	5,6	Миопия сл степени OS, миопический астигматизм
Максим Х.	6,3	Гиперметропия средней степени OU, амизетропия
Елена Н.	6,0	Гиперметропия высокой степени OU, альтенирующее сходящее косоглазие. Записаны на операцию
Антонина М.	5,8	Сходящееся монолатеральное косоглазие, астигматизм ОИ
Антон Б.	5,7	Альтернирующее косоглазие, Гиперметропия средней степени OS
Анита О.	5,8	Миопия средней степени OU, миопический астигматизм
Олеся Х.	5,6	Непостоянное сходящее косоглазие OD