

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение выс-
шего образования

«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии

(направленность (профиль))

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему **РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ
С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИВАЮЩЕЙ
ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ**

Студент

Л.В. Горина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

А.А. Ошкина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

руководитель

Руководитель программы д.п.н., профессор О.В. Дыбина

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

(личная подпись)

« ____ » _____ 2019 г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина

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

(личная подпись)

« ____ » _____ 2019 г.

Тольятти 2019

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения посредством развивающей предметно-пространственной среды	12
1.1 Философские и психолого-педагогические аспекты феномена «самостоятельность»	12
1.2 Особенности развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения	21
1.3 Развивающая предметно-пространственная среда как средство развития самостоятельности дошкольников с нарушением зрения	29
Выводы по первой главе	42
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения посредством развивающей предметно-пространственной среды	45
2.1 Выявление уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения	45
2.2 Содержание и организация развивающей предметно-пространственной среды как средства развития самостоятельности детей 6-7 лет с нарушением зрения	70
2.3 Определение динамики развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения	90
Выводы по второй главе	107
Заключение	109
Список используемой литературы	113
Приложения	121

Введение

Сегодня поддержка самостоятельности как системообразующего качества личности приобретает особую значимость. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) одним из целевых ориентиров подчеркивает необходимость развития самостоятельности и инициативы дошкольников в разных видах деятельности, в которых он осваивает позицию субъекта.

Формирование самостоятельности, обеспечивающей независимость и ответственность в ситуации принятия решений в различных жизненных ситуациях является одной из важнейших проблем образования детей. Особенно остро она проявляется в процессе работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Необходимо, чтобы дети с особенностями психофизического здоровья владели способами самостоятельного приобретения знаний из разнообразных источников, могли решать жизненные задачи в социальной и семейной сферах, в культурной и трудовой деятельности, нести ответственность за свои решения и поступки. При этом для детей с особенностями развития особенно важным является учет их физических и психических возможностей в процессе формирования у них самостоятельности. При этом огромное значение приобретают воздействия на развитие ребенка социального и пространственно-предметного окружения. Поиск и отбор эффективных путей развития детской самостоятельности, отмеченных в многочисленных научных трудах (Б.Г. Ананьев, Н.В. Ветлугина, Е.Я. Голант, Т.Г. Гуськова, А.В. Запорожец, М.В. Крулехт, М.И. Лисина, В.И. Логинова, И.А. Лыкова, А.А. Люблинская, А.М. Матюшкин, Н.Я. Михайленко, А.К. Осницкий, Л.М. Пименова, О.Б. Солнцева, В.Е. Сыркина С.Н. Теплюк, Д.Б. Эльконин), позволяют констатировать актуальность рассматриваемой проблемы. Особую значимость она приобретает в отношении детей с нарушением зрения. Решение этой задачи осложняется тем, что дефект зрения затрудняет взаимодействие с окружающей средой, провоцирует

укрепление чувства страха, в том числе неуверенности в безопасности, приводит к сдерживанию в формировании активных позиций, снижению уровня самостоятельности.

В научных трудах отечественных педагогов и психологов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.П. Усовой, К.Д. Ушинского феномен самостоятельности определяется социальной ситуацией развития, условиями воспитания и обучения, а также ведущей ролью взрослых в данном процессе. Самостоятельность рассматривается с точки зрения проблем психологической науки: личности, активности, деятельности, взаимодействия.

Дошкольный возраст – это период, когда наблюдаются проявления самостоятельности (Б.Г. Ананьев, Р.С. Буре, М.И. Лисина, С.Н. Теплюк).

Ведущие ученые в области педагогики и психологии детства придерживаются положения о том, что к концу старшего дошкольного возраста дети могут достичь выраженных показателей самостоятельности в разных видах деятельности при условии оптимального воспитания и обучения: в игровой (Н.Я. Михайленко), познавательной (А.М. Матюшкин), продуктивной деятельности (А.Г. Гогоберидзе, И.А. Лыкова, В.И. Логинова, О.Б. Солнцева и др.), трудовой (Р.С. Буре, М.В. Крулехт). Однако, в перечисленных исследованиях речь идет о развитии самостоятельности детей дошкольного возраста с нормативным развитием.

Проблема развития самостоятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в психолого-педагогических исследованиях отечественной науки также рассмотрены в процессе разных видов деятельности. Исследования В.З. Денискиной, Е.В. Замашнюк, Л.Б. Осиповой, Л.И. Солнцевой, С.М. Хорош, Л.М. Шипицыной и др. посвящены трудностям формирования навыков самообслуживания у детей с дефектом зрения.

Эффективным средством для развития самостоятельности выступает развивающая предметно-пространственная среда. К настоящему времени

особое внимание уделялось ее организации с опорой на личностно-ориентированную модель взаимодействия детей и взрослых. Ученые и педагоги-практики Г.С. Костюк, Л.И. Новикова, В.А. Петровский выделяют среду (окружение) как средство проявления самостоятельности через взаимодействие с ней. Современные подходы к проектированию образовательной мотивационной среды как средство проявления ребенком самостоятельности и инициативы рассмотрены в работах А.Г. Асмолова, М.В. Клариной, Л.И. Новиковой, Е.А. Ямбурга и др.

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда детского сада – это условие и средство, обеспечивающие развитие детской деятельности и личности, которое формирует основополагающее доверие к окружающему миру, выражающееся в его безопасности, стабильности, стимулирует для проявления активности ребенка.

Актуальность проблемы на социальном уровне обусловлена необходимостью реализации одного из целевых ориентиров ФГОС ДО – развития самостоятельности у всех дошкольников. Успешность развития во многом зависит от того, какие личностные качества будут сформированы у детей, имеющих нарушения зрения, к моменту их выхода в самостоятельную жизнь.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования обуславливается необходимостью уточнения теоретических подходов к решению проблемы развития самостоятельности у старших дошкольников со зрительной недостаточностью и организации соответствующей среды. Неполнота научного исследования для данной категории детей определяет необходимость разработки условий и содержания развивающей предметно-пространственной среды для развития у них самостоятельности, теоретического обоснования содержания и возможности реализации.

На научно-методическом уровне значимость проблемы заключается в отсутствии методических рекомендаций для педагогов дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) по организации

соответствующей среды и конкретных методов, средств в работе с детьми с нарушением зрения.

Возникают противоречия:

– между положением о том, что дошкольный возраст благоприятный период для развития самостоятельности у детей 6-7 лет и затрудненностью овладения этим качеством в силу состояния здоровья (дефекта зрения);

– между существующей необходимостью формирования самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения и отсутствием технологических подходов к данной работе;

– между предъявляемыми к педагогам-практикам требованиями ФГОС ДО, требованиями общеобразовательных программ по созданию особых условий для проявления самостоятельности детей с ОВЗ и отсутствием методических рекомендаций по их организации.

Противоречия между необходимостью и имеющимися возможностями практиков позволили определить **проблему** исследования: каковы возможности развивающей предметно-пространственной среды в развитии самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Таким образом, несомненная актуальность проблемы развития самостоятельности у детей с нарушением зрения и недостаточная разработанность технологических подходов к организации предметно-пространственной среды, мотивирующей ребенка на проявление самостоятельности обусловили тему исследования «Развитие самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения посредством развивающей предметно-пространственной среды».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности развивающей предметно-пространственной среды в развитии самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Объект исследования: процесс развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Предмет исследования: развивающая предметно-пространственная среда как средство развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Гипотеза исследования базируется на следующих предположениях:

– самостоятельность – это качество, включающее совокупность личностных и деятельностных показателей: степень автономности ребенка в разных видах деятельности, уровень волевой регуляции, самооценка уровня собственной самостоятельности, готовность нести ответственность за собственные поступки, инициативность в решении задач, умения ребенка выделять цель деятельности, планировать последовательность выполнения действий для ее реализации, выбирать средства деятельности, осуществлять контроль и оценку результата деятельности, понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий;

– активизация самостоятельности осуществляется посредством организации развивающей предметно-пространственной среды с учетом диагноза, образовательных потребностей ребенка и индивидуальных особенностей проявления показателей самостоятельности;

– принципы построения развивающей предметно-пространственной среды должны быть реализованы с учетом специфики дефекта-нарушения зрения.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. На основе анализа теории и практики специального образования охарактеризовать процесс развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения посредством специально организованной развивающей предметно-пространственной среды.

2. Определить комплекс диагностических заданий, показатели и уровни развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения и выявить уровень развития у них самостоятельности.

3. Разработать и апробировать содержание и организацию развивающей предметно-пространственной среды, способствующей развитию самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Теоретическую основу исследования составили:

– положения Л.С. Выготского о системном строении функций, компенсаторном их развитии в процессе специально организованной деятельности;

– теории развития личности ребенка дошкольного возраста (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.П. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, К. Роджерс);

– положения деятельностного и личностного подходов (Р.С. Буре, Л.С. Выготский, А.Г. Гогоберидзе, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.С. Ильин, Е.П. Ильин, Л.М. Кларина, М.В. Крулехт, К.П. Кузовкова, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, М.В. Михайлова, М.Н. Полякова, О.В. Солнцева, В.И. Слободчиков);

– исследования развития самостоятельности в трудах Н.В. Ветлугиной, Е.Я. Голант, Т.Г. Гуськовой, А.В. Запорожца, М.В. Крулехт, М.И. Лисиной, В.И. Логиновой, Н.Я. Михайленко, Л.М. Пименовой, Д.Б. Элькониной;

– положения о развитии самостоятельности у детей нарушения зрения в работах С.Е. Гайдукевич, Л.А. Дружининой, Т.А. Орусбаевой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой;

– теоретические подходы к организации предметно-пространственной среды (Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, О.В. Дыбина, О.А. Карабанова, Н.Я. Михайлова, С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, О.Р. Родионова, Н.А. Рыжова, В.В. Щетинина);

Для решения поставленных задач использовался комплекс следующих **методов**: теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы, интерпретация, обобщение опыта педагогической деятельности; эмпирические: эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный

этапы), беседа, наблюдение; методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база исследования. Исследование осуществлялось на базе д/с №173 «Василек» АНО ДО «Планета детства «Лада» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 12 детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Основные этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – поисково-аналитический (сентябрь 2017 г. – февраль 2018 г). В течение данного этапа осуществлялись анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработки исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный (март 2018 г. – февраль 2019 г.), включал разработку и апробацию содержания формирующего эксперимента, направленного на создание развивающей предметно-пространственной среды, способствующей развитию самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Третий этап – заключительно-обобщающий (март 2019 г. – май 2019 г.). Предполагал анализ, обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы; оформление материалов диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «развитие самостоятельности» у детей 6-7 лет с нарушением зрения, в определении возможностей развивающей предметно-пространственной среды как средства развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе дана содержательная характеристика уровней развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения; обоснована

возможность развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения посредством развивающей предметно-пространственной среды.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные работе материалы по оснащению развивающей предметно-пространственной среды, способствующей развитию самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения, могут быть использованы в работе педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов.

Апробация результатов исследования.

Материалы исследования систематически докладывались и обсуждались на отчетах по научно-исследовательской работе в семестре, на секциях научно-практической конференции «Студенческие «Дни науки» в ТГУ», на научно-практических конференциях различного уровня. Материалы исследования нашли отражение в 4 публикациях.

Положения, выносимые на защиту.

1. Самостоятельность представляет собой качество, включающее личностный и деятельностный компоненты. В личностный компонент входят степень автономности ребенка в разных видах детской деятельности, уровень волевой регуляции, самооценка ребенком уровня собственной самостоятельности, готовность нести ответственность за собственные поступки и инициативность в решении задач. Деятельностный компонент самостоятельности включает умения ребенка выделить цель деятельности, планировать последовательность выполнения действий для ее реализации, выбирать средства деятельности, осуществить контроль и оценку результата деятельности, понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий.

2. Организация развивающей предметно-пространственной среды с учетом диагноза, образовательных потребностей ребенка и индивидуальных особенностей проявления самостоятельности позволяет активизировать развитие самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

3. Принципы построения развивающей предметно-пространственной среды реализуются с учетом проявлений у детей специфики дефекта-нарушения зрения (замедленный характер зрительного контроля и анализа, неустойчивое внимание, фрагментарность пространственных представлений).

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (53 наименований), 9 приложений. Работа иллюстрирована 5 рисунками и 30 таблицами.

Глава 1. Теоретические основы развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения посредством развивающей предметно-пространственной среды

1.1 Философские и психолого-педагогические аспекты феномена «самостоятельность»

Понимание сущности самостоятельности требует рассмотрения различных ее аспектов. Теоретические основы изучаемого понятия раскрываются в разных гуманитарных науках: в философии, психологии, педагогике – каждая из которых по-своему раскрывает его содержание, описывает происходящие процессы. Рассмотрение проблемы самостоятельности невозможно без раскрытия философских, психологических, педагогических аспектов.

В философских представлениях проблема самостоятельности личности связана с категорией «свобода». Самостоятельность рассматривается как важнейшее проявление человеческой свободы. Особенно ярко данная мысль прослеживается в работах немецкого философа и психолога Эриха Фромма. Мыслитель отмечает, что человеческий индивид сам определяет степень своей самостоятельности на основе имеющейся у него «позитивной свободы», «свободы для». Именно «позитивная свобода» выступает в качестве основного условия, на котором базируется рост и развитие человека. Человек самостоятельно делает собственный выбор – как ему действовать: в соответствии с существующими нормами, предписаниями, законами или свободно. Возникновение и разворачивание в течение жизни человека ситуаций подобного выбора образует определенную систему и составляет суть его самостоятельности. В результате одни личности развиваются самостоятельными, другие обладают этим качеством в меньшей мере или не обладают вовсе. Э. Фромм подчеркивает в своей концепции значимость осознанности выбора, способность действовать на основе разума. Именно

осознанность выбора определяет степень самостоятельности и свободы. Главными аспектами осознания, по мнению ученого-философа, являются: представления о том, что хорошо и что плохо; выбираемый способ действий; понимание достигаемой цели и собственного желания; понимание человеком реальных возможностей ситуации и последствий принятых им решений; а также готовность человека действовать вопреки последствиям [46].

В работах Р. Мэя самостоятельность связана с детерминизмом и развитием человека. Чем более развит индивид, тем выше уровень его самостоятельности. Р. Мэй указывает, что человеческое сознание постоянно колеблется между состоянием активного субъекта и пассивного объекта. Это обеспечивает возможность выбора [26].

Фокусом рассмотрения данного феномена по В. Франклу выступает личностное качество, связанное со свободой воли. По его мнению, оно ограничивается внешними и внутренними условиями, но человек сам выбирает, как относиться к ним.

Рассмотрение философских основ понимания феномена самостоятельности позволяет говорить о том, во-первых, самостоятельность представляет собой индивидуальное личностное качество, которое развивается на протяжении всей человеческой жизни. Его развитие базируется на накопленном человеком опыте самостоятельных действий. Подобный опыт накапливается постепенно и постоянно, но при этом темпы развития самостоятельности человека различны в разные этапы его жизни. Подобное понимание открывает возможность результативного управления развитием самостоятельности. Во-вторых, развитие самостоятельности детерминировано внешними и внутренними факторами. К внешним факторам относятся система законов, норм, предписаний и др. Ценности, мотивы, потребности и пр. выступают в качестве внутренних факторов.

В отечественной и зарубежной психологической науке интерес к данной проблеме всегда поддерживался и был в центре внимания ученых. В психологии рассматриваемый фактор личности введен Р. Кеттелом в 1957 г. и

до сих пор нет единого, общепризнанного определения по причине многогранности феномена. Наиболее интересными являются теории самостоятельности Р. Харре, Р. Райана, Э. Деси, Дж. Ричлака и др.

Эта проблематика в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как «саморазвитие», «самоопределение», «автономия», «независимость» и т.п. Тенденции психологии зарубежных стран наблюдаются и в отечественной психологической науке.

В отечественной психолого-педагогической науке самостоятельность рассматривается как интегральное качество личности, тесно связанное с ее активностью и коллективистической направленностью. По мнению В.И. Селиванова, М.И. Дидоры и др. самостоятельность проявляется в инициативности, ответственности и относительной независимости растущего и развивающегося человека. Предпосылки развития самостоятельности возникают в онтогенезе достаточно рано. Но, только начиная с дошкольного возраста, самостоятельность как особое качество личности ребенка приобретает системное строение, перестает быть эпизодической характеристикой поведения. А.А. Люблинская, М.И. Дидора указывают, что к концу дошкольного возраста самостоятельность становится относительно устойчивой особенностью. Степень ее развития имеет индивидуальные особенности, отличается у разных дошкольников [12, 23].

Традиционное и современное образование построено на единстве обучения и воспитания. Оно реализует основной принцип перехода с сообщающей парадигмы на развивающую самостоятельную активность личности. В работах И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, У.Р. Эшби, Э.Г. Юдина отражено методологическое обоснование системного подхода, раскрывающего целостность объекта изучения.

Идею самостоятельности можно выделить в работах С.Л. Рубинштейна (субъектно-деятельностный подход, его взгляды на процесс взаимоопределения человека миром и мира человеком), В.А. Петровского

(концепция свободной причинности), А.Г. Асмолова (осуществление личностного выбора).

В разработанной С.Л. Рубинштейном концепции субъекта представлена идея изменения жизни человека. В ее основе лежит персональная активность человеческого индивида, который создает условия своей жизни и формирует свое отношение к этой жизни. С.Л. Рубинштейн пишет, что «подлинная самостоятельность предполагает сознательную мотивированность действий и их обоснованность... человек усматривает объективные основания для того, чтобы поступать так, а не иначе» [38].

В трудах В.А. Петровского подчеркивается, что личность есть субъект, носитель идеи своего «Я». Индивид обнаруживает себя в процессе своих размышлений о самом себе, восприятия своих индивидуальных особенностей и состояний, переживания и осуществления самого себя в качестве источника и причины своего «Я» [32].

В своих трудах Д.Б. Эльконин понятие самостоятельность рассматривал как интегральное качество личности, которое включает в себе интеллектуальные, нравственно-волевые, эмоциональные стороны человека [48].

Ш.А. Амонашвили отмечает: «Самостоятельность – ценное личностное качество, и его нужно воспитывать, развивать и формировать, но вместе с тем его нужно закалять в огне нравственности, нацеливать детей на солидарность и взаимную помощь. ... Дети могут научиться самостоятельности в сотрудничестве и в совместной деятельности» [1, с. 183].

Пристальное внимание проблеме развития самостоятельности уделено в таких направлениях психологической науки как возрастная и педагогическая психология. Анализируя возрастные особенности онтогенеза, ученые рассматривают проблему развития самостоятельности в дошкольном возрасте (Г. Сарган, И.Ю. Кулагина, Э. Эриксон и др.), в подростковом возрасте (И.С. Кон, А.К. Осницкий и др.), в юношеском возрасте (Е.С. Макарова, Е.Г. Баранов, Т.И. Шамова, и др.). Исследователи отмечают, что

на каждом возрастном этапе онтогенеза самостоятельность имеет свои специфические особенности, отличается по объему и по содержанию. Развитие человека на каждом этапе ставит свои возрастные задачи, которые и определяют особенности развития самостоятельности человека.

Исследования психологов подтверждают, что дошкольный период открывает наиболее благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности и творчества. Это внутренняя потребность растущего ребенка. Работы классиков отечественной психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) содержат ценные идеи развития самостоятельности как качества личности детей. Взгляды психологов, объединены общим пониманием усвоения учебного материала от уровня психической активности самого учащегося. В связи с этим, подчеркивается необходимость выстраивания образовательного процесса на основе творческой самостоятельности субъекта.

Л.С. Выготский считал, что «не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими» [9]. Введенное им в науку понятие «зоны ближайшего развития» тесно связано с формированием познавательной самостоятельности и имеет более важное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития.

А.И. Зимняя в своих исследованиях указывает, что «самостоятельная деятельность как целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельности. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ребенку удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [18, с. 124].

Многие ученые обращали внимание на неразрывную связь понятий активности и автономности. При этом активность понимается как более общая категория по отношению ко второй, т.е. можно быть активным, но не самостоятельным, а самостоятельность же без активности не возможна.

Итак, проблематика данного феномена в психологических исследованиях получила достаточно глубокое рассмотрение. В данной работе целесообразно раскрыть понятие «самостоятельность» применительно к детям старшего дошкольного возраста. В данный возрастной период, это качество достаточно выражено и устойчиво. Именно в старшем дошкольном возрасте, по мнению психологов, можно говорить в полной мере о процессе организации самостоятельной деятельности. Так как в этом возрасте ребенку доступно продумывание и осуществление всех компонентов: постановка цели, планирование, осуществление задуманного.

В научной педагогической литературе существуют разные точки зрения на определение этого понятия:

- способность действовать без обращения за помощью к взрослым;
- владеть собственной инициативой, проявлять творческое отношение к окружающей действительности;
- играть, заниматься отдельно от взрослых, отстаивать свое мнение в споре, давать оценку своей работе.

Ведущие ученые в области педагогики и психологии детства утверждают положение о том, что чем чаще ребенок проявляет автономию в разных видах деятельности, тем более устойчивее становится это качество личности. Выраженные показатели у старших дошкольников достигаются при условии оптимального воспитания и обучения: в игровой (Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова), познавательной (А.М. Матюшкин, З.А. Михайлова, Н.Н. Поддъяков), трудовой (В.Г. Нечаева, М.В. Крулехт, Д.В. Сергеева и др.), продуктивной деятельности (А.Г. Гогоберидзе, И.А. Лыкова, В.И. Логинова, О.Б. Солнцева и др.).

В монографии, посвященной проблемам изучения детской самостоятельной и художественной активности, Н.А. Ветлугина использует понятие «способ самостоятельного действия» как «законченные элементы какой-либо художественной деятельности, которые дети по собственной инициативе направляют на решение одной самой ближайшей и простой задачи» [39, с. 102]. Основным путем освоения способов действий, по мнению ученого, является организованная деятельность.

Т.И. Бабаева [4], исследуя качества личности ребенка старшего дошкольного возраста как фактор подготовки к обучению в школе, выделяет следующие критерии:

- стремление к решению задач без помощи со стороны других людей,
- умение поставить цель, осуществить элементарное планирование,
- умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели,
- наличие способности к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач.

В этом аспекте нам близка позиция М.В. Крулехт [43]. По ее определению, самостоятельность – это интегральное качество личности дошкольника. Развитие субъектной позиции ребенка (в трудовой, в том числе и в художественных видах труда) требует формирования мотивации, целеполагания, контрольно-оценочных умений у детей. Автор отмечает, что при этом важно развивать способность к вариативности применения этих умений и переносу их в разные виды деятельности.

По мнению Д.Б. Эльконина, степень проявления автономности у воспитанника в определенной деятельности зависит от вида, целей, содержания, мотивов достижения результата, которые определил он для себя или принимает от взрослого. В период дошкольного возраста разнообразные виды детской активности различаются не только по своему содержанию, но и по форме присутствия взрослого в них, по возникшим отношениям в сфере «ребенок-взрослый» [48]. Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова подчеркивали

необходимость осуществления поддержки самостоятельности ребенка, инициирования педагогом свободного выбора, помощи при возникновении трудностей в достижении намеченного результата [47].

Своевременное развитие этого качества расширяет возможности познания и общения. Результаты работ Т.А. Власовой, Л.А. Поремской позволяют говорить о том, самостоятельность старших дошкольников обнаруживается в умении применять усилия, преодолевать трудности, доводить начатую работу до конца.

Обзор многочисленных психолого-педагогических исследований позволяют выделить следующие уровни самостоятельности: исполнительская (для чего необходимо проявление инициативы и желания), самостоятельность действий в обычных и нетипичных ситуациях (подключаются механизмы переноса и репрезентации); творческая активность. Процесс развития этого качества личности дошкольника носит многоплановый характер от простой подражательной деятельности до творческого применения полученного опыта.

В научных источниках исследователи выделяют умения детей «организационные» и «организаторские». В отличие от первых, организаторские проявляются тогда, когда возникает потребность управления группой (Л.В. Поздняк). В рамках общего занятия предполагается общение между участниками, согласованность, взаимодействие, взаимопомощь.

В течение свободного времени ребенок (сам или в составе группы) сталкивается с необходимостью организации какой-либо деятельности, а именно выполняет ряд организационных действий для осуществления задуманного. При этом это не конечная цель, а лишь составляющая часть основной работы по достижению замысла. В самостоятельной деятельности организационные умения являются составным компонентом и обеспечивают эффективное ее выполнение.

По мнению Н.С. Ежковой, для формирования умения организовывать самостоятельную деятельность необходима предварительная подготовка:

- расширение представлений детей об организационной стороне деятельности, последовательности осуществления действий;
- обогащение и актуализация личного опыта детей в разных видах деятельности с учетом программных требований и индивидуальных особенностей;
- поддержка и развитие интереса к разным видам деятельности;
- привлечение внимания к содержанию предметно-пространственной среды и др.

В ситуации свободного выбора ребенок сталкивается с необходимостью осуществления определенных действий. Да и сам выбор занимательного дела предполагает некий уровень подготовленности детей. Н.С. Ежкова отмечает ведущую роль и внимание педагога в сопровождении детской самостоятельности. В ее руководстве исследователь выделяет необходимость соблюдения всех условий: создание развивающей предметно-пространственной среды, атмосферы эмоционального комфорта, направленность интересов детей, особенности межличностных отношений и т.п. Согласно утверждениям психологов, старшим дошкольникам доступно самостоятельное продумывание и осуществление всех компонентов деятельности [17].

Детская активность и самостоятельность в последнее время все чаще становятся объектом исследования различных ученых, в том числе представителей педагогической науки. Это связано, прежде всего, с необходимостью решения проблемы подготовки подрастающего поколения к условиям жизни в современном динамичном обществе. Нельзя не отметить, что в ФГОС ДО появилась задача развития инициативности, самостоятельности и ответственности детей в разных видах деятельности. Данный аспект достаточно изучен относительно дошкольников с нормой в развитии. Существует относительно небольшое количество исследований, посвященных развитию самостоятельности у детей с ОВЗ, в том числе с

нарушением зрения. Ведь данный аспект является необходимым условием социализации детей.

Таким образом, исходя из анализа философских, психолого-педагогических аспектов понимания сущности и структуры самостоятельности, можно сделать следующие выводы. Самостоятельность – это ценное личностное качество, включающее совокупность умений ставить цель, добиваться ее без участия взрослого, которое формируется и развивается в процессе всей жизни путем постепенного накопления самостоятельных действий. Развитие самостоятельности обуславливается внешними и внутренними (мотивы, потребности и др.) факторами, психологическими механизмами: возможность свободного выбора; персональная ответственность за результат; осознанная целенаправленность деятельности.

1.2 Особенности развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Старший дошкольный возраст – сензитивный период для развития самостоятельности. Происходит интенсивное социально-нравственное развитие детей, становление их взаимоотношений с окружающими. Старшие дошкольники способны освоить правила культуры поведения и общения. Им становятся понятны мотивы выполнения правил, у них начинает развиваться чувство самоуважения и как следствие самостоятельность. На сегодняшний день определены условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста. К ним относятся: условия для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей, недирективная помощь детям, поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности. Современные подходы к образованию дошкольников

ориентируют практиков на поддержку полезной занятости, диктуют необходимость поиска путей развития самостоятельности ребенка, реализации его потребностей, самовыражения в разных видах детской деятельности с учетом психофизиологических, индивидуальных особенностей и ценностей возраста.

Для детей 6-7 лет характерны свои предпочтения, содержательные и организационно-процессуальные особенности самостоятельности, отношения к ней. Старшие дошкольники обладают достаточно большим личным опытом, могут произвольно направлять свою активность на достижение поставленной цели, продумывать способы действий, контролировать свои действия и действия сверстников и т. д. Им доступно выполнение всех компонентов деятельности: постановка цели, планирование, осуществление задуманного, реализация контрольно-корректировочных действий. Одной из основных моделей современной организации образовательного процесса детей дошкольного возраста является самостоятельная деятельность.

Проблема развития самостоятельности у дошкольников рассматривается в двух аспектах: познавательном (Т.В. Зенцова, Л.В. Лабашова, М.Н. Силаева, Т.И. Мышьякова, И.Б. Слитко, У.В. Ульяновская) и нравственном, личностном (О.А. Акулова, Н.Г. Година, А.О. Кузина, Л.Н. Пустынникова и др.). Высшей формой самостоятельности детей является творчество. Этому способствует создание творческих ситуаций в игровой, театральной, художественно-изобразительной деятельности и др. Именно в творческой деятельности перед дошкольником возникает проблема самостоятельного определения замысла, способов и формы его воплощения. В общей деятельности развивается сотрудничество, пробуждаются воображение, инициатива. Д.И. Писарев отмечал, если ребенок с дошкольного возраста не приучен мыслить и действовать самостоятельно, то может вырасти человек робкий и нерешительный.

Результаты исследований ученых А.Н. Атаровой [2], Т.И. Бабаевой [4], А.Г. Гогоберидзе [8], Н.А. Горловой [10] и другими педагогами и психологами подтверждают недостаточное развитие самостоятельности у современного поколения детей. Петербургская научная школа доказала влияние педагогических условий на ребенка-дошкольника, при которых он становится субъектом детских видов деятельности (игровой, трудовой, художественной).

Стремление к самостоятельности формируется в опыте сотрудничества со взрослыми. Старшие дошкольники любят помогать взрослым, выполнять «ответственные» поручения, чувствовать себя человеком, которому доверяют нечто важное, от которого ждут реальной помощи. В совместной деятельности ребенок осваивает способы и приемы действий, знакомится с примером поведения и отношения, учится самостоятельно действовать с учетом растущих возможностей и стремится добиться лучшего результата.

К моменту завершения дошкольного образования ребенок владеет всеми элементарными навыками самообслуживания, умеет самостоятельно одеваться и раздеваться, самостоятельно ест без помощи взрослого, умеет элементарно планировать свою деятельность, умеет контролировать свое поведение. Старшие дошкольники начинают проявлять интерес к будущему школьному обучению. Задача взрослых развивать личность детей, формировать у них элементарный самоконтроль, способность к саморегуляции своих действий. Развитие самостоятельности связано с такими изменениями в структуре личности, которые обуславливают превращение личности в субъект деятельности, требует способности предвосхищать результаты своей работы, самостоятельно преодолевать трудности и доводить дело до конца, критически оценивать достигнутые результаты и добиваться повышения их уровня за счет мобилизации собственных усилий, а также предполагает способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач.

Процесс развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения характеризуется своеобразием,

обусловленным дефектом развития. Вместе с тем, согласно Конвенции о правах ребенка, все дети имеют одинаковые права и равную ценность (статья 2). Ребенок с отклонениями в развитии должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, обеспечивающих его активное участие в жизни общества (статья 23). Признание права любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности развития, демократические преобразования, происходящие в России, процесс вхождения в мировое экономическое сообщество обусловили изменение отношения общества к проблемам людей с ОВЗ.

С 1 января 2014 года введен в действие ФГОС ДО (приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155). В документе подчеркивается необходимость выравнивания стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных организаций, в том числе и детей с ОВЗ, при котором создаются специальные дополнительные условия, осуществляется амплификация развития – всемерное использование потенциала возможностей ребенка, максимальное обогащение психического и личностного развития детей с ОВЗ на основе широкого развертывания разнообразных видов деятельности [45].

Рассмотрим специфику дефекта зрения у слабовидящих дошкольников. Слабовидящие дети характеризуются наличием остроты зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. Нарушения зрения у детей отличаются разнообразием форм. Самыми распространенными формами зрительного дефекта у дошкольников являются амблиопия и косоглазие. Они характеризуются разной степенью нарушения остроты зрения, бинокулярного зрения, фиксации взора и других функций зрительной системы. Амблиопия – различные по происхождению формы понижения остроты зрения, причиной которых являются функциональные расстройства зрительного аппарата. Косоглазие – различные по происхождению и локализации поражения зрительной и глазодвигательной систем, вызывающие периодическое или постоянное отклонение [15].

Развитие ребенка с нарушением зрения характеризуется рядом особенностей. Во-первых, дошкольник с нарушением зрения из-за сниженной активности отличается отставанием в психофизическом развитии по сравнению с детьми с нормативным развитием. Во-вторых, до момента выработки компенсаторных механизмов периоды развития дошкольника с нарушением зрения не совпадают с периодами нормативного развития. В-третьих, при нарушении зрения у дошкольников отмечается выраженная диспропорциональность разных сфер психического развития. Так их мышление и речь развиваются быстрее, а овладение пространством и движение – медленнее [29].

Значимость зрительного восприятия в психическом развитии ребенка и в овладении им различными видами деятельности подчеркивается в работах Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Л.И. Леушиной, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, Л.И. Плаксиной, А.Г. Рузской, N.M. Flanagan, G.N.Dutton, J. Rotshild. У дошкольников с нарушением зрения восприятие происходит на суженной сенсорной основе. В результате происходит снижение качества представлений ребенка об окружающем [34]. Нарушение глазодвигательных функций у дошкольника с косоглазием и амблиопией приводит к ошибкам выделения формы, величины, объема предметов, определения расстояния между предметами и их удаленности.

Трудности ориентировки в пространстве приводят к тому, что дошкольники с нарушением зрения характеризуются снижением двигательной активности, что приводит к нарушениям в формировании сферы движений. Нарушается формирование мелкой моторики и как следствие овладение предметно-практическими действиями и познание.

Зрительные нарушения обуславливают формирование негативных черт характера. Дефект зрения усложняет взаимодействие детей с окружающей средой, изменяет их социальную позицию, порождает возникновение своеобразных социальных установок и ориентиров [15]. Нарушение зрения оказывает заметное влияние на личностное развитие ребенка. Ученые

отмечают у дошкольников с нарушением зрения выраженную ранимость, эмоциональность, тревожность, неуверенность, напряженность. У детей с нарушением зрения наблюдается состояние внутреннего дискомфорта, отмечаются признаки неудовлетворенности собой и в своих силах. Мышление детей со зрительной патологией опирается на суженный чувственный опыт, так как ограничены возможности полноценного наблюдения за предметом или явлением, сравнение его с другим предметом. При выполнении мыслительных операций и установления смысловых связей между объектами, у ребенка также возникают трудности. Это приводит к замедленности протекания мыслительных процессов, требует увеличение времени на осмысление и выполнение задания, так как ребенку необходимо сосредоточиться. У дошкольников с нарушением зрения снижается активность, познавательный интерес, возрастает замкнутость и некоммуникабельность. Недостаточный социальный опыт детей и специфика отношений к детям со зрительным дефектом окружающих их людей приводят к появлению у них эгоизма, упрямства, боязни нового и нерешительности, снижению любознательности и внимания к окружающим. Все это может провоцировать своеобразный уход в свой внутренний мир, который может проявляться у детей в покачиваниях, надавливаниях на глаза, щелканье пальцами.

В старшем дошкольном возрасте у детей с нарушением зрительного анализатора особенно интенсивно проявляется снижение познавательной активности, ориентировочно-поисковой деятельности. Дошкольник находится в ситуации недостаточной внешней стимуляцией, выпадает из действительности, испытывает затруднения в реализации социальных функций. Старшие дошкольники с нарушением зрения демонстрируют сложности в установлении межличностных отношений, в достижении результатов в деятельности. При этом дети остро реагируют на подобные трудности, что способствует возникновению повышенной раздражительности, неадекватности реакций, своеобразному безразличию к

окружению, инертности и пассивности. Данные проявления приводят к трудностям социальной адаптации и ограничению самостоятельности в разных видах деятельности. При гиперопеке со стороны взрослых наблюдается отсутствие самопроявления в элементарной деятельности – самообслуживании.

Тем не менее, по мнению Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, соответствующая организация воспитания и обучения ребенка с дефектом зрения позволяет преодолевать описанные сложности, формировать позитивные свойства личности, мотивацию общения и обучения. Л.И. Плаксина отмечает, что у слабовидящего ребенка в процессе его жизнедеятельности происходит формирование компенсаторных навыков пространственной ориентации в первую очередь на основе слухового восприятия, осязания и речи. Эти навыки обеспечивают адекватность действий слабовидящего ребенка. Одним из средств компенсации нарушенного зрительного восприятия является сенсорное развитие. Специфика работы с детьми с нарушением зрения заключается в том, что наряду со зрительным восприятием необходимо развивать и все остальные виды чувствительности (осязание, слух, вкус и обоняние). «Создание соответствующих условий и содержания воспитания и обучения, вовлечение ребенка в жизненные ситуации на основе формирования у него социально-адаптивных коррекционно-компенсаторных способов ориентации приводит к стабилизации формирования различных видов деятельности. В этом случае уровень сформированности личности определяется характером социального воздействия, в первую очередь, всего воспитания и обучения, а не наличием или отсутствием зрительной патологии» [15, 53]. В этом случае нарушение зрения не является непреодолимым препятствием для формирования всесторонне развитой личности. При своевременной, незаметной и корректной поддержке взрослого первые элементы самостоятельности (потребность в целесообразных действиях) закрепляются в личности ребенка.

Таким образом, на этапе завершения дошкольного образования в контексте понятия «самостоятельность» целевыми ориентирами согласно п.4.6 ФГОС ДО предусматриваются возрастные характеристики возможностей детей:

- проявляют инициативу и самостоятельность в различных видах деятельности;
- способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- ребенок способен к волевым усилиям;
- пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей;
- способен к принятию собственных решений.

Современные подходы к дошкольному образованию ориентируют практиков на необходимость разработки и применения адекватных возможностям и потребностям детей с ОВЗ (в том числе и с нарушением зрения) современных приемов, форм организации детской деятельности; выделение необходимого и достаточного материала для проявления активности, самостоятельности ребенком; разработки специальных дидактических материалов и пр.

Такие направленные педагогические действия помогают сформировать социально активную личность, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Кроме того, реализация задачи развития автономности у детей с нарушением зрения актуальна в свете успешного сохранения и укрепления здоровья ребенка. Для каждого отдельно взятого ребенка является бесценным опыт самостоятельного мотивированного соблюдения правил здорового образа жизни с учетом своего диагноза. В связи с этим структурные компоненты самостоятельности такого ребенка наполняются новым, отличным, чем у детей в норме, содержанием.

Накопленные к настоящему времени теоретические исследования и практические разработки в области развития детей с нарушением зрения и

преодоления вторичных отклонений свидетельствуют о возможности развития необходимого уровня рассматриваемого феномена.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что процесс развития характеризуется накоплением качественных новообразований, которые необратимо уводят систему от ее изначального состояния в направлении либо улучшения уровня организации системы, либо сохранения того же уровня, либо его снижения. Личность – это динамическая, изменяющаяся система. Она имеет в определенный момент времени бесконечное множество путей развития. И они в свою очередь, могут сопровождать переход как в состояние относительно более высокое (прогресс), так и в состояние регресса. Какой будет выбран путь, зависит от ряда внутренних и внешних условий. Поэтому, одним из важнейших фундаментов образовательной работы с детьми, имеющими различные нарушения зрения, является создание условий, учитывающих особенность и уникальность этих детей, а также свободу выбора ими пути своего развития.

1.3 Развивающая предметно-пространственная среда как средство развития самостоятельности дошкольников с нарушением зрения

Рассматривая формулировку понятия «самостоятельность» дошкольника как процесса, как обобщенный компонент отношения личности к деятельности, ее результату, направленный на независимость, автономию (Л. Ростовецкая, М. Шилова), важно отметить ведущее значение предметно-пространственной среды в развитии данного феномена.

Еще в XIX веке поднимался вопрос о самодеятельности, саморазвитии ребенка. Так, в педагогике Марии Монтессори уделялось внимание организации среды, адаптированной к потребностям детей с регулярными стимулами в материалах, индивидуальный подход, поощрение саморазвития в детях. Ответственность педагога заключается в их подготовке на основе наблюдений за детьми. Ребенок должен уметь распознавать и исправлять

свои собственные ошибки. Поэтому все рабочие материалы были оснащены элементами управления ошибками. Так он может проверить свою работу и, при необходимости, улучшить ее. «Никто не может быть свободным, если он не является независимым, ребенок должен стать самозанятым в своей деятельности, и пока ему не исполнится три года, он должен был быть свободным и независимым в значительной степени». Руководящим принципом образования М. Монтессори заключается в концепции «Помогите мне сделать это самому» [25]. Развитие самостоятельной работы и творческого обучения может быть достигнуто только посредством собственных действий. Ребенок должен действовать по собственной инициативе, развивать деятельность своих идей и способностей и руководствоваться своими собственными целями. Итак, основными средствами воспитания самостоятельности педагог считала: специально организованная среда, свобода выбора, особая позиция педагога, возможность осуществления самоконтроля.

В практику образования, в том числе и дошкольного, ко второй половине XX века вошла исследовательская деятельность, в ходе которой ребенок осваивал самостоятельный поиск решений, подбирал средства, анализировал. Подобная практика поддерживает любознательность и развивает упорство в достижении поставленных целей.

В ряде исследований в отечественной педагогике и психологии доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не только ребенок, его качества и поведение, но и внешние (среда, окружение, межличностные отношения, деятельность) и внутренние (эмоциональное состояние, опыт, установки) условия, в которых он существует.

Термин «среда» употребляется с 20-х годов XX века как понятия «педагогика среды» (С.Т. Шацкий), «окружающая среда» (А.С. Макаренко), «общественная среда ребенка» (П.П. Блонский). В дошкольной педагогике целью создания развивающей среды в дошкольном образовательном

учреждении является обеспечение жизненно важных потребностей формирующейся личности: витальных, социально-культурных, духовных.

Особенно актуальна тема развития самостоятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья. Именно для них ситуация заболевания становится критической и проявление «само» если не исключается, то замедляется. Стоит отметить, что дефекты здоровья ограничивают возможности человека, обнаруживая «слабые места», с другой стороны, активизируют личностный потенциал. От того насколько эффективно созданы условия для активизации личностного потенциала ребенка, проявления его «само» зависит уровень личностной зрелости.

Согласно концепции Л.С. Выготского развитие любого вида деятельности является поэтапность: сначала – совместная деятельность со взрослыми, затем со сверстниками и наконец, самостоятельная деятельность [6]. Данная схема становления рассматриваемого качества одинакова как для ребенка с нормой, так и для детей с нарушением зрения. Но все же подходы разные.

Показателями самостоятельности старшего дошкольника является освоение комплекса разнообразных универсальных умений: проявление инициативы, умение ставить цель деятельности, осуществление элементарного планирования, умение подбирать средства для реализации задуманного, используя поисковые действия, получение адекватного возрасту результата.

Самостоятельность в дошкольном возрасте мы рассматриваем с точки зрения развития структурных компонентов процесса деятельности:

- мотивационно-целевой (интерес субъектов к возникшей проблеме и стремление ее разрешить; осознание и принятие цели взаимодействия его субъектами; активное обсуждение возникшей проблемы, возможностей ее решения);

- организационный,

– содержательный (взаимный активный отбор средств и способов решения возникшей проблемы; активность в реализации найденных путей решения; активность субъектов в коррекции деятельности, промежуточном контроле);

– рефлексивный (активность субъектов взаимодействия в анализе и оценке полученного результата; взаимная удовлетворенность ходом и результатом взаимодействия).

Мотивационно-целевой этап – проявление первых элементов самостоятельности: целенаправленность, ориентированность на какие-либо действия для задуманного результата.

Высокую эффективность и качественные результаты приобретает любая деятельность при условии наличия у личности ярких и сильных мотивов, вызывающих желание активно действовать, проявлять усилия, преодолевая затруднения, продвигаясь к намеченной цели. Особое значение для развития самостоятельности в дошкольном возрасте имеет максимальное использование мотивации для достижения успехов в разных видах детской деятельности.

Собственная активность, косвенно стимулируемая развивающей предметно-пространственной средой, приводит к активизации внутренних изменений личности дошкольника.

Развивающая предметно-пространственная среда рассматривается нами как фактор мотивации для развития самостоятельности у детей 6-7 лет, побуждение, определяющее целенаправленную деятельность, импульс к мысли, чувству. В целях подкрепления и усиления воздействия на личность дошкольника тех или иных факторов применяются различные методы стимулирования, среди которых специально организованная предметно-пространственная среда.

Мотив побуждает ребенка к деятельности, условиями которого являются: изменение условий, постановка новых задач, ситуация выбора. Подходы к формированию образовательной мотивационной среды

рассмотрены в работах А.Г. Асмолова, М.В. Клариной, Л.И. Новиковой, С.Л. Новоселовой, В.В. Серикова, Е.А. Ямбурга, В.Я. Ясвина и др.

На этапе организации деятельности, планирования фактором, способствующим развитию самостоятельности, являются организаторские умения (поиск и отбор необходимых средств для достижения цели в исполнении своих замыслов).

Основополагающим для достижения цели, проявления стойкого качества должна быть, созданная педагогом, разумная ситуация выбора. Она существует тогда, когда есть альтернативы (варианты действий, средств, поиска, принятия решений и т.п.). Таких альтернатив может быть несколько. Если же ребенку не давать право на ошибку, то в ситуации выбора знакомого и незнакомого он отдаст предпочтение хорошо известному.

Ситуация выбора как педагогическое средство выступает при взаимодействии ребенка (субъекта) с предметной средой, сопровождаемой процессами «самоопределение-саморегуляция-самоорганизация». Процесс выбора успешен, если он:

- информативный для принятия решений;
- лично-значимый (распределение приоритетов в ситуации выбора);
- конструктивный (построение возможных вариантов решения ситуации).

В педагогической практике дошкольного образования важно не только создавать условия для выбора, организовывать процесс, но и уметь педагогу вовремя оказать дозированную помощь, направить ребенка в рамках формулы К.Д. Ушинского «учить учиться».

Один из принципов дошкольного образования (п.1.4.2 ФГОС ДО) ориентирует педагогов на «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования» [45].

По мнению целого ряда исследователей, понятие «выбор» понимается как:

- форма проявления детской субъектности, ориентированная на потребность ребенка быть свободным (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, Н.В. Носкова);
- средство стимулирования к самостоятельному принятию решений (Л.А. Григорьева).

Н.С. Ежкова указывает, что формирование умения организовывать самостоятельную деятельность у старших дошкольников включает три основных направления. Во-первых, предварительная подготовка детей к свободной самостоятельной деятельности. Она включает расширение представлений детей об организационной стороне деятельности, последовательности осуществления действий, обеспечивающих успешность организации любой деятельности; обогащение и последующую актуализацию личного опыта детей; развитие интереса дошкольников к разным видам деятельности; привлечение внимания к содержанию предметно-пространственной среды, систематическое пополнение ее новыми предметами. Во-вторых, педагогическая поддержка полезной занятости детей в свободное время. В-третьих, формирование ценностных представлений о свободном времени и ценностного отношения к свободному времени [17].

По-мнению Н.С. Ежковой, попадая в ситуацию свободного выбора, ребенок сталкивается с необходимостью осуществить целый ряд действий для реализации задуманного. Да и сам выбор, занимательного дела уже предполагает определенный уровень подготовленности детей: наличие интересов, практических умений, творческих способностей, сформированность нравственно-волевых качеств (самостоятельность, настойчивость, уверенность, доброжелательность, справедливость при разрешении конфликтных ситуаций и т. д.) [17].

Особое значение приобретает тот факт, что ситуация выбора у детей с нарушением зрения, должна быть с учетом особенностей поставленного диагноза.

Современная наука и практика воспитания детей с нарушением зрения показывает, что из-за низкой остроты зрения они больше времени тратят на рассматривание. Формирование представлений осуществляется замедленнее и информативно беднее, чем у детей нормально видящих.

Идея развивающей функции предметной среды не нова. Известные педагоги Е.А. Аркин, М. Монтессори, Ф. Фребель высказывали идею о том, что предметное пространство детства во многом является определяющим для развития ребенка.

Как отмечалось в Концепции дошкольного воспитания, организация предметной среды в детском саду должна быть подчинена цели психологического благополучия ребенка. В документе подчеркивалась необходимость создания детской мебели, игр, игрушек, физкультурного инвентаря и оборудования на основе научных принципов – своеобразной «эргономики детства».

Значение эргономики детской деятельности как научного направления, на основе которого должна проектироваться развивающая предметно-пространственная среда детского сада, указывалось в работах Ю.М. Горвиц и С.Л. Новоселовой. В исследованиях С.Л. Новоселовой отмечалась развивающая функция предметной среды, обеспечение которой связывалось с преемственным развитием деятельности ребенка от простых ее форм к более сложным [27].

Теоретические исследования в сфере организации развивающего пространства детства были проведены разработчиками «Концепции развивающей среды дошкольного учреждения». Ее основой стала личностно-ориентированная модель взаимодействия между участниками воспитательно-образовательного процесса. По мнению авторов Концепции (Л.М. Клариной, В.А. Петровского, Л.П. Стрелковой), среда должна обеспечивать

безопасность жизни ребенка, социально-культурное становление, удовлетворение потребностей его актуального и ближайшего творческого развития.

В работах современных авторов (Е.О. Смирновой, А.М. Вербенец, Л.А. Парамоновой) в основном рассмотрены прикладные аспекты проблемы построения развивающей предметно-пространственной среды ДОО, детальные рекомендации по использованию современных игрушек, пособий, оборудования с учетом образовательных задач. В результате исследований практика дошкольного образования получила рекомендации по отбору игрушек и пособий для игрового, интеллектуального развития дошкольников, формирования умственных операций.

В ФГОС ДО указано, что развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать развитие дошкольников, охрану и укрепление их здоровья, учет особенностей и коррекцию недостатков их развития.

Г.А. Урунтаева утверждает, что «старшие дошкольники уже могут самостоятельно планировать деятельность». Но подобная реализация деятельности возможна у детей только в ситуации постоянной систематизированной поддержки воспитывающего взрослого. Г.А. Урунтаева описывает два этапа педагогической поддержки самостоятельной деятельности старших дошкольников. Подготовительный этап предполагает развивающее и стимулирующее направления. В первом случае речь идет об обучении дошкольников эффективной организации деятельности, об обогащении положительного детского опыта в различных видах деятельности, о воспитании культуры общения. Во втором – об организации развивающей предметно-пространственной среды, активизирующей детский интерес, об обеспечении ее необходимыми материалами для различных видов деятельности. Второй этап педагогической поддержки реализуется в процессе самой самостоятельной деятельности дошкольников и предполагает три направления: настраивающее, стимулирующее и регулирующее. Взрослый должен стимулировать интерес детей к самостоятельной

деятельности, только в этом случае детская активность приобретает продуктивный характер. Для этого взрослый предлагает каждому дошкольнику выбрать вид деятельности; осуществляет поддержку ребенка посредством наводящих вопросов. Также со стороны воспитывающего взрослого необходима регулировка межличностных отношений дошкольников в ситуации появления конфликтов.

Организованная предметно-пространственная среда в дошкольном учреждении может выступать как мощным стимулом развития дошкольника, побуждая его к положительным действиям, так и преградой для проявления индивидуальных творческих способностей. Неправильно организованная среда может формировать искаженные представления об окружающем мире и о нравственности, подрывая гуманное начало формирующейся личности. Перед каждым педагогическим коллективом дошкольной образовательной организации встает вопрос создания эффективной предметной среды, стимулирующей развитие дошкольников и способствующей реализации условий для обеспечения различных видов деятельности (игровой, двигательной, интеллектуальной, самостоятельной, творческой, художественной, театральной). Эмоционально комфортная, эстетически оформленная среда, должна выступать фактором, обуславливающим личностное совершенствование, возникновение новых увлечений, культурных потребностей каждого ребенка, являться регулятором его поведения в целом. По данным С.Л. Новоселовой, Е.О. Смирновой, В.А. Петровского, такая среда включает три блока: общий дизайн помещения; организация пространства жизнедеятельности детей; наличие игрушек, игр, предметов, пособий [20].

По санитарно-эпидемиологическим требованиям к содержанию и организации работы в дошкольных организациях на самостоятельную деятельность детей младшего дошкольного возраста (игры, подготовка к образовательной деятельности, личная гигиена) в режиме дня должно отводиться не менее 3-4 часов. Но это не значит, что ребенок должен быть

предоставлен самому себе. Для организации самостоятельной деятельности детей необходимо создать развивающую предметно-пространственную среду и присмотр, и уход за каждым ребенком. Свободная деятельность детей в развивающих центрах помогает им самостоятельно осуществлять поиск, включаться в процесс исследования, а не получать готовые знания от педагога. Учитывая, что ведущим видом деятельности детей младшего дошкольного возраста является игра, воспитатель должен создать разнообразную игровую среду, которая должна обеспечивать ребенку познавательную активность, должна соответствовать его интересам и иметь развивающий характер. При этом она должна способствовать развитию творческих способностей, будит фантазию, активность действий, учить общению, яркому выражению своих чувств. Среда должна предоставлять детям возможность действовать индивидуально или вместе со сверстниками, не навязывая обязательной совместной деятельности. Воспитатель может подключиться к деятельности детей в случаях конфликтных ситуаций, требующих вмешательства взрослого, или при необходимости помочь тому или иному ребенку войти в группу сверстников.

Сегодня проблема специально организованной развивающей предметно-пространственной среды в работе с детьми ОВЗ представляет широкое поле для исследований, т.к. многочисленные исследования ориентированы на детей с нормой в развитии.

Если же среда, окружающая ребенка с нарушением зрения, не организовывается сообразно его возможностям, то у ребенка возникают трудности общения с окружающим миром и людьми. При резком снижении зрения или его отсутствии возникают ограничения в знакомстве с окружающим миром, ориентировке в пространстве и окружающей среде, трудности передвижения, общения и обучения. Нарушение зрения обуславливает весь ход психофизического развития детей, в том числе слабовидящих, детей с амблиопией, косоглазием.

При этом следует особо подчеркнуть, что достижение высокого уровня самостоятельности старшего дошкольника возможно при условии ежедневного, а не эпизодического развития умений в разных видах деятельности, интересов и желаний ребенка, возможностей развивающей предметно-пространственной среды. Большой проблемой развития детской самостоятельности является жесткая регламентация образовательного процесса, излишний контроль педагогом свободной деятельностью детей.

Важнейшей целью образовательной среды является самоформирование личности ребенка, способной осваивать и преобразовывать мир и себя. По мнению А.А. Леонтьева, К.С. Мануйлова, В.И. Панов, О.Р. Радионовой, В.А. Ясвина образовательная среда должна обеспечивать реализацию потребностей и возможностей детей в соответствии с социокультурными нормами и задачами возрастного развития; помогать детям упорядочивать их собственную картину мира; раскрывать творческий потенциал, создавать условия для самореализации и самоопределения. Анализируя особенности образовательной среды, П.И. Третьяков отмечает, что она должна поддерживать уверенность детей, формировать положительные установки, помогать детям преодолевать дезадаптацию.

Требования к построению образовательной среды предполагают содержательные и процессуальные ее характеристики. Содержательными характеристиками образовательной среды являются ее векторность, насыщенность культурными элементами и возможность их выбора, принадлежность детей к определенной группе, событийность, значимость, способность стимулировать развитие субъектности, динамичность, наличие возможностей, превосходящих потребности личности в настоящий момент. Процессуальные характеристики образовательной среды включают ее комфортность, эмоциональную насыщенность, аутентичность, возможность расширения познания, стимуляция активности различного типа, мотивация самостоятельности и творчества, гетерогенность, здоровьесберегающий характер [28].

Образовательная среда образовательной организации включает в себя комплекс локальных сред: кабинеты, участок, коридор, рекреации, спортивный зал и пр. Каждая локальная среда имеет свою функцию и приносит свои обучающие и воспитывающие эффекты. Интеграция воздействий локальных сред обеспечивает повышение эффективности образовательной среды в целом.

Организация образовательной среды детского сада требует, во-первых, постановки цели, в соответствии с которой среда будет выполнять ту или иную функцию. Во-вторых, необходим отбор средовых ресурсов, который осуществляется на основе образовательной цели и с учетом возраста детей. В-третьих, объединение выбранных средовых ресурсов в действенные комплексы на основе требований дошкольного образования. В-четвертых, реализация принципов уважения к потребностям и мнению ребенка, функциональности, опережающего характера содержания обучения, динамичности в процессе организации образовательной среды. Таким образом, создание функциональной образовательной среды требует соотнесения образовательных целей, возрастных особенностей детей и требований к моделированию образовательных сред. Специфика образовательной среды детского сада определяется личностными особенностями и педагогическими установками сотрудников, предпочтениями детей и родителей. То есть образовательная среда создается всеми субъектами образовательно-воспитательного процесса.

Попадая в образовательную среду, ребенок стремится в ней ориентироваться, понимать специфику ее организации, отслеживать ее изменения и влиять на нее, при этом чувствовать себя безопасно, уверенно, быть успешным. Для воспитывающих взрослых актуальным становится вопрос о том, дает ли образовательная среда возможность для активного функционирования ребенка, адекватного его возрастным и индивидуальным особенностям. Особенно актуально это становится для детей с нарушением зрения в силу специфики дефекта здоровья, так как даже незначительно снижение зрения существенно ограничивает обмен информацией между ребенком и окружающей средой: уменьшается объем перерабатываемой

информации, замедляется и качественно видоизменяется процесс ее восприятия и переработки, что приводит к нарушению ориентировки в окружающем. Дети с нарушением зрения испытывают сложности в оценке сенсорных признаков предметов, в соотнесении их названий и образов, затрудняются при установлении связи между объектами и явлениями, плохо оценивают расстояния и величины, местоположение объектов в пространстве, что приводит к сложностям передвижения. В целом все это затрудняет процесс овладения приемами и операциями отдельных видов деятельности и приводит к возникновению высокого психического напряжения и как следствие дезадаптации ребенка с нарушением зрения.

Для преодоления подобных трудностей, по мнению С.Е. Гайдукевич, необходима реализация следующих мероприятий. Во-первых, формирование у ребенка специальных умений компенсаторного характера. Во-вторых, создание специальных условий, облегчающих восприятие окружающих объектов и продуктивное взаимодействие с ними. В-третьих, специальная адаптация самих объектов среды.

Создание специальных или интегрированных групп для детей с нарушением зрения в детском саду требует обеспечения адаптивной образовательной среды, которая обеспечит им безопасность и комфорт. Педагогическая работа с детьми с нарушением зрения требует специальной организации пространства (размещение кабинетов, маршруты передвижения, оборудование); соблюдения охранительного режима (освещенность, дозировка зрительной и физической нагрузки); планирования позиции ребенка с нарушением зрения в том или ином виде деятельности (роль, степень готовности, проведение подготовительной работы, мотивация); управления взаимоотношениями между участниками образовательного процесса. Образовательная среда для детей с нарушением зрения должна быть построена таким образом, чтобы ребенок имел положительные результаты деятельности и осознавал свою активную позицию. С.Е. Гайдукевич отмечает, что организация образовательной среды для детей требует адаптации самих объектов

образовательной среды и оптимизации взаимодействия ребенка с этими объектами [7, 28].

Основой успешной самостоятельной деятельности является также создание комфортной психологической среды. При ситуации успеха ребенок активен, инициативен, охотно включается в детскую деятельность, в общение, с удовольствием посещает детский сад. Это результат правильного педагогического воздействия – удовлетворение основных потребностей детей, в том числе в развивающей среде.

Таким образом, особенности психофизического развития детей с нарушением зрения требуют внимательного отношения ко всем аспектам организации развивающей предметно-пространственной среды. Такие ее характеристики как безбарьерность и адаптивность, обеспечиваются благодаря осознанному, компетентному планированию образовательного пространства, организации его оснащения и всех видов взаимодействий в нем.

Выводы по первой главе

Самостоятельность представляет собой личностное качество, включающее совокупность умений ставить цель, добиваться ее, которые развиваются при условии специально организованной предметно-пространственной среды как мотивирующего фактора с учетом необходимости обеспечения безопасности ребенка с нарушением зрения.

Самостоятельность проявляется в инициативности, ответственности и относительной независимости ребенка. Начиная с дошкольного возраста, самостоятельность приобретает системное строение и может рассматриваться как особое личностное качество, а не просто как эпизодическая характеристика детского поведения. Дошкольный период открывает наиболее благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности и творчества. Это внутренняя потребность растущего ребенка. В дошкольном возрасте ребенку доступно продумывание и

осуществление компонентов самостоятельности: постановка цели, планирование, осуществление задуманного. Чем чаще ребенок проявляет автономность в разных видах деятельности, тем более устойчивее становится его самостоятельность. Степень проявления самостоятельности дошкольника зависит от вида, целей, содержания, мотивов достижения результата, которые определил он для себя или принимает от взрослого. Необходимо осуществлять поддержку самостоятельности ребенка, инициировать свободный выбор детей, оказывать помощь при возникновении трудностей в достижении намеченного результата.

В процессе развития самостоятельности необходимо расширять представлений детей об организационной стороне деятельности, последовательности осуществления действий; обогащать и актуализировать личный опыт детей в разных видах деятельности с учетом программных требований и индивидуальных особенностей, поддерживать и развивать интерес к разным видам деятельности, привлекать внимания к содержанию предметно-пространственной среды.

Процесс развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения характеризуется своеобразием, обусловленным дефектом развития. У них снижается активность, познавательный интерес, возрастает замкнутость и некоммуникабельность. Старшие дошкольники с нарушением зрения демонстрируют сложности в установлении межличностных отношений, в достижении результатов в деятельности. При этом дети остро реагируют на подобные трудности, что способствует возникновению повышенной раздражительности, неадекватности реакций, своеобразному безразличию к окружению, инертности и пассивности. Данные проявления приводят к трудностям социальной адаптации и ограничению самостоятельности в разных видах деятельности. Тем не менее, соответствующая организация воспитания и обучения ребенка с дефектом зрения позволяет преодолевать описанные

сложности, формировать позитивные свойства личности, мотивацию общения и обучения.

Развивающая предметно-пространственная среда рассматривается нами как фактор мотивации для развития самостоятельности у детей 6-7 лет, побуждение, определяющее целенаправленную деятельность, импульс к мысли, чувству. Основопологающим для развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста должна быть созданная педагогом разумная ситуация выбора. Выбор занимательного дела наличие у детей интересов, практических умений, творческих способностей, сформированность нравственно-волевых качеств. Попадая в ситуацию свободного выбора, ребенок сталкивается с необходимостью осуществить целый ряд действий для реализации задуманного. Развивающая предметно-пространственная среда в дошкольном учреждении может выступать как мощным стимулом развития дошкольника, побуждая его к самостоятельным действиям. Достижение высокого уровня самостоятельности старшего дошкольника с нарушением зрения возможно при условии ежедневного, а не эпизодического развития умений в разных видах деятельности, интересов и желаний ребенка.

Глава 2. Экспериментальная работа по развитию самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения посредством развивающей предметно-пространственной среды

2.1 Выявление уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Экспериментальная работа проводилась на базе д/с №173 «Василек» АНО ДО «Планета детства «Лада» г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие 12 детей 6-7 лет с нарушением зрения. Список детей представлен в приложении А.

Целью констатирующего этапа было выявление уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Задачи констатирующего этапа исследования:

- 1) определить критерии и показатели уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения;
- 2) подобрать и модифицировать диагностические методики в соответствии с показателями уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения;
- 3) осуществить диагностику уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения;
- 4) количественно и качественно проанализировать полученные результаты.

Основываясь на исследованиях Т.А. Власовой, Т.В. Гуськовой, Н.Н. Денисевич, В.З. Денискиной, О.Г. Жуковой, Е.В. Замашнюк, А.А. Люблинской, Л.Б. Осиповой, А.К. Осницкого, И.В. Охулковой, Л.И. Солнцевой, С. Теплюк, С.М. Хорош, Г.А. Цукерман, Л.М. Шипицыной, были выделены личностный и деятельностный компоненты развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения, которые выступали в качестве критериев изучаемого качества.

Критерии, показатели и диагностические задания представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Критерии	Показатели	Диагностические задания
Личностный компонент	Степень автономности в разных видах детской деятельности	Адаптированная проективная методика «Сюжетная история» (модификация методики С.В. Хусаиновой, Г.С. Прыгина)
	Уровень волевой регуляции	Методика «Раскрашивание кружков» (Л.М. Шипицына)
	Самооценка ребенком уровня собственной самостоятельности	Модификация методики «Лесенка» (В.Г. Щур)
	Готовность нести ответственность за собственные поступки	Методика «Мои поступки» (Ю.Н. Мисякова)
	Инициативность в решении задач	Методика «Скульптура» (О.Г. Жукова)
Деятельностный компонент	Умение выделить цель деятельности	Методика «Индивидуальный профиль самостоятельности ребенка» (А.Н. Атарова)
	Умение планировать последовательность выполнения действий для реализации цели	
	Умение выбирать средства деятельности	Методика «Диагностические проблемные ситуации» (авторская)
	Умение осуществить контроль и оценку результата деятельности	
	Умение понимать и принимать задание взрослого	Диагностическое задание «Лото» (О.В. Дыбина)
	Умение выполнять алгоритм действий	

При осуществлении диагностического исследования мы опирались на рекомендации Л.И. Солнцевой. Материал диагностических методик был адаптирован с учетом особенностей зрительного дефекта. Так использовались фигуры и куклы, изготовленные из плотного картона. Их изображение было заполнено, учитывалась пропорциональность величины изображенных объектов. Использовались желто-красно-оранжевые и зеленые тона. Материал предъявлялся контрастно, фон изображений был разгружен. Изображения предъявлялись под углом от 5 до 45°. Расстояние от глаз определялось для каждого ребенка индивидуально. Обследование проводилось ближе к середине дня. Время предъявления материала было

увеличено вдвое [42].

Перейдем к анализу результатов диагностического обследования уровня сформированности у детей 6-7 лет самостоятельности.

Диагностическое задание 1. Адаптированная проективная методика «Сюжетная история» (модификация «Проективной методики для диагностики автономности-зависимости у дошкольников 5-7 лет» (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин)).

Цель: определение степени автономности детей 6-7 лет с нарушением зрения в разных видах детской деятельности.

Материал (оборудование): 9 сюжетных картинок, набор бумажных кукол.

Содержание: детям предлагаются ситуации (9 сюжетов) в разных видах детской деятельности, дошкольник с помощью набора плоскостных кукол (2 набора для мальчиков и девочек) определяет свое место, комментируя свои действия.

Критерии оценки:

– 2 балла – автономный ответ на ситуацию (доминирование ребенка, обособление, наличие проекции на будущее, не видит себя в образе другого пола, помощи от других не ждет, рассказ о себе красочный, ребенок организован, контролирует ситуацию, решительный).

– 1 балл – зависимый ответ на ситуацию (ребенок оценивает себя неадекватно, меняет пол на противоположный, при разрешении проблемы считает, что кто-то должен им помочь, дезорганизован, отсутствует контроль, покоряется ситуации (можно легко увести от цели), не решителен).

Подсчитывается сумма баллов и определяется тип поведения ребенка.

9-11 баллов – низкий уровень автономности в разных видах детской деятельности (ведомый тип);

12-15 баллов – средний уровень автономности в разных видах детской деятельности (смешанный тип);

16-18 баллов – высокий уровень автономности в разных видах детской деятельности (независимый тип).

Индивидуальные результаты детей представлены в приложении Б.

Анализ ответов детей в различных ситуациях позволил нам условно разделить их на три группы и выделить их уровни автономности и, соответственно, тип поведения.

Независимый тип (высокий уровень автономности) был определен у 2 дошкольников: Николь Г., Евгения Б. (16,7 %). Девочки набрали 16-17 баллов. Дошкольники вставали на доминирующие позиции, проецировали ситуацию будущего, не ждали помощи от сверстников и взрослых, их рассказы о себе были детализированы, красочны. В целом дети вели себя организованно, контролировали ситуацию.

– Я вот эта девочка с шариком. Шарик очень красивый, на нем написано «Мое счастье!». Мне его папа подарил. Я очень довольна, мне нравится мой шарик. Эти девочки тоже хотят такой шарик. Я им обязательно покажу и дам поддержать чуть-чуть (Евгения Б.).

Вторая группа детей включала 6 дошкольников с нарушением зрения: Егор М., Данил П., Аня К., Матвей Ч., Ваня З., Зоя В. Их доля от общего количества испытуемых составила 50 %. Эти дошкольники набрали 12-15 баллов и у них был диагностирован средний уровень автономности в разных видах детской деятельности, то есть смешанный тип поведения. Они иногда использовали помощь взрослого, четко формулировали просьбу; знали последовательность действий, но иногда проявляли сомнение в результате, не всегда контролировали ситуацию.

– А что мне нужно сделать? Выбрать, где сидеть... Я бы, конечно, хотела сидеть с девочками. Но там уже занято... Значит, буду сидеть с мальчиком. Если он не злой. (Аня К.)

4 ребенка (Саша С., Рома В., Инесса И., Зоя В.) составили третью группу. Их ответы были отнесены к низкому уровню автономности в разных видах детской деятельности (ведомый тип). Дети не оценивали себя

адекватно, меняли пол на противоположный. При возникновении проблемы ждали помощь, могли отвлекаться от деятельности, переключаться, у них слабая степень самоконтроля, их легко увести от цели, не проявляли инициативу, заинтересованность.

– Я бы хотел выглядеть... А кто сильнее: кролик или поросенок? Поросенок. Я видел поросенка в деревне (Рома В.).

Доля детей 6-7 лет с нарушением зрения с низким уровнем автономности в разных видах детской деятельности составила 33,3 % от общего количества.

В таблице 2 представлены количественные результаты.

Таблица 2 – Количественные результаты изучения уровня автономности в разных видах детской деятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	2	6	4
100 %	16,7 %	50,0 %	33,3 %

Диагностическое задание 2. Методика «Раскрашивание кружков» (Л.М. Шипицына).

Цель: определение уровня волевой регуляции в структуре монотонной деятельности.

Материал (оборудование): тестовый бланк с изображением контуров кружков диаметром 20 мм, простой мягкий карандаш.

Инструкция. Закрась эти кружки. Работай быстро и аккуратно, старайся не пропускать ни одного. Закрасишь одну строчку, переходи ко второй. Продолжай работать до команды «стоп».

Процедура. Воспитанник закрашивает 15 кружков, после чего его останавливают командой «стоп».

Критерии оценки результата (оценивается отдельно каждый кружок):

– 4 балла – закрашивание ровное, одинаковой интенсивности и одного направления;

- 3 балла – нарушение границ кружка (выход за границу, недоводка до границы), но направление и интенсивность закрашивания одинаковые, ровные;
- 2 балла – нарушение границ, разнонаправленность закрашивания внутри кружка и различная интенсивность закрашивания;
- 1 балл – штриховка кружка параллельными линиями.

Затем вычисляется общая сумма закрашенных 15 кружков.

Оценка результатов:

- 60–59 баллов – высокий уровень волевой регуляции.
- 58–40 баллов – уровень волевой регуляции выше среднего.
- 39–21 балл – средний уровень волевой регуляции.
- 20–11 баллов – уровень волевой регуляции ниже среднего.
- 10 баллов и ниже – низкий уровень волевой регуляции.

Анализ выполнения детьми 6-7 лет с нарушением зрения методики «Раскрашивание кружков» позволил условно разделить на 4 группы по уровню волевой регуляции.

В первую группу вошел 1 ребенок (Егор М.), набравший 59 баллов, что свидетельствует о высоком уровне волевой регуляции. Доля от общего количества детей 6-7 лет с нарушением зрения составила 8,3 %. Испытуемый был настойчив в достижении цели, склонен к завершению начатой работы, способен регулировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и требованиями взрослых. Этот ребенок демонстрирует способность длительное время выполнять однообразную работу, не нарушая последовательности действий, проявляя точность и аккуратность.

Вторую группу составил также 1 ребенок (Николь Г.). Девочка набрала 57 баллов и у нее диагностирован уровень волевой регуляции выше среднего (8,3 %). Ребенку характерно проявление настойчивости в достижении цели, определенной склонности к завершению начатой работы, способности регулировать свои действия согласно поставленной задаче и требованиям взрослых. Девочка способна длительное время выполнять однообразную

работу, однако точность и аккуратность выполнения задания в отдельных случаях недостаточно соблюдаются.

В третью группу были включены Евгения Б., Данил П., Матвей Ч., Зоя В., Полина Б. У этих дошкольников был диагностирован средний уровень волевой регуляции, поскольку количество набранных ими баллов попало в диапазон 21-39. Доля детей 6-7 лет с нарушением зрения со средним уровнем волевой регуляции составила 41,7 %. Этот уровень отличается достаточной степенью саморегуляции, способностью детей длительное время выполнять однообразную работу. Однако, в процессе длительной монотонной работы, у них могут нарушаться точность и аккуратность выполнения задания.

Оставшиеся 5 дошкольников (Аня К., Зоя В., Саша С., Рома В., Инесса И.) были отнесены к четвертой группе. Они набрали 11-20 баллов и у них диагностирован уровень волевой регуляции ниже среднего. Процентная доля этой группы детей от общего количества испытуемых составила также 41,7 %. Детям этой группы характерна недостаточная саморегуляция. Ребенок проявляет неусидчивость, отвлекается от задания при включении незначительных помех. Выполнение монотонного задания может сопровождаться усилением эмоциональной лабильности.

В таблице 3 представлены количественные результаты. Индивидуальные результаты детей представлены в приложении Б.

Таблица 3 – Количественные результаты изучения уровня волевой регуляции в структуре монотонной деятельности детей 6-7 лет

Кол-во детей / %	ВУ	ВСУ	СУ	НСУ	НУ
12	1	1	5	5	0
100 %	8,3 %	8,3 %	41,7 %	41,7 %	0,0 %

В целом, результаты диагностической методики «Раскрашивание кружков» показали, что способность к волевой регуляции в процессе монотонной работы у большинства детей с нарушением зрения (83,3 %) соответствует среднему уровню и уровню ниже среднего. Дети закрашивали все 15 кружочков, как инструктировал экспериментатор, но в силу

особенностей зрительного дефекта (гиперметропия у четверых детей), закрашивание получалось неровное, с неодинаковой интенсивностью, с разным направлением линии штриховки, наблюдалось нарушение окрашенных границ кружков. Результаты свидетельствуют о недостаточном волевом усилии дошкольников.

Низкого уровня волевой регуляции, который характеризуется несформированностью механизмов саморегуляции, не наблюдалось.

Для обработки и обобщения данных, дети 6-7 лет с нарушением зрения, набравшие 59-60 баллов были условно отнесены к высокому уровню развития самостоятельности, 21-58 баллов – к среднему, 0-20 баллов – к низкому.

Диагностическое задание 3. Модификация методики «Лесенка» (В.Г. Щур).

Цель: определение самооценки уровня собственной самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Для определения уровня сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения самооценки собственной самостоятельности мы модифицировали методику «Лесенка» и предложили детям оценить с помощью ступенек свою самостоятельность.

Критерии оценки результатов:

Высокий уровень самооценки самостоятельности – дети уверенно располагают себя на 2 верхних ступеньках.

Средний уровень самооценки самостоятельности – дети располагают себя на 4, 5 ступеньках, затрудняются при объяснении.

Низкий уровень самооценки самостоятельности – дети располагают себя на 3 нижних ступеньках.

Анализ эмпирических данных, полученных при выполнении детьми 6-7 лет с нарушением зрения методики «Лесенка» позволил нам условно выделить 3 группы детей.

В первую группу, соответствующую высокому уровню самооценки собственной самостоятельности, вошли 3 дошкольника: Николь Г. Евгения Б. Аня К. (25,0 %). Дети уверенно ставят себя на верхнюю или предпоследнюю ступеньку. Оценивает себя адекватно.

– Я убираю свою одежду, игрушки, маме помогаю. Меня мама хвалит (Евгения Б.).

Вторую группу составили 7 детей: Полина Б., Егор М., Данил П., Матвей Ч., Ваня З., Зоя В., Саша С. (58,3 %). Оценивая самостоятельность, дети ставят себя на среднюю или на пятую ступеньку, но им требуется помощь при объяснении своего выбора.

– Мне мама говорит, что я самостоятельная, но не очень (Зоя В.).

– Потому что меня папа хвалит (Данил П.).

В третью группу были включены 2 ребенка: Рома В., Инесса И. (16,7 %). Дети ставят себя или на нижние 3 ступеньки, или затрудняются принять решение даже с помощью взрослого.

– Я – несамостоятельный (Рома В.).

В таблице 4 представлены количественные результаты изучения уровня самооценки детьми 6-7 лет с нарушением зрения собственной самостоятельности. Индивидуальные результаты детей представлены в приложении Б.

Таблица 4 – Количественные результаты изучения уровня самооценки собственной самостоятельности

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	3	7	2
100 %	25,0 %	58,3 %	16,7 %

Диагностическое задание 4. «Мои поступки» (Ю.Н. Мисякова).

Цель: выявить уровень готовности детей 6-7 лет с нарушением зрения нести ответственность за собственные поступки.

В ходе исследования ребенку предлагается обсудить 4 ситуации, в которых описаны положительные и отрицательные поступки детей. После

каждой ситуации детям задаются вопросы: «Могла бы твоя мама подумать, что это сделал(а) ты? А папа? А если бы им все-таки сказали, что это сделал(а) ты?».

Анализируется, как ребенок представляет, какое поведение ожидают от него близкие, какова будет реакция на его «обычные» и «необычные» поступки, чего следует ожидать от взрослых – одобрения, порицания и т.д.

Критерии оценки результатов:

– 3 балла – ребенок общителен, без помощи взрослого может дать анализ предложенной ситуации. Действия, предлагаемые ребенком, носят адекватный характер. В их ответах отражается участие родителей в хороших и плохих поступках ребенка. Дети осознавали роль и участие ребенка в ситуации, подчеркивали его ответственность за результат.

– 2 балла – ребенок считает выше своего собственного достоинства помогать другим, пытается переложить ответственность на других детей. При анализе ситуаций ссылается на поддержку родителей. Осознание ответственности за результат наблюдается в 1-2 ситуациях.

– 1 балл – ребенок замкнут, с трудом идет на контакт. Дать оценку предложенной ситуации не может даже с помощью взрослого. Ребенок не демонстрирует понимание ответственности за результат.

Затем определяется сумма баллов по всем четырем ситуациям. Определение уровня готовности детей 6-7 лет с нарушением зрения нести ответственность за собственные поступки осуществляется следующим образом.

– 10-12 баллов – высокий уровень готовности нести ответственность за собственные поступки;

– 7-9 баллов – средний уровень готовности нести ответственность за собственные поступки;

– 4-6 баллов – низкий уровень готовности нести ответственность за собственные поступки.

Результаты по методике «Мои поступки» индивидуально по каждому ребенку представлены в приложении Б.

На основании анализа результатов испытуемые дети 6-7 лет с нарушением зрения были распределены на 3 группы.

В первую группу вошли дошкольники, набравшие 10-12 баллов. Количество таких детей составило 4 человека (Николь Г., Евгения Б., Егор М., Зоя В.), что составило 33,3 % от общего количества испытуемых. Дети понимали смысл заданных ситуаций, осознавали значимость ответственности за свои поступки. Ответы детей с высоким уровнем готовности нести ответственность за собственные поступки были следующие.

– Дома я помогаю своему младшему брату одеться. Мама говорит, что я хорошо поступаю. Я бы помог одеться малышу (ответ по первой ситуации) (Егор М.).

– Да, меня бы они похвалили. Особенно папа. Нужно вообще убирать за собой весь мусор, чтобы улицы были чистыми. А можно убрать и проволоку, ведь кто-то мог бы наступить и поранить ногу (ответ на вторую ситуацию) (Николь Г.).

– Они бы меня поругали. Но я всегда отдаю чужие игрушки.... Ведь Маша обиделась. Она, наверное, плакала (ответ на третью ситуацию) (Евгения Б.).

– Мои мама и папа не смогли подумать обо мне плохо. И еще ... Я бы сказал воспитательнице, что карандаши все поломались (ответ по четвертой ситуации) (Зоя В.).

Вторую группу составили дети, у которых был диагностирован средний уровень готовности нести ответственность за собственные поступки. Это 6 испытуемых: Полина Б., Рома В., Данил П., Аня К., Матвей Ч., Ваня З. (50,0 %) они набрали 7-9 баллов и были отнесены к среднему уровню готовности нести ответственность за собственные поступки. Дети понимали

смысл заданных ситуаций, осознавали значимость ответственности за свои поступки, но испытывали трудности при объяснении.

– Моей маме все равно, но воспитательница говорит, что нужно помогать маленьким. Я бы наверно помог одеться (ответ по первой ситуации) (Рома В.).

– Я бы наверно попросил сделать это Рому. На вопрос «почему», мальчик затруднился ответить (ответ по второй ситуации) (Матвей Ч.).

– Не знаю, наверно мне было бы стыдно (ответ по третьей ситуации) (Аня К.).

– Не знаю, наверно бы забрала, но потихоньку, чтобы не заметила воспитательница (ответ по четвертой ситуации) (Полина Б.).

Третью группу детей с низким уровнем готовности нести ответственность за собственные поступки составили 2 исследуемых дошкольников: Саша С., Инесса И. (16,7 %). Дети не всегда понимали смысл заданных ситуаций, не осознавали значимость ответственности за свои поступки, испытывали трудности при объяснении.

– Я бы не стал помогать малышу одеться (ответ по первой ситуации) (Саша С.).

– Не знаю, как бы я поступил (ответ по второй ситуации) (Саша С.).

– Моей маме все равно (ответ по третьей ситуации) (Инесса И.).

– Я бы не стала рисовать (ответ по четвертой ситуации) (Инесса И.).

В таблице 5 представлены количественные результаты изучения уровня готовности детей 6-7 лет с нарушением зрения нести ответственность за собственные поступки.

Таблица 5 – Количественные результаты изучения уровня готовности нести ответственность за собственные поступки

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	4	6	2
100 %	33,3 %	50,0 %	16,7 %

Диагностическое задание 5. Методика «Скульптура» (О.Г. Жукова).

Цель: выявление уровня инициативности, творчества в самостоятельном решении задач у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Ребенку предлагается набор пластилина и задание: за 7 минут смастерить какую-либо поделку, вылепив ее из пластилина. Результаты деятельности ребенка оцениваются по десяти бальной системе. Ребенку предоставляется возможность самостоятельного выбора объекта для лепки. Результаты деятельности ребенка оцениваются по десяти бальной системе.

– 10 баллов (очень высокий) – придуманная ребенком поделка оригинальна, детально проработана и отличается хорошим художественным вкусом;

– 9 баллов (высокий) – придуманная им поделка достаточно оригинальная, но детально не проработанная;

– 7-8 баллов (средний) – ребенок придумал что-то необычное, но вместе с тем не отличающееся высокой оригинальностью;

– 5-6 баллов (ниже среднего) – ребенок выполнил сравнительно простую поделку, в которой имеется небольшое количество обычных деталей, не более двух-трех; данную поделку ребенок уже изготавливал ранее;

– 3-4 балла (низкий) – ребенок изготовил очень простую поделку; данная поделка уже была неоднократно изготовлена ребенком;

– 1-2 балл (очень низкий) – ребенок не выполнил задание.

Индивидуальные результаты представлены в приложении Б.

Первую группу детей составил один ребенок (Егор М.), набравший 9 баллов (8,3 % от общего количества испытуемых). Придуманная им поделка была достаточно оригинальна, но детально не проработана. Результат мальчика был отнесен к высокому уровню инициативности в решении задач.

У детей второй группы был диагностирован средний уровень инициативности в решении задач, поскольку они придумали что-то

необычное, но вместе с тем не отличающееся высокой оригинальностью. Это Николь Г., Евгения Б., Аня К., Матвей Ч., Зоя В., Полина Б. (50,0 %).

В третью группу вошли дети, набравшие 5-6 баллов. Их поделки просты, с небольшим количеством деталей, что соответствует уровню инициативности в решении задач ниже среднего. В эту группу были включены 3 испытуемых: Данил П., Ваня З., Рома В. (25,0 %).

Уровень инициативности в решении задач двоих дошкольников (Инесса И., Саша С.) был определен как низкий. Дети набрали по 4 балла, изготовив простые поделки (16,7 %).

Очень высокий и очень низкий уровни инициативности в решении задач у исследуемых дошкольников с нарушением зрения не были выявлены.

Для обработки и обобщения результатов высокий уровень развития инициативности в решении задач был определен у дошкольников, набравших 9-10 баллов, средний – 5-8 баллов, низкий – 1-4 балла.

Количественные результаты изучения уровня инициативности в решении задач у детей 6-7 лет с нарушением зрения представлены в таблице 6. Таблица 6 – Количественные результаты изучения уровня инициативности в решении задач

Кол-во детей / %	Оч.ВУ	ВУ	СУ	НСУ	НУ	Оч.НУ
12	0	1	6	3	2	0
100 %	0,0 %	8,3 %	50,0 %	25,0 %	16,7 %	0,0 %

Обобщив результаты методик пяти методик можно говорить об уровне развития у детей 6-7 лет с нарушением зрения личностного компонента самостоятельности. Количественные данные по уровню развития личностного компонента самостоятельности представлены на рисунке 1, в приложении Г.

Высокий уровень развития личностного компонента самостоятельности был диагностирован у 25,0 % детей (Евгения Б., Николь Г., Егор М.). У половины дошкольников с нарушением зрения определен средний уровень развития личностного компонента самостоятельности (Данил П., Аня К.,

Матвей Ч., Ваня З., Зоя В., Полина Б.). Четверть детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризовались низким уровнем развития личностного компонента самостоятельности (Инесса И., Саша С., Рома В.).

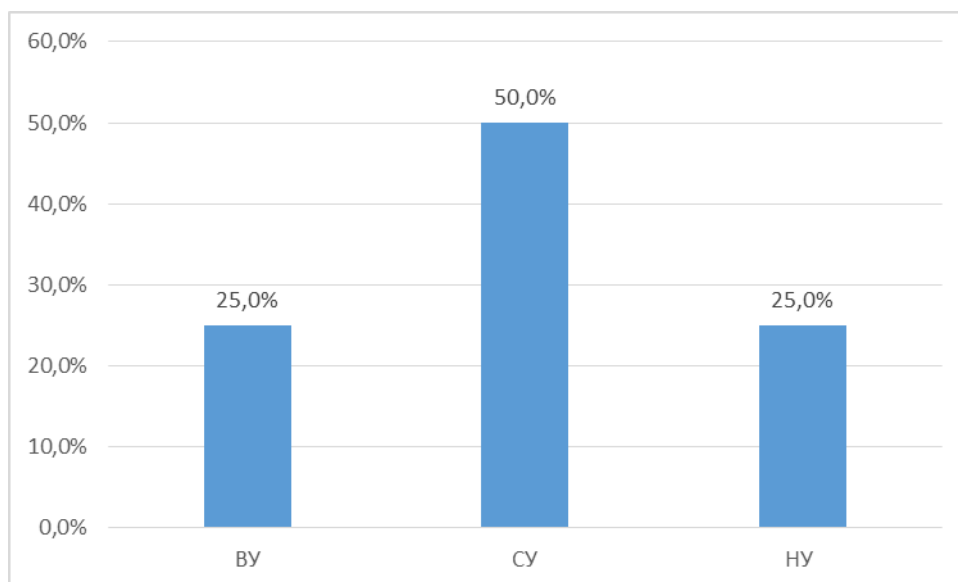


Рисунок 1 – Уровни развития личностного компонента самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Диагностическое задание 6. «Индивидуальный профиль самостоятельности ребенка» (модификация методики А.Н. Атаровой).

Цель: выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации.

Материал (оборудование): карта – индивидуальный профиль самостоятельности.

Содержание: воспитатель заполняет на каждого ребенка индивидуальный профиль и фиксирует результаты наблюдения в ней согласно выделенным 6 критериям. Каждый критерий оценивается по шкале «степень выраженности» от 1 до 5.

Критерии оценки результата:

– 1 балл – умения выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации не сформировано;

– 2 балла – умения выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации слабо сформировано;

– 3 балла – средний уровень сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации;

– 4 балла – умения выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации сформировано, но проявляется не во всех ситуациях;

– 5 баллов – умения выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации сформировано.

Затем определяется сумма баллов по всем 6 критериям сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации. Определение уровня сформированности умений осуществляется следующим образом.

– 23-30 баллов – высокий уровень сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации;

– 14-22 баллов – средний уровень сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации;

– 6-13 баллов – низкий уровень сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации.

Первую группу детей составили 4 дошкольника, которых воспитатели оценили в 23-30 баллов. Это Николь Г., Евгения Б., Егор М., Данил П. (33,3 %). У них диагностирован высокий уровень сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации. Дети получали результат, соответствующий возрастному развитию и интересам без помощи взрослого; наблюдалась стойкая волевая мобилизация для достижения цели (не отвлекаются, не прерывают

деятельность); подбирали необходимый материал; выполняли активные последовательные действия, направленные для достижения результата; при встрече с нестандартными ситуациями (трудностями) могли обратиться к взрослому с конкретным вопросом, сформулированной просьбой, после исчерпания собственных возможностей.

Средний уровень сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации был определен у 5 испытуемых детей (Аня К., Рома В., Матвей Ч., Ваня З., Зоя В.), что составило 41,7 %. Дети добивались результата в интересных для них видах деятельности. Но в подборе материалов, последовательности действий им нужна была помощь взрослого. При столкновении с трудностями действия становились менее целенаправленными, могли быть отвлечения. Небольшая поддержка взрослого нередко приводила к подъему активности. Обращаясь за помощью, ребенок затруднялся в формулировании просьбы. Но поставить цель и осуществить элементарное планирование ребенок мог.

Третью группу составили четверть исследуемых дошкольников с нарушением зрения (Полина Б., Саша С., Инесса И.). Их уровень сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации соответствовал низкому. Дети не поддерживали инициативу, предложенную воспитателем без игровой мотивации, были не способны принять цель деятельности и испытывали затруднения осуществить планирование даже с помощью взрослого; часто отвлекались, забывали цель деятельности; последовательность действий не наблюдалась, чаще это проявление инертности, нерезультативности действий; при встрече с трудностями они теряли интерес и переключались на другую деятельность.

В таблице 7 представлены количественные результаты изучения уровня сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений выделить

цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации. Индивидуальные результаты детей представлены в приложении В. Таблица 7 – Количественные результаты изучения уровня сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	4	5	3
100 %	33,3 %	41,7 %	25,0 %

Диагностическое задание 7. «Диагностические проблемные ситуации».

Цель: выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений выбирать средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности.

Материал (оборудование): набор оборудования для ухода за растениями; набор материалов: лист бумаги, стакан с водой для промывания кисти, акварель (желтая, зеленая, оранжевая); ножницы, бумага разных форматов (для оригами).

Содержание: детям предлагаются проблемные ситуации.

1. «Скорая помощь».

Какому растению нужна помощь? Ребенку предлагается выбрать растения в групповом помещении, которые нуждаются в уходе (поливе, рыхлении, очистке от пыли), просят пояснить свой выбор. Обратить внимание дошкольника на то, каким после ухода, станет растение, что изменится.

2. «Моделируем пилотку».

Воспитатель предлагает сложить из бумаги пилотку для малышей. Для этого необходимо выбрать из предложенных трех форматов один, из которого можно сложить головной убор нужного размера. (Отмечаем, учитывает ли ребенок уменьшение формата при складывании шапочки.)

3. «Бабка Ежка».

Воспитатель определяет перед дошкольниками ситуацию: нарисовать злую-презлую Бабку Ежку из сказки с помощью предложенных материалов, подумать, как с их помощью реализовать намеченную цель, а потом выполнить задание. (Отмечаем реакцию на задание, пути решения проблемы.)

Отмечается поведение детей в ситуации, высказывания и действия по решению проблемы.

Критерии оценки результата:

– 3 балла – ребенок справляется с ситуацией, выбирает адекватные средства деятельности, оценивает и контролирует результат;

– 2 балла – ребенок выбирает средства деятельности, затрудняется при оценке и контроле результата;

– 1 балл – ребенок не может адекватно выбрать средства деятельности, не оценивает и не контролирует результат.

Определение суммы по трем ситуациям позволяет определить уровень сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений выбирать средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности.

– 8-9 баллов – высокий уровень сформированности умений выбирать средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности;

– 5-7 баллов – средний уровень сформированности умений выбирать средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности;

– 3-4 балла – низкий уровень сформированности умений выбирать средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности.

Анализ результатов позволил выделить 3 детей: Николь Г., Евгения Б., Егор М. (25,0 % от общего количества), которые набрали 8-9 баллов и характеризовались высоким уровнем сформированности умений выбирать

средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности. Данные дошкольники подбирали необходимые средства для решения задачи с учетом содержания деятельности. Могли оценивать и контролировать результат деятельности.

Средний уровень сформированности умений выбирать средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности был определен у 5 детей (Аня К., Данил П., Матвей Ч., Ваня З., Зоя В.), что составило 41,7 %. Дети подбирали средства для реализации поставленной цели с помощью взрослого. Результат деятельности оценивали, как положительный, либо затруднялись в оценке и контроле.

Третью группу составили 33,3 % исследуемых дошкольников с нарушением зрения: Полина Б., Саша С., Рома В., Инесса И. Эти воспитанники испытывали трудности при постановке (определении) цели и планировании деятельности, без помощи взрослого не могли оценить ситуацию, результат, соотнести полученный результат с желаемым.

В таблице 8 представлены количественные результаты изучения уровня сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений выбирать средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности. Индивидуальные результаты детей представлены в приложении В.

Таблица 8 – Количественные результаты изучения уровня сформированности умений выбирать средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	3	5	4
100 %	25,0 %	41,7 %	33,3 %

Диагностическое задание 8. «Лото» (О.В. Дыбина).

Цель: определение сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий.

Материалы: карты лото с расположенным в центре изображением конечного результата; карточки, на которых изображены этапы алгоритма действий.

Ребенку необходимо последовательно разместить карточки на большой карте, отразив последовательность выполнения действий, а затем объяснить свои действия.

Критерии оценки результата:

- 3 балла – ребенок понимает и принимает задание взрослого и самостоятельно выполняет алгоритм действий;
- 2 балла – ребенок понимает и принимает задание взрослого, выполняет алгоритм действий с помощью взрослого;
- 1 балл – ребенок не понимает и не принимает задание взрослого и не осуществляет логику действий для достижения поставленной задачи.

Уровень сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий определялся по сумме баллов за 5 серий.

- 12-15 баллов – высокий уровень сформированности умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий;
- 8-11 баллов – средний уровень сформированности умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий;
- 5-7 баллов – низкий уровень сформированности умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий.

В первую группу вошли 3 ребенка (25,0 %): Егор М., Николь Г., Евгения Б. У них определен высокий уровень сформированности умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий. Они продемонстрировали показали высокую степень понимания и принятия заданий взрослого, выполнения действий по алгоритму, способны планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели без помощи взрослого.

Средний уровень сформированности умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий диагностирован у 5 детей (41,7 %): Данил П., Полина Б., Аня К., Матвей Ч., Ваня З. Результаты их деятельности характеризовались пониманием и принятием задания взрослого, они выполняли алгоритм действий с помощью взрослого (направленного вопроса, подсказки).

4 воспитанника (33%): Саша С., Рома В., Инесса И., Зоя В. – составили третью группу испытуемых, у которых был диагностирован низкий уровень сформированности умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий. Дети имели затруднения при выполнении заданий даже с помощью взрослого или сверстника. Они не видели последовательности действий, отвлекались от выполнения заданий.

В таблице 9 представлены количественные результаты изучения уровня сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий. Индивидуальные результаты детей представлены в приложении В.

Таблица 9 – Количественные результаты изучения уровня сформированности умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	3	5	4
100 %	25,0 %	41,7 %	33,3 %

Обобщив результаты диагностических заданий № 6, 7, 8, можно говорить об уровне развития у детей 6-7 лет с нарушением зрения деятельностного компонента самостоятельности. Высокий уровень развития деятельностного компонента самостоятельности был диагностирован у 25,0 % детей (Евгения Б., Николь Г., Егор М.). У 41,7 % дошкольников с нарушением зрения определен средний уровень развития деятельностного компонента самостоятельности (Данил П., Аня К., Матвей Ч., Ваня З., Зоя В.). 33,3 % детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризовалась низким

уровнем развития деятельностного компонента самостоятельности (Инесса И., Полина Б., Саша С., Рома В.).

Количественные данные по уровню развития деятельностного компонента самостоятельности представлены на рисунке 2, в приложении Г.

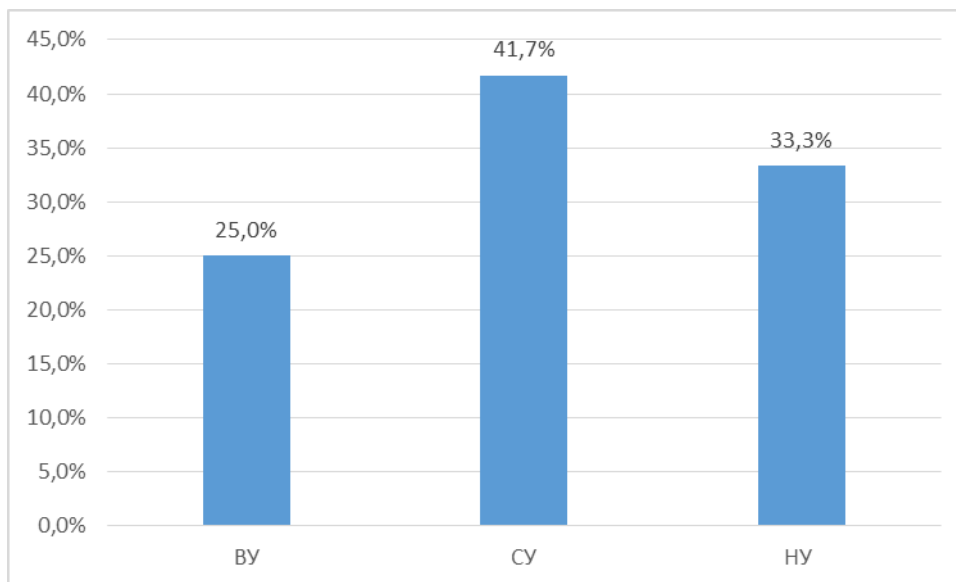


Рисунок 2 – Уровень развития деятельностного компонента самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Для определения общего уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения суммировались баллы по всем заданиям:

– 23-29 балла – высокий уровень развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

– 15-22 балла – средний уровень развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

– 8-14 баллов – низкий уровень развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Количественный анализ данных показал следующие результаты (таблица 10). Индивидуальные результаты детей представлены в приложении Г.

Таблица 10 – Количественные результаты уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	2	6	4
100 %	16,0 %	50,0 %	34,0 %

Высокий уровень развития самостоятельности был диагностирован у 16 % детей (Евгения Б., Николь Г., Егор М.) с нарушением зрения. У 50 % дошкольников с нарушением зрения определен средний уровень развития самостоятельности (Данил П., Аня К., Матвей Ч., Ваня З., Зоя В., Полина Б.). 34 % детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризовалась низким уровнем развития самостоятельности (Инесса И., Саша С., Рома В.).

Охарактеризуем содержание уровней.

Высокий уровень развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения отличается тем, что дети характеризуются высоким уровнем автономности, стремятся к доминирующей, лидерской позиции, организованы, контролируют ситуацию и рассчитывают свои силы. Дошкольники с высоким уровнем развития самостоятельности настойчивы в достижении цели, склонны к завершению начатой работы, способны регулировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и требованиями взрослых. Они демонстрируют способность длительное время выполнять однообразную работу, не нарушая последовательности действий, проявляя точность и аккуратность. При этом дети адекватно оценивают проявления своей самостоятельности. Дошкольники понимают и принимают смысл заданных ситуаций, осознают значимость ответственности за свои поступки. Отличаются инициативностью в решении задач. Дошкольники демонстрируют умения выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации, волевою мобилизацию для достижения цели, в случае необходимости могут обратиться за помощью. Также дети умеют выбирать необходимые средства для решения задачи с учетом содержания деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности; понимают и принимают задание взрослого, выполняют предложенный алгоритм действий.

Средний уровень развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризуется тем, что у дошкольников проявляется ситуативность автономности в разных видах детской деятельности, сомнения

в результате в отдельных ситуациях. Таким детям характерно проявление настойчивости в достижении цели, определенной склонности к завершению начатой, даже однообразной, работы, способность регулировать свои действия согласно поставленной задаче и требованиям взрослых, но при этом отмечается недостаточная точность и аккуратность выполнения задания. Дошкольники со средним уровнем оценивают свой уровень самостоятельности как средний, затрудняются при объяснении своей оценки. Дети понимают смысл заданных ситуаций, осознают значимость ответственности за свои поступки, но испытывают трудности при объяснении. Инициативность в решении задач ситуативна, решения не отличаются большой оригинальностью. Эти дошкольники ставят цель деятельности в интересных для них видах деятельности, нуждаются в помощи при планировании последовательности действий для ее реализации, которую адекватно принимают и реализуют, отвлекаются при столкновении с трудностями. При выборе средства для реализации поставленной цели деятельности также нуждаются в помощи взрослого. Переоценивают результат или затрудняются в оценке и контроле результата. Дошкольники понимают и принимают задание взрослого, выполнение алгоритма действия требует помощи взрослого.

Низкий уровень развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения отличается тем, что дошкольники не проявляют автономность в разных видах детской деятельности, при возникновении сложностей ждут помощи, мало обращаясь за ней, отвлекаются, переключаются на другую деятельность, не заинтересованы. Детям характерны низкие волевая регуляция и самоконтроль, они проявляют неусидчивость, отвлечение от задания при незначительных помехах, выполнение монотонного задания может сопровождаться усилением эмоциональной лабильности. Эти дошкольники характеризуются низкой самооценкой, не могут оценить и объяснить степень своей самостоятельности. Они не всегда понимают смысл заданных ситуаций, не

осознают значимость ответственности за свои поступки, практически не проявляют инициативности в решении задач. Дошкольники демонстрируют несформированность самостоятельных умений. Они не поддерживают инициативу взрослого без игровой мотивации, не способны принять цель деятельности и испытывают затруднения в планировании даже с помощью взрослого, часто отвлекаются, теряют цель деятельности, при встрече с трудностями теряют интерес и переключаются на другую деятельность. Также дети с низким уровнем развития самостоятельности не могут оценить ситуацию, результат, соотнести полученный результат с желаемым. Затрудняются при понимании и принятии задания взрослого, не видят последовательность действий в предложенном алгоритме.

Таким образом, можно сказать о том, что большинство детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризуются средним (50 %) и низким (34 %) уровнями развития самостоятельности. При этом дети демонстрируют большую развитость деятельностного компонента самостоятельности. Менее развитыми являются такие показатели самостоятельности как автономность, волевая регуляция, инициативность в решении задач, умение контролировать и оценивать результаты. Полученные результаты указывают на необходимость проведения целенаправленной работы с детьми 6-7 лет, направленной на развитие у них самостоятельности.

2.2 Апробация содержания и организации развивающей предметно-пространственной среды как средства развития самостоятельности детей 6-7 лет с нарушением зрения

Цель формирующего эксперимента исследования – разработать и апробировать содержание и организацию развивающей предметно-пространственной среды, способствующей развитию самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

В эксперименте приняли участие 12 детей 6-7 лет с нарушением зрения, 2 воспитателя.

Грамотно организованная развивающая предметно-пространственная среда в дошкольной образовательной организации может являться мощным стимулом, движущей силой в процессе становления самостоятельности дошкольника, побуждая его к положительным действиям, проявлению своей индивидуальности. И наоборот, тормозить первичные самостоятельные действия, познавательную активность ребенка, формировать искаженные представления об окружающем, если не соблюдены определенные требования, которые являются важным социально-адаптивным средством воспитания дошкольников с отклонениями в развитии.

Организация развивающей предметно-пространственной среды как средства развития самостоятельности детей 6-7 лет с нарушением зрения требует учета определенных принципов (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина).

На основе теоретических положений мы определили содержание и организацию развивающей предметно-пространственной среды для развития самостоятельности у детей с учетом дефекта зрения и выделенных показателей качества (рисунок 3).

Выбор как педагогическое средство выступает при взаимодействии ребенка (субъекта) с предметной средой, сопровождаемой процессами «самоопределение-саморегуляция-самоорганизация». Он успешен, если:

- информативный для принятия решений;
- лично-значимый (распределение приоритетов);
- конструктивный (построение возможных вариантов решения ситуации).

Ситуация свободного выбора предполагает осуществление необходимого ряда действий ребенком для реализации задуманного: интерес, практические умения, проявление волевых качеств, владения навыками безопасного поведения. Особое значение приобретает тот факт, что ситуация

выбора у детей с нарушением зрения, должна быть с учетом особенностей поставленного диагноза.

Цель: развитие самостоятельности детей 6-7 лет с нарушением зрения	
Принципы	
<ul style="list-style-type: none"> – превентивной направленности – пропедевтической направленности – преобразующего, трансформированного влияние – принцип учета своеобразия развития – принцип оптимальной информационной целесообразности – принцип доступности информационного поля – принцип «эргономики детства» 	
Функции	Условия
Информативно-компенсирующая	<ul style="list-style-type: none"> – облегчение восприятия объектов и взаимодействия с ними – быстрая и качественная переработка информации
Стимулирующая	– постоянная стимуляции восприятия, интереса к окружающему
Развивающая	– включение компонентов, обеспечивающих развитие деятельности, перенос опыта в новые условия
Коррекционная	– коррекции дефектов зрения
Средовые ресурсы	
Предметные	помещение, мебель и бытовые предметы, учебное оборудование и материалы
Пространственные	закрытое и открытое пространство, маршруты передвижения, учебное место
Организационно-смысловые	режим работы, дозировка нагрузки различной модальности, правила отношения к окружению
Социально-психологические	значимые люди, социальные роли и отношения, социальные потребности, социальный статус, привычки, чувства и пр.
Этапы формирования самостоятельности	
<ul style="list-style-type: none"> – в совместной деятельности с взрослыми – в совместной деятельности со сверстниками – в индивидуальной деятельности 	
Результаты	
Личностный компонент	Деятельностный компонент
<ul style="list-style-type: none"> – автономность в разных видах детской деятельности – волевая регуляция – оценка ребенком собственной самостоятельности – готовность нести ответственность за поступки – инициативность в решении задач 	<ul style="list-style-type: none"> – умение выделить цель деятельности – умение планировать последовательность выполнения действий для реализации цели – умение выбирать средства деятельности – умение осуществить контроль и оценку результата деятельности – умение понимать и принимать задание взрослого – умение выполнять алгоритм действий

Рисунок 3 – Структура и организация развивающей предметно-пространственной среды как средства развития самостоятельности детей 6-7 лет с нарушением зрения

Современные научные исследования и практика работы с дошкольниками с нарушением зрения показывают необходимость продолжительности времени на рассматривание, изучение предмета из-за низкой остроты зрения. Поэтому формирование представлений осуществляется замедленнее и информативно беднее, чем у детей нормально видящих.

Навык принятия решения, выбора с учетом безопасности для здоровья формируется в процессе тренировок, в различных ситуациях:

- выбор вида деятельности;
- атрибута, предмета для занятий;
- времени и места;
- совместной (группе, в паре) или самостоятельной деятельности;
- партнера по деятельности.

Важно сделать выбора детей «видимым», что позволит им научиться планировать, договариваться.

Осознание ребенком ситуации действия по правилам и пространства собственной инициативы – главное условие развития его самостоятельности. Предоставляя возможность дошкольнику действовать по собственной программе, педагогу необходимо учитывать возможные риски:

- ребенок не захочет каждый день делать выбор;
- захочет выбрать те виды деятельности, которых нет в группе;
- захочет поменять свой выбор.

При организации такой деятельности ключевыми позициями являются:

- учет характера зрительного дефекта конкретного ребенка;
- учет индивидуальных предпочтений и интересов воспитанников;
- предоставление ребенку возможности действовать в рамках собственной поставленной задачи, когда его значок на поле «экрана» подчеркивает важность его выбора, его занятость на обозначенный отрезок времени;

– содержание символов и моделей должны быть понятны и доступны детям для зрительного восприятия;

– возможность самостоятельной смены материалов в зависимости от собственных предпочтений.

Мы определили содержание и организацию работы с учетом особенностей зрительного диагноза и возникающих ограничений в зрительном восприятии. Учитывались требования к освещенности помещения и рабочего места детей. Определили зрительную нагрузку для детей старшего дошкольного возраста – 15-20 минут. Материалы располагали на уровне глаз дошкольников и на доступном расстоянии. Вопросы по материалу задавали только после истечения необходимого для ребенка времени для рассматривания. При рассматривании материала учитывали расстояние не менее 30–35 см от глаз, при рассматривании иллюстраций использовали подставку для книг. Это позволяет ребенку работать, не наклоняясь над столом. В процессе работы использовали доску, окрашенную в темно-зеленый цвет, без бликов, учитывали необходимый контраст между фоном и материалом, отсутствие лишних предметов. При рассматривании на близком расстоянии через 5-7 минут проводили паузы для снятия утомления глаз.

Кроме того, соблюдали общие требования к подбору демонстрационного материала: подбор величины объектов в зависимости от возраста и диагноза ребенка. При остроте зрения 0,05–0,1 использовали крупные объекты с деталями от 2–3 см для близкого рассматривания, 7 см – для удаленного. Важна повышенная контрастность. При остроте зрения 0,2–0,3 детали изображения – 2,5–0,7 см со слабо выраженным контуром. При остроте зрения 0,4 и выше изображения содержали детали размером менее 1 см без четко выраженного контура. При периферическом сужении полей зрения рекомендуется крупный наглядный материал, при трубчатом – мелкий. Для фронтальных демонстраций использовались более крупные материалы, для индивидуальных – индивидуально дифференцированные. Дошкольники с

нарушением зрения лучше воспринимают черные объекты на белом фоне, заполненные фигуры. Расстояние от глаз ориентировочно 20–30 см, угол предъявления – 5-50°. Материалы представляли собой реальные объекты, муляжи, игрушки, объемные и плоскостные геометрические фигуры, рельефные и плоскостные изображения. Демонстрировали иллюстрации с четкими формами и приближенные к реальности. Материал характеризовался насыщенностью, преимущественные цвета: оранжевый, красный, зеленый. Не допускались наложения предметов друг на друга. В графических пособиях использовали линии, тетради в крупную клетку. При остроте зрения ниже 0,4 использовали на первом этапе пособия с небликующей поверхностью. Материалы были изготовлены из натурального, прочного, нетоксичного, безопасного материала, были гигиеничны, эстетично оформлены, мотивировали дошкольников на работу с ними [15, 33, 42].

Организация работы по развитию самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения посредством развивающей предметно-пространственной среды осуществлялась поэтапно и была направлена на развитие показателей самостоятельности. В процессе работы мы использовали те материалы и центры, которые уже были размещены в среде группы, а также создавали новые. Этапы, задачи и содержание формирующего эксперимента представлены в таблице 11, в приложении Д.

Таблица 11 – Содержание формирующего эксперимента

Этапы работы	Задачи	Содержание
Подготовительный	Разработать содержание компонентов развивающей предметно-пространственной среды ДОО для развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения. Разработать методические рекомендации для воспитателей по использованию разработанных компонентов развивающей предметно-пространственной среды ДОО для развития	Разработка наполнения микроцентров специально-организованной развивающей предметно-пространственной среды с учетом дефекта зрения. Разработка методических рекомендаций для воспитателей по использованию разработанных микроцентров развивающей предметно-пространственной среды ДОО для развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения; приемом

	самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения. Ознакомить воспитателей с методическими рекомендациями по использованию разработанных микроцентров развивающей предметно-пространственной среды ДОО для развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.	активизации деятельности детей в группе ДОО. Проведение педсовета на тему «Как повысить самостоятельность детей 6-7 лет с нарушением зрения средствами развивающей предметно-пространственной среды, круглого стола «Приемы активизации деятельности детей 6-7 лет с нарушением зрения в развивающей предметно-пространственной среде ДОО».
Содержательно-деятельностный	Организовать различные виды детской деятельности в микроцентрах развивающей предметно-пространственной среды ДОО целью развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.	Организация деятельности детей в микроцентрах развивающей предметно-пространственной среды ДОО целью развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

На подготовительном этапе были проанализированы и оценены возможности имеющейся развивающей предметно-пространственной среды ДОО в аспекте развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения, определены ее сильные и слабые стороны и было разработано содержание для наполнения микроцентров специально-организованным содержанием развивающей предметно-пространственной среды с учетом дефекта зрения у детей.

Были дополнены специальными материалами центры сюжетно-ролевой игры, познавательно-исследовательской деятельности, конструирования, изобразительного творчества, музыки и театрализованной деятельности, книги и грамотности, двигательной деятельности со зрительными ориентирами и тактильной атрибутикой, безопасности, нравственно-патриотический центр, центр зрительных нагрузок, центр тактильности, центр отдыха и уединения. Центр сюжетно-ролевой игры был обогащен новыми игрушками для реализации новых игровых сюжетов. В центр познавательно-исследовательской деятельности были добавлены новые предметы-головоломки, наборы картинок для группировки, выстраивания

последовательности событий, лото; был оборудован уголок для игр с песком и водой, горохом и фасолью. В центр тактильности были добавлены предметы игрушки из разных материалов для обследования на ощупь. Новыми книгами была обогащена детская библиотека. Также были добавлены новые предметы в центрах конструирования, изобразительного творчества, музыки и театрализованной деятельности. Обогащено спортивное оборудование в центре двигательной деятельности: бильярд, кегли, серсо для развития бинокулярного зрения.

Было разработано содержание выставки «Выбирай-ка», спланированы и оборудованы центры: «Центр личности», «Доска выбора», «Уголок планирования», «Уголок оценивания», «Ящики планов и результатов». Разработаны макеты «Тетрадей самостоятельности».

Также были разработаны методические рекомендации для воспитателей по использованию разработанных микроцентров развивающей предметно-пространственной среды ДОО для развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения. Проведен педсовет «Как повысить самостоятельность детей 6-7 лет с нарушением зрения средствами развивающей предметно-пространственной среды», на котором педагоги были ознакомлены с предложенными рекомендациями, обсуждались особенности организации Центров развивающей предметно-пространственной среды и работы с детьми с материалами этих Центров. В процессе проведения круглого стола «Приемы активизации деятельности детей 6-7 лет с нарушением зрения в развивающей предметно-пространственной среде ДОО» педагоги активно обсуждали предложенные им приемы и особенности их использования. В результате была сформирована копилка таких приемов, представленных в приложении Е. Были выделены такие приемы активизации деятельности детей 6-7 лет с нарушением зрения в развивающей предметно-пространственной среде ДОО как проведение индивидуальной беседы, проведение индивидуальной, миниэкскурсия в Центр развивающей предметно-пространственной среды,

наводящие вопросы, организация жюри, следящего за соблюдением правил и результатами, персональные поручения, напоминание, индивидуальные фишки с фотографиями детей, актуализация и изменение тематики в соответствии с календарно-тематическим планом, демонстрация результата деятельности детей в группе.

На содержательно-деятельностном этапе была организована деятельность детей в микроцентрах предметно-пространственной среды ДОО целью развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения. Организованная работа в разных центрах способствовала в комплексе развитию всех компонентов самостоятельности, тем не менее в таблице 12 отражена приоритетная направленность того или иного центра.

Таблица 12 – Содержание работы, направленной на развитие показателей самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Компонент	Показатель самостоятельности	Элемент развивающей среды
Личностный компонент	Автономность в разных видах детской деятельности	«Центр личности» «Доска выбора» «Уголок планирования» «Уголок оценивания»
	Волевая регуляция	Настольные игры Игра «Поезд» «Доска выбора»
	Оценка ребенком собственной самостоятельности	«Центр личности» «Уголок оценивания» «Ящики планов и результатов» Тетради самостоятельности
	Готовность нести ответственность за поступки	Игра «Поезд» Выставка «Выбирай-ка» «Планшет дел» «Ящики планов и результатов»
	Инициативность в решении задач	«Центр личности» Игра «Поезд» Выставка «Выбирай-ка» «Доска выбора»
Деятельностный компонент	Умение выделить цель деятельности	«Доска выбора» Уголок «План на день» «Уголок планирования» «Ящики планов и результатов» Тетради самостоятельности «Планшет дел»
	Умение планировать последовательность выполнения действий для реализации цели	Выставка «Выбирай-ка» «Доска выбора» Уголок «План на день»

		«Уголок планирования» «Планшет дел» Тетради самостоятельности
	Умение выбирать средства деятельности	Выставка «Выбирай-ка» «Уголок планирования» «Ящички планов и результатов» «Планшет дел» Тетради самостоятельности
	Умение осуществить контроль и оценку результата деятельности	Выставка «Выбирай-ка» «Доска выбора» Уголок «План на день» «Уголок оценивания» «Планшет дел» «Ящички планов и результатов»
	Умение понимать и принимать задание взрослого	Уголок «План на день» «Уголок планирования» «Уголок оценивания» «Ящички планов и результатов»
	Умение выполнять алгоритм действий	Выставка «Выбирай-ка» «Доска выбора» Уголок «План на день» «Уголок оценивания» «Планшет дел» «Ящички планов и результатов» Тетради самостоятельности

Работа в «Центре личности» была организована с целью развития преимущественно личностного компонента самостоятельности, а именно автономности, инициативности детей, укрепления их самооценки. Работа осуществлялась следующим образом: индивидуально с каждым ребенком проводилась беседа и изготавливалась звездочка с расположенной в центре фотографией ребенка. На лучах звездочки записывались или обозначались символами качества ребенка, его достижения, увлечения и интересы, «секретики» и пр.

Так, например, в процессе индивидуальной беседы с Зоей В. было выяснено, что она добрая и веселая. Эти качества были обозначены на звездочке солнышком и смайликом. Девочка сначала затруднялась с обозначением собственных достижений, в процессе беседы с воспитателем выяснили, что Зоя умеет читать и помогает маме мыть посуду. Эти

достижения были обозначены словом «азбука» и изображением чистой тарелки. Зоя рассказала, что любит смотреть мультики, но мама не разрешает ей смотреть их долго, и ей грустно, что она не может смотреть мультики долго, а хотела бы целый день. И это ее секретик. Просмотр мультиков был обозначен на звездочке изображением Фиксика. А секретик – грустным смайликом.

Данил П. рассказал, что он увлекается тем, что они вместе с папой и старшим братом разводят рыбок. Мальчик подробно и с увлечением рассказывал о своем аквариуме. Это увлечение ребенка было обозначено на звездочке изображением золотой рыбки. Также Данил рассказал о том, что он помог найти другому мальчику на детской площадке найти машинку, которую тот потерял. Этот поступок Данила был обозначен на звездочке значком игрушечной машинки. Данил сказал о том, что он умный (сославшись на мнение мамы и папы). Это качество мальчика было обозначено восклицательным знаком. Также Данил рассказал, что любит шоколад. Изображение шоколада было внесено на звездочку.

Ваня З. рассказал, что он смелый, потому что совсем не боится соседской собаки. И даже дружит с ней. На звездочке были размещены изображения супер-героя и собаки. Он очень любит гулять с мамой и младшей сестрой и знает правила дорожного движения. Также Данил любит играть с мамой в загадки. Эти интересы ребенка были обозначены знаками светофора, дорожки и вопросительного знака. Также мальчик сказал, что не любит ходить к врачу, потому что «немножко боится». Но не хочет рассказывать об этом. Этот луч звездочки был оставлен незаполненным.

Подобным образом строилась работа с другими детьми. Подготовленные звездочки были размещены в «Центре личности». Затем педагог организовал мини-экскурсию в «Центр личности», во время которой дети могли познакомиться с особенностями друг друга, педагог мотивировал детей задавать друг другу вопросы. Это способствовало развитию инициативности и укреплению самооценки.

Для развития волевой регуляции и формирования умения выполнять алгоритм в группе были размещены материалы настольных игр (тактильные шашки, «Квадраты» и др.), предполагающих выполнение правил и следование алгоритму. В эти игры могли играть, объединившись в подгруппы во 2-3 человека. Когда желающих было больше, воспитатель предложил детям быть членами жюри и следить за соблюдением правил играющих и фиксировать результаты, а затем меняться ролями.

С целью актуализации для детей 6-7 лет с нарушением зрения ситуации выбора, развития инициативности, умения планировать деятельность и регулировать процесс и результат деятельности в группе были организованы игра «Поезд», выставка «Выбирай-ка», уголок «Доска выбора».

Игра «Поезд» развивала инициативность дошкольников, стимулировала ситуацию выбора, развивала ответственность за собственный выбор, волевую регуляцию. Дошкольники двигались по пространству группы и могли постепенно выбрать свою «станцию», т.е. игровую зону, микроцентр, в котором они хотели бы заниматься. Первоначально игра осуществлялась педагогом, постепенно инициатива все больше отдавалась детям. В начале проведения игры дети могли следовать выбору ребенка, являющегося лидером (Николь Г., Матвей Ч.), в результате количество детей превышало возможности игровой зоны. Под руководством воспитателя, который мотивировал детей выбирать ту или иную зону вопросами, эмоционально окрашенными фразами, дети учились регулировать наполнение зон, договариваться между собой.

В качестве экспонатов выставки «Выбирай-ка» выступали предметы из разных центров. Количество предметов соответствовало возможному количеству дошкольников, которые могут одновременно находиться в том или ином центре. Дети, «посетившие» выставку, выбирали предмет того центра, на котором они хотели остановиться. Взрослый сопровождал выбор дошкольников, ненавязчиво подсказывал различные варианты развития событий. Педагог в случае необходимости подключался к созданным детьми

в процессе выбора предметов малым группам, по необходимости перемещался от группы к группе. Также свободно перемещались дошкольники. После завершения деятельности в той или иной зоне дошкольнику нужно было вернуть предмет на выставку. Выбор зон детям был уже знаком и проходил легче. Сложнее было с возвращением предметов на выставку. Дошкольники забывали это делать. Воспитатель напоминал детям о том, что предмет нужно вернуть, чтобы другие тоже могли его выбрать и пойти играть в ту или иную зону. Затем с целью развития ответственности педагог начал давать детям персональные поручения: следить за возвращением предметов на выставку. Постепенно в роли ответственного за выставку побывали все ребята.

Далее дошкольники могут осуществлять свой выбор на «Доске выбора». Данный вид деятельности был направлен на актуализацию у детей 6-7 лет с нарушением зрения ситуации выбора, развитие инициативности, формирование умения планировать деятельность и регулировать процесс и результат деятельности. Для в группе этого был подготовлен стенд с изображенными на них домиками. Количество домиков соответствовало количеству зон и микроцентров группы. Для обозначения зон на каждый домик были размещены эмблемы. Также на каждый домик были наклеены прозрачные кармашки, в которые дети должны помещать индивидуальные фишки с фотографиями. Количество кармашков соответствовало максимально возможному количеству детей, которые могут находиться в той или иной зоне. При создании «Доски выбора» учитывались требования для материалов и пособий для слабовидящих детей, а именно небликующая поверхность, контрастность. Дети были ознакомлены с правилами использования «Доски выбора». Т.е., перед тем как идти играть, каждому дошкольнику необходимо подойти к «Доске выбора» и разместить свою фишку в кармашке соответствующей зоны. При этом ему необходимо определить, сколько человек может находиться одновременно в этой зоне. Если детей, изъявляющих желание посетить одну и ту же зону больше, чем

это обозначено на «Доске выбора», дошкольникам необходимо было договориться между собой. После того, как ребенок посетил ту ли иную зону ему необходимо переместить свою фишку в другую зону или убрать в коробку.

Педагог осуществлял помощь детям, напоминал им о правилах, особенно на первоначальном этапе. Важным для развития показателей самостоятельности было осознание дошкольниками ситуаций действия по правилам и пространства собственной инициативы.

Время работы с «Доской выбора» жестко не регламентировано, ориентирами могут выступать режимные моменты, а также желание ребенка. Чаще инициаторами выступали дети, которые раньше приходили в группу. Тем самым они могли сделать свой выбор, организовать собственную деятельность, изменить выбор деятельности несколько раз в течение дня.

Работа с «Доской выбора» позволяла дошкольникам увидеть количество других детей, которое хотят заниматься в определенной зоне. Индивидуальные фишки с фотографиями подчеркивали значимость личности детей, которые уже продемонстрировали желание играть в том или ином центре активности, позволяли определить возможности совместной деятельности и предпочтения дошкольников. Также дети могли развернуть деятельность рядом с другими детьми, вынести ее за пределы того или иного центра.

Дети перенесли опыт соблюдения правил, полученный при работе с выставкой «Выбирай-ка», следили за перемещением фишек. В процессе работы с «Доской выбора» наблюдались и конфликтные ситуации, когда дошкольники пытались занять желаемые кармашки. В данном случае недирективное вмешательство воспитателя помогало детям преодолеть конфликтную ситуацию, конструктивно ее разрешить.

Организация деятельности детей в уголке «План на день» была направлена на формирование умения ставить цель, планировать, выполнять алгоритм, контролировать результат. Данный вид работ осуществлялся в

групповой форме со всеми детьми. На специальном табло дошкольники вместе с педагогом с помощью символов планировали день в детском саду. Работа в уголке «План на день» предполагала постепенное усложнение. Первоначально план включал только элементы режима дня в группе детского сада (прием в группу, свободное время, завтрак, занятия, прогулка, обед, сон, час, занятия, полдник, прогулка, ужин, уход домой). Постепенно отдельные этапы планировались более подробно, вводились правила взаимодействия детей в группе. Применяемая знаково-символьная система в обозначении центров активности, обозначении правил поведения (общепринятых групповых и введенных по собственной инициативе) позволял детям отразить свои интересы, планы на день. В конце дня педагог стимулировал детей к подведению итогов и оценке достигнутого и недостигнутого, выделению действий для исправления недостаточного результата.

Работа в «Уголке планирования» была ориентирована на формирование у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений выделять цель деятельности, планировать последовательность выполнения действий для реализации цели и выбирать средства деятельности. Для этого в группе была размещена магнитная доска с магнитами-символами. Взрослый ставил перед детьми задачу выстроить последовательность действий той или иной предстоящей деятельности. Тематика уголка (символы) менялась в соответствии с календарно-тематическим планированием. Особенно интересными для дошкольников были такие темы как «Интересное дело», «Обязательное дело», «Мамины помощники», «Скоро в школу», «Новогодние хлопоты», «Спортивный праздник», «Готовим подарки», «Птицы прилетели». Первоначально работа осуществлялась индивидуально, а затем в подгрупповой и групповой форме, при выделении детских подгрупп учитывались интересы дошкольников и их индивидуальные особенности. В индивидуальной и подгрупповой форме планируемая деятельность выбиралась в соответствии с интересами ребенка или подгруппы детей с учетом уровня развития самостоятельности. При переходе к групповой форме

воспитанники обсуждали и составляли план деятельности, которая соответствует заявленной теме ОД в саду. Педагог следил за правильностью составленного алгоритма.

Например, работа с группой детей при планировании деятельности по теме «Готовим подарки» была направлена на планирование последовательности действий по выполнению аппликации снеговика к новогодним праздникам. Дети совместно с педагогом выделили последовательность действий: подготовка рабочего места; подготовка материалов (бумага, ножницы, клей); подготовка деталей снеговика; изготовление аппликации; уборка материалов и рабочего места.

В подгрупповой форме двое дошкольников (Данил П. и Ваня З.) составляли план по теме «Обязательное дело». В качестве обязательного дела была выбрана утренняя зарядка. Последовательность действий была следующая: одеть спортивную форму, постелить коврик, выполнить упражнения, убрать коврик и переодеться.

В процессе индивидуальной работы Инесса И. выстраивала последовательность «Интересного дела», девочка сказала, что интересно нарисовать принцессу. Для этого была намечена следующая последовательность действий: подготовить бумагу и карандаши, нарисовать принцессу, повесить рисунок на стену, убрать карандаши.

С целью формирования умений осуществить контроль и оценку результата, выполнять алгоритм действий, готовности нести ответственность за поступки была осуществлена работа в «Уголке оценивания». После выполнения алгоритма запланированного дела детям предлагалось оценить, насколько удалось выполнить все действия, нет ли пропусков, каков результат, можно ли его улучшить и как. Оценивание происходило посредством магнитных значков («Солнышко», «Звездочка», «Тучка»). В групповой деятельности дети договаривались об общей оценке. Воспитатель сначала руководил оценками детей, затем все больше передавал инициативу детям. Оценочная деятельность вызвала большой отклик у дошкольников. Но

их оценки далеко не всегда соответствовали действительному положению дел, требовали корректировки со стороны воспитателя посредством наводящих вопросов.

На развитие показателей преимущественно деятельностного компонента самостоятельности была направлена работа в центре «Ящики планов и результатов». В группе были размещены 2 прозрачных пластиковых ящика для игрушек. Первый ящик «Планы», в него размещали игрушки, символизирующие тот иной вид деятельности, запланированной в группе. Второй ящик «Результаты» – в него перемещались игрушки из первого ящика после выполнения деятельности.

Например, воспитатель давал детям вводное слово о том, что сегодня помимо обычных повседневных дел они будут наблюдать за птицами на улице, играть в спортивные игры и читать сказки и ставил перед дошкольниками задачу подобрать игрушки, символизирующие эти виды деятельности. Дошкольникам нужно было договориться и выбрать нужные предметы. Так дети выбрали фигурку птицы, кеглю и гнома. Все эти предметы были помещены в ящик с надписью «Планы». После выполнения той или иной деятельности воспитатель задавал детям вопрос о том, выполнена ли цель деятельности, какие результаты достигнуты и как нужно обозначить достигнутый результат. Дети перемещали соответствующий предмет в ящик с надписью «Результаты».

Периодически воспитатель давал индивидуальные поручения детям следить за наполнением ящиков, за своевременным перемещением предметов, тем самым развивали автономность, готовность нести ответственность за свои поступки, умение контролировать и оценивать процесс и результат деятельности, выполнять задание взрослого. Особенно активно следить за ящиками вызывались Николь Г., Матвей Ч., Инесса И.

Организация деятельности детей на «Планшете дел» была направлена на формирование умений осуществить контроль и оценку результата, выполнять алгоритм действий, готовность нести ответственность за

поступки. Работая с «Планшетом», воспитанники моделировали свою собственную деятельность, составляли план по ее реализации, подготавливали условия для ее реализации. После планирования и изображения с помощью символов того или иного дела, дети приступали к его выполнению. Затем после завершения деятельности представляли результаты и оценивали их. Также по желанию детей они могли представить свои результаты в среде группы. Педагог стимулировал обсуждение и оценку достигнутого результата, исправление результата в случае наличия недостатков.

Работа с «Тетрадами самостоятельности» была направлена на постепенное развитие всех компонентов самостоятельности и осуществлялась с каждым ребенком индивидуально. Были изготовлены индивидуальные «Тетради самостоятельности» в крупную клетку. На каждой странице тетради давалось задание, развивающее последовательно показатели самостоятельности. Работа осуществлялась с каждым ребенком индивидуально или в подгруппах из 2-3 детей.

Так на развитие автономности детей были направлены задания «Что я умею делать сам(а)» и «Что я могу научиться делать сам(а)». На страничке с заданием «Что я умею делать сам(а)» дошкольникам нужно было изобразить или написать те дела, которые они выполняют самостоятельно дома или в детском саду. Дети отметили, например, такие дела как поливать цветы (Евгения Б.), убирать свои вещи (Егор М.), убирать со стола после еды (Зоя В.), «тихонечко играть» (Рома В.) и др. На следующей странице с заданием «Что я могу научиться делать сам(а)» дошкольникам нужно было отметить те занятия, которые они могут научиться или хотели бы делать самостоятельно. Дети отметили такие дела как готовить салат (Зоя В.), сходить в магазин (Матвей Ч.), читать и писать (Аня К.) и др.

С целью развития волевой регуляции в тетрадях была создана страница по принципу корректурной пробы, на которой детям нужно было ставить значки в символах по определенному правилу (точку в кружочке, черточку в

треугольнике). Символы были изображены крупными и четкими. Также способствовало развитию волевой регуляции задание «Как все успевать» при выполнении которого дошкольники вырабатывали приемы контроля и регуляции собственного поведения. В этом задании детям предлагалось две картинки-истории про детей, один из которых все успевает, а другой – нет. Дошкольникам нужно выделить причины, почему так происходит и действия, которые совершают дети.

Для того, чтобы дошкольники с нарушением зрения могли оценивать собственную самостоятельность после выполнения задания на каждой странице им предлагалось оценить насколько самостоятельно они справились с заданием, поставив значок «солнышко» (самостоятельно), «звездочка» (почти самостоятельно), «облако» (нужно постараться).

Следующее задание было направлено на развитие готовности нести ответственность за поступки. На этой странице располагалась сюжетная картинка, на которой ребенок играет и разбросал свои игрушки, и два варианта развития событий: ребенок убрал игрушки после игры, и его мама обрадовалась и похвалила его, и ребенок оставил игрушки разбросанными, и мама огорчилась. Далее дошкольникам нужно было составить рассказ по картинкам, описав возможные варианты.

Для развития инициативности в решении задач дошкольникам предлагалась страничка с заданием, на котором была изображена каракуля, которую им нужно было дорисовать до интересной и красивой картинке.

Следующая страничка «Чего я хочу» была направлена на формирование умения выделить цель. На странице дошкольнику нужно было обозначить рисунками – 1-2 своих цели-желания и рассказать, почему это важно для него. Также на выделение цели было направлено задание «Дела-слоны и дела-лягушки», в котором дошкольники ранжировали свои дела по степени значимости.

На формирование умения планировать последовательность выполнения действий для реализации цели и выбирать средства деятельности было

направлено несколько страниц с заданиями «Режим дня», «Свободное время», «Достижение цели», на которых дошкольникам нужно было обозначить последовательность действий для достижения цели. На странице «Режим дня» ребенку предлагалось спланировать свой день так, чтобы он был полезный и ему понравился. На странице «Свободное время» ребенку нужно было выбрать для себя интересное занятие в свободное время и определить последовательность действий для его реализации. На страничке «Достижение цели» ребенок выстраивал последовательность действий достижения одной из целей, выбранной при выполнении задания «Чего я хочу».

Для формирования умения понимать и принимать задание взрослого и осуществить контроль и оценку результата деятельности предназначалась страничка «Нарисуй по образцу». Дошкольникам нужно было по образцу нарисовать абстрактную фигуру и оценить полученный результат.

Страничка «Определи последовательность» была направлена на формирование умения дошкольников выполнять алгоритм действий. На ней был изображен конечный результат. Ребенку нужно было в первой части задания расположить этапы алгоритма действий для достижения результата в нужной последовательности. Во второй части – самому предложить этапы алгоритма и объяснить их

Следует особо подчеркнуть, что достижение высокого уровня самостоятельности старшего дошкольника возможно при условии ежедневного, а не эпизодического развития ее показателей в разных видах деятельности и, учета интересов и желаний ребенка.

Итак, мы можем констатировать тот факт, что возможности успешного развития критериев и показателей самостоятельности рассматриваемого контингента детей обеспечивается за счет:

– осознанного проектирования предметной и пространственной среды с учетом стимулирующей, компенсирующей, коррекционной функций;

- удовлетворение реальных и потенциальных потребностей конкретного ребенка;
- адресный отбор материала с учетом индивидуальных особенностей и зрительного дефекта.

2.3 Определение динамики развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Для определения эффективности реализованного формирующего эксперимента был проведен контрольный срез с использованием диагностических методик, описанных в параграфе 2.1.

Целью контрольного этапа экспериментальной работы было выявление уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения после формирующего эксперимента.

Задачи контрольного этапа исследования:

1. Осуществить диагностику уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения после формирующего эксперимента.
2. Количественно и качественно проанализировать полученные результаты.
3. Определить эффективность формирующего этапа эксперимента.

Рассмотрим полученные результаты.

Диагностическое задание 1. Адаптированная проективная методика «Сюжетная история» (модификация «Проективной методики для диагностики автономности-зависимости у дошкольников 5-7 лет» (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин)).

Цель: определение у детей степени автономности в разных видах детской деятельности.

Индивидуальные результаты детей представлены в приложении Ж.

Анализ ответов детей в различных ситуациях позволил нам условно разделить их на три группы и выделить их уровни автономности и, соответственно, тип поведения.

У 5 дошкольников Николь Г., Евгения Б., Данил П., Аня К., Матвей Ч., (41,7 %) был выявлен независимый тип (высокий уровень автономности). Сумма баллов за выполнение методики составила 16-18 баллов. Дети смогли занять доминирующую позицию, проецировали ситуацию будущего, не ждали помощи от сверстников и взрослых, их рассказы о себе были детализированы, красочны. В целом дети вели себя организованно, контролировали ситуацию.

– Вот этот мальчик, который съезжает с горы, потому что он смелый и ловкий (Данил П.).

Вторая группа детей включала 6 дошкольников с нарушением зрения: Егор М., Ваня З., Зоя В., Саша С., Рома В., Николь Г. Количество детей второй группы по-прежнему составило 50 % от общего количества. Эти дети набрали 12-15 баллов и, у них был диагностирован средний уровень автономности в разных видах детской деятельности, то есть смешанный тип поведения. Они иногда использовали помощь взрослого, четко формулировали просьбу; знали последовательность действий, но иногда проявляли сомнение в результате, не всегда контролировали ситуацию.

– Я иду вместе с другой девочкой, потому что я люблю дружить. (Зоя В.)

К третьей группе была отнесена одна Инесса И. (8,3 %), у нее был диагностирован низкий уровень автономности в разных видах детской деятельности (ведомый тип). Девочка не оценивала себя адекватно, меняла пол на противоположный. При возникновении проблемы рассчитывала на помощь, отвлекалась от деятельности, демонстрировала слабую степень самоконтроля, легко отходила от цели, не проявляла инициативу.

– Наверное, я буду овечкой (Инесса И.).

Количественные результаты представлены в таблице 13
Индивидуальные результаты детей представлены в приложении Ж.

Таблица 13 – Количественные результаты изучения уровня автономности в разных видах детской деятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	5	6	1
100 %	41,7 %	50,0 %	8,3 %

Сопоставив результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента можно сказать, что количество детей с высоким уровнем автономности увеличилось до 41,7 %, с низким – уменьшилось до 8,3 %. Количество детей со средним уровнем автономности осталось прежним, но изменился состав второй группы. Повышение уровня автономности поведения и изменение типа поведения произошло у 41,7 % дошкольников. Сравнение количественных данных представлено в таблице 14.

Таблица 14 – Динамика уровня автономности в разных видах детской деятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Кол-во детей/%	ВУ		СУ		НУ	
	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.
12	2	5	6	6	4	1
100 %	16,7 %	41,7 %	50, %	50,0 %	33,3 %	8,3 %

Диагностическое задание 2. «Раскрашивание кружков»

(Л.М. Шипицына).

Цель: определение уровня волевой регуляции в структуре монотонной деятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Анализ выполнения детьми 6-7 лет с нарушением зрения методики «Раскрашивание кружков» позволил условно разделить на 4 группы по уровню волевой регуляции.

В таблице 15 представлены количественные результаты изучения уровня волевой регуляции у детей 6-7 лет с нарушением зрения. Индивидуальные результаты детей представлены в приложении Ж.

Таблица 15 – Количественные результаты изучения уровня волевой регуляции у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Кол-во детей / %	ВУ	ВСУ	СУ	НСУ	НУ
12	3	4	4	1	0
100 %	25,0 %	33,3 %	33,3 %	8,4 %	0,0 %

Первую группу включала трех дошкольников (Николь Г., Егор М., Матвей Ч.), набравших 59-60 баллов. У них был определен высокий уровень волевой регуляции. Доля от общего количества детей 6-7 лет с нарушением зрения составила 25,0 %. Дети были настойчивы в достижении цели, склонны к завершению начатой работы, способны регулировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и требованиями взрослых. Дошкольники демонстрировали способность длительное время выполнять однообразную работу, не нарушая последовательности действий, проявляя точность и аккуратность.

Вторую группу составили 4 дошкольника (Евгения Б., Данил П., Зоя В., Полина Б., получившие 40-58 в процессе выполнения задания. У них диагностирован уровень волевой регуляции выше среднего (33,3 %). Детям характерно проявление настойчивости в достижении цели, определенной склонности к завершению начатой работы, способности регулировать свои действия согласно поставленной задачи и требованиям взрослых. Дошкольники способны длительное время выполнять однообразную работу, однако точность и аккуратность выполнения задания в отдельных случаях недостаточно соблюдалась.

В третью группу были включены также 4 ребенка (33,3 %): Аня К., Ваня З., Саша С., Рома В. У этих дошкольников был диагностирован средний уровень волевой регуляции, поскольку количество набранных ими баллов попало в диапазон 21-39. Они отличались достаточной степенью саморегуляции, способностью длительное время выполнять однообразную работу. Однако, в процессе длительной монотонной работы, у них нарушались точность и аккуратность выполнения задания.

1 дошкольник (Инесса И.) был отнесен к четвертой группе. Она набрала 11-20 баллов и у нее диагностирован уровень волевой регуляции ниже среднего. Процентная доля этой группы детей от общего количества испытуемых составила также 8,4 %. Ребенку характерна недостаточная саморегуляция. Девочка проявляет неусидчивость, отвлекается от задания при включении незначительных помех.

Низкого уровня волевой регуляции, который характеризуется несформированностью механизмов саморегуляции, не наблюдалось.

В таблице 16 отражено изменение уровня волевой регуляции у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Таблица 16 – Динамика уровня волевой регуляции у детей 6-7 лет с нарушением зрения (контрольный этап)

Кол-во детей/%	Высокий уровень		ВСУ		СУ		НСУ		НУ	
	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.
12	1	3	1	4	5	4	5	1	0	0
100 %	8,3 %	25,0 %	8,3 %	33,3 %	41,7 %	33,3 %	41,7 %	8,3 %	0,0 %	0,0 %

Сравнение количественных результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показало, что количество детей с уровнями волевой регуляции высокий и выше среднего существенно возросло. Их доля составила 58,3 %. Количество дошкольников с уровнем волевой регуляции ниже среднего уменьшилось до 8,4 %.

Диагностическое задание 3. «Лесенка» (В.Г. Щур).

Цель: определение самооценки уровня собственной самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Анализ эмпирических данных, полученных при повторном выполнении детьми 6-7 лет с нарушением зрения методики «Лесенка» позволил нам условно выделить 2 группы детей. Количественные данные представлены в таблице 17. Индивидуальные результаты детей представлены в приложении Ж.

Таблица 17 – Количественные результаты изучения уровня самооценки собственной самостоятельности (контрольный этап) у детей 6-7 лет

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	6	6	0
100 %	50,0 %	50,0 %	0,0 %

В первую группу, соответствующую высокому уровню самооценки собственной самостоятельности, вошли 6 дошкольников: Николь Г., Евгения Б., Аня К., Егор М., Данил П., Матвей Ч. (50,0 %). Дети уверенно ставят себя на верхнюю или предпоследнюю ступеньку. Оценивает себя адекватно.

– Я все задания хорошо выполняю, все доделываю сам (Матвей Ч.).

Вторую группу составили также 6 детей: Полина Б., Ваня З., Зоя В., Саша С., Рома В., Инесса И. (50,0 %). Оценивая самостоятельность, дети ставят себя на среднюю или на пятую ступеньку, им требуется помощь при объяснении своего выбора.

– Потому что я вчера свои игрушки сам убрал (Рома В.).

Детей с низким уровнем самооценки собственной самостоятельности на контрольном этапе не было выявлено.

В таблице 18 представлено сравнение результатов изучения уровня самооценки детьми 6-7 лет с нарушением зрения собственной самостоятельности до и после формирующего эксперимента.

Таблица 18 – Динамика уровня самооценки собственной самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения (контрольный этап)

Кол-во детей/%	ВУ		СУ		НУ	
	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.
12	3	6	7	6	2	0
100 %	25,0 %	50,0 %	58,3 %	50,0 %	16,7 %	0,0 %

Анализ результатов показывает, что количество детей с высоким уровнем самооценки собственной самостоятельности увеличилось в двое, с 58,3 до 50,0 % снизилось количество детей со средним уровнем. Изменения произошли у 41,7 % детей.

Диагностическое задание 4. «Мои поступки» (Ю.Н. Мисякова).

Цель: выявить уровень готовности детей 6-7 лет с нарушением зрения нести ответственность за собственные поступки.

На основании анализа результатов проведения методики испытуемые дошкольники с нарушением зрения были распределены на 3 группы. В таблице 19 представлены количественные результаты. Индивидуальные результаты детей представлены в приложении Ж.

Таблица 19 – Количественные результаты изучения у детей 6-7 лет с нарушением зрения уровня готовности нести ответственность за собственные поступки (контрольный этап)

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	7	4	1
100 %	58,3 %	41,7 %	8,4 %

В первую группу вошли дошкольники, набравшие 10-12 баллов. Количество таких детей составило 7 человек (Николь Г., Евгения Б., Егор М., Зоя В., Данил П., Аня К., Матвей Ч.), что составило 58,3 % от общего количества испытуемых. Дети понимали смысл заданных ситуаций, осознавали значимость ответственности за свои поступки.

Вторую группу составили дошкольники, у которых был диагностирован средний уровень готовности нести ответственность за собственные поступки. Это 4 ребенка: Полина Б., Рома В., Ваня З., Саша С. (33,3 %), они набрали 7-9 баллов и были отнесены к среднему уровню готовности нести ответственность за собственные поступки. Дети понимали смысл заданных ситуаций, осознавали значимость ответственности за свои поступки, но испытывали трудности при объяснении.

Третья группа детей с низким уровнем готовности нести ответственность за собственные поступки представлена 1 дошкольником: Инесса И. (8,4 %). Девочка не всегда понимала смысл заданных ситуаций, не осознавала значимость ответственности за свои поступки, испытывала трудности при объяснении.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного срезов позволяет говорить о положительной динамике в уровне готовности нести ответственность за собственные поступки у детей 6-7 лет с нарушением зрения (таблица 20).

Таблица 20 – Динамика уровня готовности нести ответственность за собственные поступки у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Кол-во детей/%	ВУ		СУ		НУ	
	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.
12	4	7	6	4	2	1
100 %	33,3 %	58,3 %	50, %	33,3 %	16,7 %	8,4 %

Так количество детей 6-7 лет с нарушением зрения с высоким уровнем готовности нести ответственность за собственные поступки возросло с 33,3 до 58,3 %. Количество детей со средним уровнем уменьшилось с 50 до 33,3 %. Низкий уровень готовности нести ответственность за собственные поступки выявлен лишь у 8,4 % дошкольников.

Диагностическое задание 5. «Скульптура» (О.Г. Жукова).

Цель: выявление уровня инициативности в решении задач у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Анализ результатов выполнения методик позволил условно выделить 4 группы детей.

В первую группу вошло два дошкольника (16,7 %): Егор М., Евгения Б. Дети получили 10 баллов и у них диагностирован очень высокий уровень инициативности в решении задач. Придуманные ими поделки были оригинальны, детально проработаны и отличались хорошим художественным вкусом.

Вторую группу детей составили трое детей (Николь Г., Аня К., Матвей Ч.), набравшие 9 баллов (25,0 % от общего количества испытуемых). Результаты этих детей были отнесены к высокому уровню инициативности в решении задач. Придуманные ими поделки были достаточно оригинальны, но детально не проработаны.

У детей третьей группы был диагностирован средний уровень инициативности в решении задач, поскольку они придумали что-то необычное, но вместе с тем не отличающееся высокой оригинальностью. Это Зоя В., Полина Б., Данил П., Ваня З., Рома В. (41,7 %).

В четвертую группу вошли дети, набравшие 5-6 баллов. Их поделки просты, с небольшим количеством деталей, что соответствует уровню инициативности в решении задач ниже среднего. В эту группу были включены 2 испытуемых: Инесса И., Саша С. (16,7 %).

Низкий и очень низкий уровни инициативности в решении задач у исследуемых дошкольников с нарушением зрения не были выявлены.

Количественные результаты изучения уровня инициативности в решении задач у детей 6-7 лет с нарушением зрения представлены в таблице 21.

Индивидуальные результаты детей представлены в приложении Ж.

Таблица 21 – Количественные результаты изучения у детей 6-7 лет с нарушением зрения уровня инициативности в решении задач

(контрольный этап)

Кол-во детей / %	Оч.ВУ	ВУ	СУ	НСУ	НУ	Оч.НУ
12	2	3	5	2	0	0
100 %	16,7 %	25,0 %	41,7 %	16,7 %	0,0 %	0,0 %

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлено в таблице 22.

Таблица 22 – Динамика уровня инициативности в решении задач у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Кол-во детей/ %	Оч.ВУ		ВУ		СУ		НСУ		НУ		Оч.НУ	
	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.
12	0	2	1	3	6	5	3	2	2	0	0	0
100%	0,0%	16,7%	8,3%	25,0%	50,0%	41,7%	25,0%	16,7%	16,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %

После формирующего эксперимента низкого и очень низкого уровня инициативности в решении задач у детей 6-7 лет с нарушением зрения не

было обнаружено. Очень высокий уровень инициативности в решении задач обнаружен у 16,7 % детей 6-7 лет с нарушением зрения. Количество детей с высоким уровнем возросло в три раза, со средним уровнем – уменьшилось до 41,7 %, с уровнем ниже среднего – до 16,7 %. Изменения в уровне инициативности в решении задач произошли у всех детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Обобщив результаты методик можно говорить об изменениях в уровне развития у детей 6-7 лет с нарушением зрения личностного компонента самостоятельности после формирующего эксперимента. Высокий уровень развития личностного компонента самостоятельности был диагностирован у 41,7 % детей (на констатирующем этапе – 25%). У такого же количества дошкольников с нарушением зрения определен средний уровень развития личностного компонента самостоятельности (на констатирующем этапе – 50%). 16,6 % детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризовались низким уровнем развития личностного компонента самостоятельности (на констатирующем этапе – 25%). Индивидуальные результаты детей представлены в приложении И.

Динамика изменений в уровне развития личностного компонента самостоятельности представлены на рисунке 4.

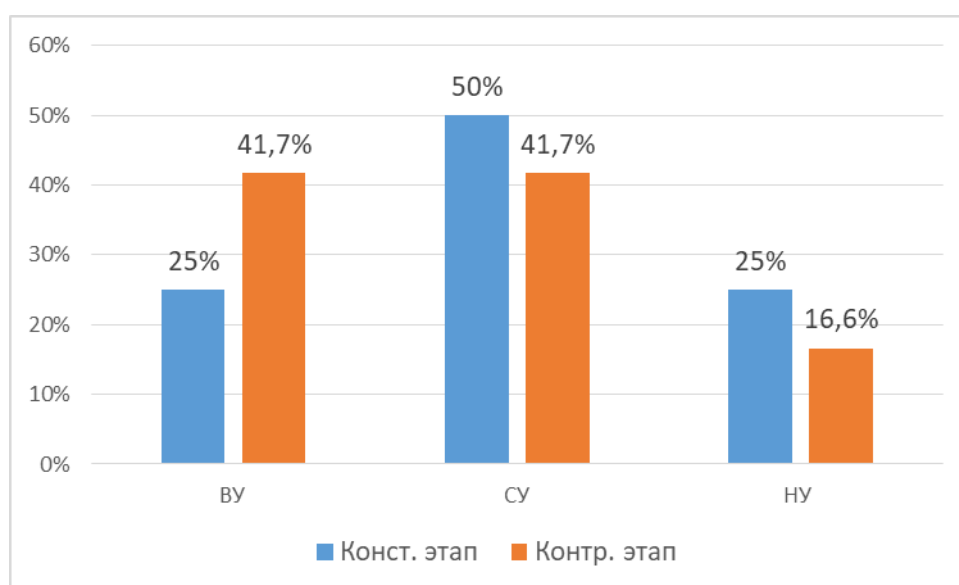


Рисунок 4 – Динамика в уровне развития личностного компонента самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Диагностическое задание 6. «Индивидуальный профиль самостоятельности ребенка» (модификация методики А.Н. Атаровой).

Цель: выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации.

Анализ результатов выполнения методики позволил условно разделить детей 6-7 лет с нарушением зрения на три группы по уровню сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации. Количественные результаты представлены в таблице 23. Индивидуальные результаты детей представлены в приложении 3.

Таблица 23 – Количественные результаты изучения уровня сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации (контрольный этап) у детей

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	7	4	1
100 %	58,3 %	33,3 %	8,4 %

Первую группу детей составили 7 детей, получивших 23-30 баллов. Это Николь Г., Евгения Б., Егор М., Данил П., Аня К., Матвей Ч., Ваня З. (58,3 %). У них диагностирован высокий уровень сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации. Дети получали результат, соответствующий возрастному развитию и интересам без помощи взрослого; наблюдалась стойкая волевая мобилизация для достижения цели (не отвлекаются, не прерывают деятельность); подбирали необходимый материал; выполняли активные последовательные действия, направленные для достижения результата; при встрече с нестандартными ситуациями (трудностями) могли обратиться к взрослому с конкретным вопросом, сформулированной просьбой, после исчерпания собственных возможностей.

Средний уровень сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации был определен у 4 дошкольников, набравших 14-22 балла (Рома В., Полина Б., Саша С., Зоя В.), что составило 33,3 %. Дети добивались результата в интересных для них видах деятельности. Но в подборе материалов, последовательности действий им нужна была помощь взрослого. При столкновении с трудностями действия становились менее целенаправленными, могли быть отвлечения. Небольшая поддержка взрослого нередко приводила к подъему активности. Обращаясь за помощью, ребенок затруднялся в формулировании просьбы.

В третью группу дошкольников с низким сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации вошла Инесса И. (8,4 %). Девочка не поддерживала инициативу, предложенную воспитателем без игровой мотивации, не способна принять цель деятельности и испытывала затруднения в планировании даже с помощью взрослого; часто отвлекалась, забывала цель деятельности; последовательность действий не наблюдалась, чаще это проявление инертности, нерезультативности действий; при встрече с трудностями она теряли интерес и переключалась на другую деятельность.

В таблице 24 представлено сравнение количественных результатов изучения уровня сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации на констатирующем и контрольном этапе.

Таблица 24 – Динамика уровня сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации

Кол-во детей/%	ВУ		СУ		НУ	
	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.
12	4	7	5	4	3	1
100 %	33,3 %	58,3 %	41,7 %	33,3 %	25,0 %	8,4 %

Анализ результатов показывает, что количество детей с высоким уровнем увеличилось почти в два раза, количество детей со средним и низким уровнем снизилось. Изменения в уровне сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации произошли у 41,7 % детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Диагностическое задание 7. «Диагностические проблемные ситуации».

Цель: выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений выбирать средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности.

В таблице 25 представлены результаты проведения методики. Индивидуальные результаты детей представлены в приложении 3.

Таблица 25 – Количественные результаты изучения уровня сформированности умений у детей выбирать средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности (контрольный этап)

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	7	3	2
100 %	58,3 %	25,0 %	16,7 %

Анализ результатов позволил выделить 7 дошкольников с нарушением зрения, которые были отнесены к высокому уровню сформированности умений выбирать средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности: Николь Г., Евгения Б., Егор М., Аня К., Данил П., Матвей Ч., Ваня З. Доля детей этой группы составила 58,3 % от общего количества. Эти дети подбирали необходимые средства для решения задачи с учетом содержания деятельности. Могли оценивать и контролировать результат деятельности.

Средний уровень сформированности умений выбирать средства деятельности и осуществить контроль и оценку результата деятельности был определен у 3 дошкольников (Полина Б., Рома В., Зоя В.), что составило 25,0 %. Дети подбирали средства для реализации поставленной цели с

помощью взрослого. Результат деятельности оценивали как положительный, либо затруднялись в оценке и контроле.

Третью группу составили 16,7 % исследуемых дошкольников с нарушением зрения: Саша С., Инесса И. Эти воспитанники испытывали трудности при постановке (определении) цели и планировании деятельности, без помощи взрослого не могли оценить ситуацию, результат, соотнести полученный результат с желаемым.

Сравнение результатов детей 6-7 лет с нарушением зрения до и после формирующей работы позволило говорить о том, уровень сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации изменился у половины испытуемых.

Таблица 26 – Динамика уровня готовности нести ответственность за собственные поступки у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Кол-во детей/%	ВУ		СУ		НУ	
	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.
12	3	7	5	3	4	2
100 %	25,0 %	58,3 %	41,7 %	25,0 %	33,3 %	16,7 %

Количество детей 6-7 лет с нарушением зрения с высоким уровнем сформированности умений выделить цель деятельности и планировать последовательность действий для ее реализации увеличилось более, чем вдвое. Количество детей со средним уровнем уменьшилось до 25,0 %, с низким – до 16,7 %.

Диагностическое задание 8. «Лото» (О.В. Дыбина).

Цель: определение сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий.

Обработка данных и анализ результатов исследования сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий позволили выделить три группы детей (таблица 27). Индивидуальные результаты детей представлены в приложении 3.

Таблица 27 – Количественные результаты изучения уровня сформированности умений у детей 6-7 лет понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий (контрольный этап)

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	6	4	2
100 %	50,0 %	33,3 %	16,7 %

В первую группу вошли 6 детей с нарушением зрения (50,0 %): Егор М., Николь Г., Матвей Ч., Евгения Б., Данил П., Полина Б. У них определен высокий уровень изучаемого показателя. Они продемонстрировали высокую степень понимания и принятия заданий взрослого, выполнения действий по алгоритму, способность планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели без помощи взрослого.

Средний уровень сформированности умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий диагностирован у 4 детей (33,3 %): Аня К., Зоя В., Рома В., Ваня З. Результаты их деятельности характеризовались пониманием и принятием задания взрослого, они выполняли алгоритм действий с помощью взрослого (направленного вопроса, подсказки).

2 дошкольника (16,7 %): Саша С., Инесса И. – составили третью группу испытуемых, у которых был диагностирован низкий уровень сформированности умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий. Дети имели затруднения при выполнении заданий даже с помощью взрослого или сверстника. Они не видели последовательности действий, отвлекались от выполнения заданий.

В таблице 28 представлены количественные результаты изучения уровня сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Таблица 28 – Динамика уровня сформированности у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий

Кол-во детей/%	ВУ		СУ		НУ	
	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.
12	3	6	5	4	4	2
100 %	25,0 %	50,0 %	41,7 %	33,3 %	33,3 %	16,7 %

Сравнение полученных данных показывает, что количество детей с высоким уровнем увеличилось с 25,0 до 50,0 %, со средним и низким – снизилось до 33,3 и 16,7 % соответственно.

Обобщение результатов трех методик позволило говорить о следующих изменениях в развитии у детей 6-7 лет с нарушением зрения деятельностного компонента самостоятельности. Высокий уровень развития деятельностного компонента самостоятельности был диагностирован у 58,3 % детей (Евгения Б., Николь Г., Данил П., Аня К., Зоя В., Матвей Ч., Егор М.). У 33,3 % дошкольников с нарушением зрения определен средний уровень развития деятельностного компонента самостоятельности (Ваня З., Полина Б., Саша С., Рома В.). 8,4 % детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризовалась низким уровнем развития деятельностного компонента самостоятельности (Инесса И.). Индивидуальные результаты детей представлены в приложении И.

Сравнение количественных данных по уровню развития деятельностного компонента самостоятельности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены на рисунке 5.

Для определения общего уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения баллы суммировались по схеме, описанной в параграфе 2.1.

Количественный анализ данных показал следующие результаты (таблица 29). Индивидуальные результаты детей представлены в приложении И.

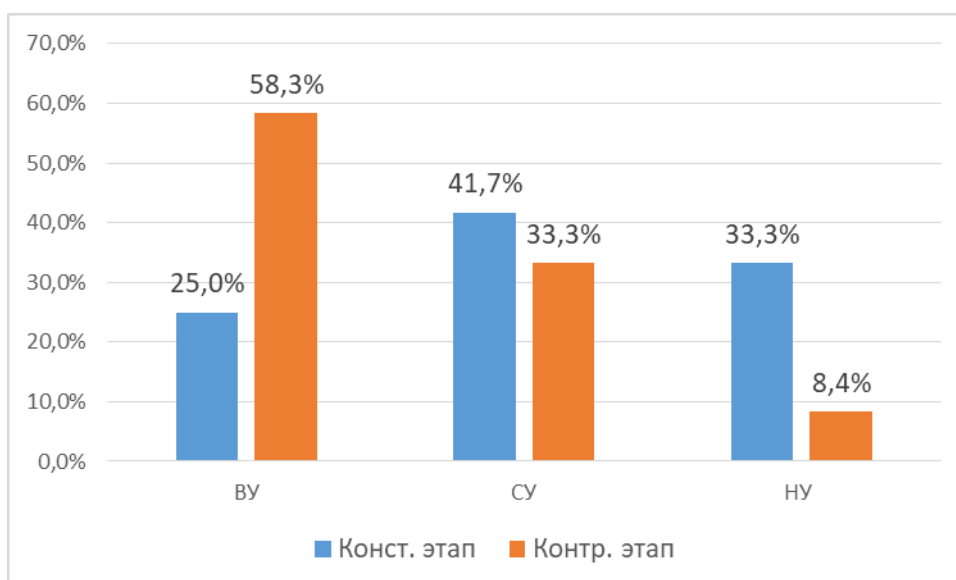


Рисунок 5 – Сравнение количественных результатов развития деятельностного компонента самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Таблица 29 – Количественные результаты изучения уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения (контрольный этап)

Кол-во детей / %	ВУ	СУ	НУ
12	7	4	1
100 %	58,3 %	33,3 %	8,4 %

Высокий уровень развития самостоятельности был диагностирован у 58,3 % детей (Евгения Б., Николь Г., Данил П., Аня К., Матвей Ч., Полина Б., Егор М.) с нарушением зрения. У 33,3 % дошкольников с нарушением зрения определен средний уровень развития самостоятельности (Ваня З., Зоя В., Саша С., Рома В.). 8,4 % детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризовалась низким уровнем развития самостоятельности (Инесса И.).

В таблице 30 отражена динамика уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Таблица 30 – Динамика уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Кол-во детей/%	ВУ		СУ		НУ	
	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.	Кон.э.	Контр.с.
12	3	7	6	4	3	1
100 %	25,0 %	58,3 %	50, %	33,3 %	25,0 %	8,4 %

Таким образом, можно сказать о том, что более половины испытуемых детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризуются высоким уровнем развития самостоятельности. Количество детей со средним уровнем снизилось до 33,3 %. Низкий уровень выявлен лишь у 8,4 % дошкольников. Повышение уровня развития самостоятельности произошло у 50,0 % детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Выводы по второй главе

Для выявления уровня развития самостоятельности у детей 6 лет с нарушением зрения необходимо изучение личностного и деятельностного ее компонентов. В личностный компонент входят степень автономности ребенка в разных видах детской деятельности, уровень волевой регуляции, самооценка ребенком уровня собственной самостоятельности, готовность нести ответственность за собственные поступки и инициативность в решении задач. Деятельностный компонент самостоятельности включает умения ребенка выделить цель деятельности, планировать последовательность выполнения действий для ее реализации, выбирать средства деятельности, осуществить контроль и оценку результата деятельности, понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий.

Констатирующий эксперимент показал, что большинство детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризуются средним (50 %) и низким (25 %) уровнями развития самостоятельности. При этом дети демонстрируют большую развитость деятельностного компонента самостоятельности. Полученные результаты указывают на необходимость проведения целенаправленной работы с детьми 6-7 лет, направленной на развитие у них самостоятельности.

Грамотно организованная предметно-пространственная среда в дошкольной образовательной организации может являться мощным стимулом, движущей силой в процессе становления самостоятельности

дошкольника, побуждая его к положительным действиям, проявлению своей индивидуальности. Разработка и реализация модели развивающей предметно-пространственной среды как средства развития самостоятельности детей 6-7 лет с нарушением зрения требует учета принципов превентивной и пропедевтической направленности, преобразующего, трансформированного влияние среды на имеющиеся проблемы в развитии дошкольника с нарушением зрения, учета своеобразия познавательных процессов у дошкольников с нарушением зрения, специфики их контактов и способов получения и переработки информации, оптимальной информационной целесообразности, доступности информационного поля и «эргономики детства». Также необходима реализация условий для достижения информативно-компенсирующей, стимулирующей, развивающей и коррекционной функций среды и задействование предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических средовых ресурсов. Организация развивающего предметного пространства должна ставить дошкольника перед необходимостью регулярного использования своего зрительного анализатора, соблюдая офтальмо-гигиенический режим.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у половины испытуемых детей 6-7 лет с нарушением зрения произошло повышение уровня развития самостоятельности. Количество детей со средним уровнем снизилось до 33,3 %. Низкий уровень выявлен лишь у 8,4 % дошкольников.

Заключение

1. Самостоятельность представляет собой личностное качество, включающее совокупность умений ставить цель, добиваться ее, которые развиваются при условии специально организованной предметно-пространственной среды как мотивирующего фактора с учетом необходимости обеспечения безопасности ребенка с нарушением зрения.

Изучению самостоятельности посвящены научные труды (Б.Г. Ананьев, Н.В. Ветлугиной, Е.Я. Голант, Т.Г. Гуськовой, М.В. Крулехт, М.И. Лисиной, В.И. Логиновой, И.А. Лыковой, А.А. Люблинской, А.М. Матюшкина, Н.Я. Михайленко, А.К. Осницкого, Л.М. Пименовой, О.Б. Солнцевой, Д.Б. Эльконина и др. Самостоятельность проявляется в инициативности, ответственности и относительной независимости ребенка. Начиная с дошкольного возраста, самостоятельность приобретает системное строение и может рассматриваться как особое личностное качество, а не просто как эпизодическая характеристика детского поведения. Дошкольный период открывает наиболее благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности и творчества. Это внутренняя потребность растущего ребенка. В дошкольном возрасте ребенку доступно продумывание и осуществление компонентов самостоятельности: постановка цели, планирование, осуществление задуманного. Чем чаще ребенок проявляет автономность в разных видах деятельности, тем более устойчивее становится его самостоятельность. Степень проявления самостоятельности дошкольника зависит от вида, целей, содержания, мотивов достижения результата, которые определил он для себя или принимает от взрослого. Необходимо осуществлять поддержку самостоятельности ребенка, инициировать свободный выбор детей, оказывать помощь при возникновении трудностей в достижении намеченного результата.

В процессе развития самостоятельности необходимо расширять представлений детей об организационной стороне деятельности,

последовательности осуществления действий; обогащать и актуализировать личный опыт детей в разных видах деятельности с учетом программных требований и индивидуальных особенностей, поддерживать и развивать интерес к разным видам деятельности, привлекать внимания к содержанию предметно-пространственной среды.

Процесс развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения характеризуется своеобразием, обусловленным дефектом развития. У них снижается активность, познавательный интерес, возрастает замкнутость и некоммуникабельность. Старшие дошкольники с нарушением зрения демонстрируют сложности в установлении межличностных отношений, в достижении результатов в деятельности. При этом дети остро реагируют на подобные трудности, что способствует возникновению повышенной раздражительности, неадекватности реакций, своеобразному безразличию к окружению, инертности и пассивности. Данные проявления приводят к трудностям социальной адаптации и ограничению самостоятельности в разных видах деятельности. Тем не менее, соответствующая организация воспитания и обучения ребенка с дефектом зрения позволяет преодолевать описанные сложности, формировать позитивные свойства личности, мотивацию общения и обучения.

Развивающая предметно-пространственная среда рассматривается как фактор мотивации для развития самостоятельности у детей 6-7 лет, побуждение, определяющее целенаправленную деятельность, импульс к мысли, чувству. Основопологающим для развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста должна быть созданная педагогом разумная ситуация выбора. Выбор занимательного дела наличие у детей интересов, практических умений, творческих способностей, сформированность нравственно-волевых качеств. Попадая в ситуацию свободного выбора, ребенок сталкивается с необходимостью осуществить целый ряд действий для реализации задуманного. Развивающая предметно-пространственная

среда в дошкольном учреждении может выступать как мощным стимулом развития дошкольника, побуждая его к самостоятельным действиям. Достижение высокого уровня самостоятельности старшего дошкольника с нарушением зрения возможно при условии ежедневного, а не эпизодического развития умений в разных видах деятельности, интересах и желаний ребенка.

2. Для выявления уровня развития самостоятельности у детей 6-7 лет с нарушением зрения необходимо изучение личностного и деятельностного ее компонентов, выделенных на основе исследований Т.А. Власовой, Т.В. Гуськовой, Н.Н. Денисевич, В.З. Денискиной, О.Г. Жуковой, Е.В. Замашнюк, А.А. Люблинской, Л.Б. Осиповой, А.К. Осницкого, И.В. Охулковой, Л.И. Солнцевой, С. Теплюк, С.М. Хорош, Г.А. Цукерман, Л.М. Шипицыной. В личностный компонент входят степень автономности ребенка в разных видах детской деятельности, уровень волевой регуляции, самооценка ребенком уровня собственной самостоятельности, готовность нести ответственность за собственные поступки и инициативность в решении задач. Деятельностный компонент самостоятельности включает умения ребенка выделить цель деятельности, планировать последовательность выполнения действий для ее реализации, выбирать средства деятельности, осуществить контроль и оценку результата деятельности, понимать и принимать задание взрослого, выполнять алгоритм действий.

Констатирующий эксперимент показал, что большинство детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризуются средним (50 %) и низким (25 %) уровнями развития самостоятельности. При этом дети демонстрируют большую развитость деятельностного компонента самостоятельности. Полученные результаты указывают на необходимость проведения целенаправленной работы с детьми 6-7 лет, направленной на развитие у них самостоятельности.

3. Грамотно организованная предметно-пространственная среда в дошкольной образовательной организации может являться мощным стимулом, движущей силой в процессе становления самостоятельности

дошкольника, побуждая его к положительным действиям, проявлению своей индивидуальности. Разработка и реализация содержания и организации развивающей предметно-пространственной среды как средства развития самостоятельности детей 6-7 лет с нарушением зрения требует учета принципов превентивной и пропедевтической направленности, преобразующего, трансформированного влияние среды на имеющиеся проблемы в развитии дошкольника с нарушением зрения, учета своеобразия познавательных процессов у дошкольников с нарушением зрения, специфики их контактов и способов получения и переработки информации, оптимальной информационной целесообразности, доступности информационного поля и «эргономики детства». Также необходима реализация условий для достижения информативно-компенсирующей, стимулирующей, развивающей и коррекционной функций среды и задействование предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических средовых ресурсов. Организация развивающего предметного пространства должна ставить дошкольника перед необходимостью регулярного использования своего зрительного анализатора, соблюдая офтальмо-гигиенический режим.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у половины испытуемых детей 6-7 лет с нарушением зрения произошло повышение уровня развития самостоятельности. Количество детей со средним уровнем снизилось до 33,3 %. Низкий уровень выявлен лишь у 8,4 % дошкольников.

Таким образом, можно заключить, что цель работы достигнута, задачи решены, гипотеза исследования нашла свое экспериментальное подтверждение. Перспективами настоящего исследования является углубление изучения аспектов организации развивающей предметно-пространственной среды в процессе обучения и воспитания старших дошкольников с нарушением зрения и подготовки их к школьному обучению.

Список используемой литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики. Педагогическая симфония. Как живете, дети? [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М. : Русь, 2017. – 256 с.
2. Атарова, А.Н. Психолого-педагогическая диагностика самостоятельности старших дошкольников в детских видах деятельности [Электронный ресурс] / А.Н. Атарова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6–2 (113). – С. 392-398. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_25051443_78084695.pdf (дата обращения: 22.10.2018).
3. Атарова, А.Н. Развитие самостоятельности старших дошкольников на основе интеграции детских видов деятельности [Электронный ресурс] / А.Н. Атарова // Педагогическое образование в России. – 2017. – №1 – С. 96–101. Режим доступа : https://elibrary.ru/download/elibrary_28158868_80547006.pdf (дата обращения: 05.09.2018).
4. Бабаева, Т.И. Развитие самостоятельности как фактор подготовки детей к обучению в школе [Текст] / Т.И. Бабаева // Воспитываем дошкольника самостоятельным: Сборник статей / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Кафедра дошкольной педагогики. – СПб., 2000. – С. 3–14.
5. Волохова, Н.Н. Развивающая предметно-пространственная среда детского сада на основе ФГОС ДО. Образовательные ситуации [Текст] / Н.Н. Волохова. – Волгоград : Учитель, 2016. – 154 с.
6. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
7. Гайдукевич, С.Е. Методическое обеспечение подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / С.Е. Гайдукевич // Специальное образование: традиции и инновации: материалы V Междунар.

науч.-практ. конф.; г. Минск, 14–15 апр. 2016 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: С.Е. Гайдукевич [и др.] [Электронный ресурс]. – Минск: БГПУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). https://elib.bspu.by/bitstream/doc/13329/1/%D0%93%D0%B0%D0%B9%D0%B4%D1%83%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87%20-%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F_27_2016.pdf

8. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольник как субъект проектирования социокультурного пространства и образовательной среды своего развития. Замысел одного проекта [Текст] / А.Г. Гогоберидзе, А.Н. Атарова, М.С. Новиков, В.А. Новицкая, Р.И. Яфизова // Современное дошкольное образование. – 2018. – №5(87). – С. 16–23.

9. Гордиенко, Н.В. Лев Семенович Выготский о психологической природе учительского труда [Электронный ресурс] / Н.В. Гордиенко // Молодой ученый. – 2016. – №27.1. – С. 11–13. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/131/35948/> (дата обращения: 09.01.2019).

10. Горлова, Н.А. Коммуникативно-речевое развитие детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста в свете требований ФГОС: организация и мониторинг (1-ый этап РИП) [Текст] / Н.А. Горлова : Методические рекомендации для педагогов дошкольного и начального общего образования. – М., 2015. – 95 с.

11. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.

12. Данишкина, Н.Н. Создание развивающей предметно-пространственной среды, ориентированной на воспитанников с ОВЗ [Электронный ресурс] / Н.Н. Данишкина : методическая разработка. – Краснотурьинск, 2016. – 18 с. Режим доступа : <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=11923> (дата обращения: 03.12.2018).

13. Дидора, М.И. Формирование самостоятельности младших школьников в процессе обучения [Текст] / М.И. Дидора. – Автореф. дисс.... канд. психол. наук. – Киев, 1982. – 16 с.
14. Дружинина, Л.А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта [Электронный ресурс] / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С. 32–37. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-predmetno-prostranstvennoy-sredy-v-gruppe-dlya-detey-s-raznoy-strukturoy-zritel'nogo-defekta> (дата обращения: 12.06.2018).
15. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования [Текст] / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина : учебно-методическое пособие. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. – 253 с.
16. Дыбина, О.В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду: Методическое пособие [Текст] / О.В. Дыбина, Л.А. Пенькова, Л.А. Рахманова. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
17. Ежкова, Н.С. Руководство самостоятельной деятельностью старших дошкольников [Текст] / Н.С. Ежкова. – СПб. : ДЕТСВО-ПРЕСС, 2015. – 144 с.
18. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2016 – 384 с.
19. Исламкина, О.Н. Развивающая предметно-пространственная среда как аспект образовательной среды для ребенка дошкольного возраста [Текст] / О.Н. Исламкина, Т.Н. Кобзистая // Слагаемые качества обучения студентов в гуманитарном вузе. Сборник материалов XIII Международной научно-методической конференции. – Самара : Самарская гуманитарная академия, 2017. – С. 163–166.

20. Космачева, Т.А. Роль педагога в организации предметно-пространственной среды как фактора развития самостоятельной игры дошкольников [Текст] / Т.А. Космачева // Молодой ученый. – 2017 –№1. – С. 461–464.

21. Лагутина, Ю.В. Развитие познавательной самостоятельности дошкольников в современных условиях [Электронный ресурс] / Ю.В. Лагутина // Воспитание и обучение детей младшего возраста: Материалы Международной VII конференции, Москва, 16-20 мая 2018 г. – М. : Издательство «МОЗАИКА-СИНТЕЗ». – С. 36-37. Режим доступа : file:///C:/Users/Denis/Downloads/Sbornik_tezisov_Abstract_book_ECCE_2018.pdf (дата обращения: 13.01.2019).

22. Лобанова, Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие [Текст] / Е.А. Лобанова. – Балашов : Николаев, 2005. – 76 с.

23. Люблинская, А.А. Ранние формы самостоятельности у детей [Текст] / А.А. Люблинская // Вопросы психологии личности и общественной психологии. – М. :ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1964. – С.116-128.

24. Методические рекомендации по организации предметно-пространственной среды в ДОУ в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [Электронный ресурс] : Часть 1: Общие подходы к организации предметно-пространственной среды в группе. – Северск : РЦО, 2015. – 92 с. Режим доступа : <http://center-edu.ssti.ru/document2/met1.pdf> (дата обращения: 15.03.2019).

25. Монтессори, М. Полный курс воспитания. Сборник [Текст] / М. Монтессори. – М. : АСТ, 2017. – 576 с.

26. Мэй, Р. Свобода и судьба [Текст] / Р. Мэй. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2017. – 288 с.

27. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда [Текст] / С.Л. Новоселова : Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских

садах и учебно-воспитательных комплексах. – М. : Центр инноваций в педагогике, 1995. – 64 с.

28. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с

29. Орусбаева, Т.А. Об особенностях развития ребенка с нарушением зрения [Электронный ресурс] / Т.А. Орусбаева // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 22 (64). – С. 80–83.

30. Осницкий, А.К. Психологические механизмы самостоятельности [Текст] / А.К. Осницкий. – М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. – 232 с.

31. Пенькова, Л.А. Создаем развивающую предметно-пространственную среду ДОУ [Текст] / Л.А. Пенькова, О.В. Дыбина, Н.П. Рахманова, Т.И. Бартошевич. – Тольятти : Планета Детства «Лада», 2014. – 78 с.

32. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности : учебное пособие для вузов [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 420 с.

33. Плаксина, Л.И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида [Текст] : учебно-методич. пособие / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. – М. : Элти-Кудиц, 2006. – 90 с.

34. Плаксина, Л.И. Роль зрительного восприятия в становлении психики ребенка [Электронный ресурс] / Л.И. Плаксина // Непрерывное образование как ресурс развития Московской области : Материалы Международной научно-практической конференции. Под редакцией Н.И. Яковлевой. – М. : Диона, 2017. – С. 127–133. Режим доступа : https://elibrary.ru/download/elibrary_32530812_40923440.pdf (дата обращения: 20.12.2018).

35. Поддьяков, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство [Текст] /

Н.Н. Поддъяков – СПб. : Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М. : Сфера, 2010. – 144 с.

36. Прыгин, Г.С. Психология самостоятельности [Электронный ресурс] / Г.С. Прыгин : Монография. – Ижевск, Набережные Челны : Изд-во Института управления, 2009. – 408 с. Режим доступа : <http://textarchive.ru/c-1075719-pall.html> (дата обращения: 17.12.2017).

37. Развивающая предметно-пространственная детского сада на основе ФГОС ДО [Текст] / авт.-сост. Н.Н. Волохова. – Волгоград : Учитель, 2016. – 154 с.

38. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : 2017 – 720 с.

39. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников [Текст] : материалы о детском саду / ред. Н.А. Ветлугина. – М. : Педагогика, 1980. – 208 с.

40. Слепцова, И.Ф. Алгоритм введения ФГОС ДО в детском саду: учебно-методическое пособие [Текст] / И.Ф. Слепцова. – М. : Обруч, 2015. – 224 с.

41. Смирнова, Е.О. Организация предметной игровой среды в детском саду [Текст] / Е.О. Смирнова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2015. – № 2. – С. 22.

42. Солнцева, Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Солнцева // Дефектология. – 1998. – №4. – С. 9–15.

43. Социализация личности ребенка от рождения до школы в современных культурно-исторических условиях [Текст] : Монография / А.Н. Ганичева [и др.]. М. : Московский городской педагогический университет, 2017. – 196 с.

44. Труфанова, О.М. Формируем развивающую предметно-пространственную среду в детском саду в соответствии с ФГОС [Электронный ресурс] / О.М. Труфанова, М.В. Жильникова, В.Л. Зубрилина //

Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности сборник материалов 9-й международной научно-практической конференции (Махачкала, 25 октября 2015 г) – Махачкала, 2015. – С. 56–57. Режим доступа : https://elibrary.ru/download/elibrary_24757106_85242288.pdf (дата обращения: 27.02.2019).

45. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] – М. : УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

46. Фромм, Э. Бегство от свободы [Текст] / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2017. – 288 с.

47. Шинкарева, Н.А. К вопросу развития самостоятельности у мальчиков и девочек седьмого года жизни [Электронный ресурс] / Н.А. Шинкарева, В.Э. Иванова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. – Т. 7. № 2(23). – С. 104–107. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-razvitiya-samostoyatelnosti-u-malchikov-i-devochek-sedm-ogo-goda-zhizni> (дата обращения: 15.04.2019).

48. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М., 2017. – 560 с.

49. Dutton, G.N. Cognitive vision, its disorders and differential diagnosis in adults and children: knowing where and what things are / Eye – 2003. – №17 – P. 289–304.

50. Flanagan, N.M. Visual impairment in childhood: insights from a community-based survey / N.M. Flanagan, A.J. Jackson, A.E. Hill // Child Care Health Dev. – 2003. – № 29. – P. 493–499.

51. Passini, R. Spatial mobility of the visually handicapped active persons: a descriptive study / R. Passini, A. Dupre, C. Yanglois // Journal of visual impairment and Blindness. – 1986. vol. 80, 8 – P. 904–907.

52. Rotshild, J. Play Therapy with Blind Children / J. Rotshild // The New Outlook for the Blind. – 1960. – V. 54. – P. 324–481.

53. Vasilyeva, V.S. Tutoring in a family raising an infant with special health needs / V.S. Vasilyeva, L.A. Druzhinina, L.M. Lapshina, L.B. Osipova, E.V. Reznikova // *Espacios*. – 2018. – T. 39. № 2. – P. 32.

Приложение А

Список испытуемых детей 6-7 лет с нарушением зрения

№	Имя Ф. ребенка	Возраст
1	Николь Г.	6 л. 5 м.
2	Евгения Б.	6 л. 9 м.
3	Егор М.	7 л. 1 м
4	Данил П.	6 л. 2 м.
5	Аня К.	6 л. 7 м.
6	Матвей Ч.	6 л. 7 м.
7	Ваня З.	6 л. 11 м.
8	Зоя В.	6 л. 4 м.
9	Полина Б.	6 л. 2 м.
10	Саша С.	6 л. 6 м.
11	Рома В.	6 л. 10 м.
12	Инесса И.	6 л. 2 м.

Приложение Б

Результаты изучения у детей 6-7 лет с нарушением зрения уровня развития личностного компонента самостоятельности
(констатирующий эксперимент)

№	Имя Ф. ребенка	ДЗ 1, баллы	Уровень	ДЗ 2 баллы	Уровень	ДЗ 3, уровень	ДЗ 4, баллы	Уровень	ДЗ 5, баллы	Уровень	Сумма	Уровень ЛК
1	Николь Г.	16	3	57	4	3	11	3	8	4	17	В
2	Евгения Б.	17	3	37	3	3	12	3	7	4	16	В
3	Егор М.	14	2	59	5	2	12	3	9	5	17	В
4	Данил П.	15	2	28	3	2	7	2	6	3	12	С
5	Аня К.	13	2	20	2	3	7	2	7	4	13	С
6	Матвей Ч.	14	2	31	3	2	9	2	8	4	13	С
7	Ваня З.	12	2	18	2	2	7	2	5	3	11	С
8	Зоя В.	10	1	38	3	2	10	3	8	4	13	С
9	Полина Б.	14	2	22	3	2	8	2	7	4	13	С
10	Саша С.	10	1	17	2	2	5	1	4	2	8	Н
11	Рома В.	9	1	15	2	1	8	2	6	3	9	Н
12	Инесса И.	11	1	12	2	1	6	1	4	2	7	Н

Приложение В

Результаты изучения у детей 6-7 лет с нарушением зрения уровня развития деятельностного компонента
самостоятельности (констатирующий эксперимент)

№	Имя Ф. ребенка	ДЗ 6, баллы	Уровень	ДЗ 7, баллы	Уровень	ДЗ 8, баллы	Уровень	Сумма	Уровень ДК
1	Николь Г.	30	3	9	3	13	3	9	В
2	Евгения Б.	27	3	8	3	15	3	9	В
3	Егор М.	25	3	9	3	14	3	9	В
4	Данил П.	23	3	7	2	11	2	7	С
5	Аня К.	20	2	7	2	9	2	6	С
6	Матвей Ч.	16	2	5	2	10	2	6	С
7	Ваня З.	19	2	7	2	11	2	6	С
8	Зоя В.	17	2	7	2	5	1	5	С
9	Полина Б.	13	1	4	1	8	2	4	Н
10	Саша С.	12	1	3	1	5	1	3	Н
11	Рома В.	14	2	4	1	7	1	4	Н
12	Инесса И.	11	1	4	1	6	1	3	Н

Приложение Г

Результаты изучения у детей 6-7 лет с нарушением зрения уровня развития самостоятельности (констатирующий эксперимент)

№	Имя Ф. ребенка	ЛК	ДК	Сумма	Уровень самостоятельности
1	Николь Г.	17	9	26	В
2	Евгения Б.	16	9	25	В
3	Егор М.	17	9	26	В
4	Данил П.	12	7	19	С
5	Аня К.	13	6	19	С
6	Матвей Ч.	13	6	19	С
7	Ваня З.	11	6	17	С
8	Зоя В.	13	5	18	С
9	Полина Б.	13	4	17	С
10	Саша С.	8	3	11	Н
11	Рома В.	9	4	13	Н
12	Инеcса И.	7	3	10	Н

Приложение Д

Содержание формирующего эксперимента

1. Организация деятельности детей в «Центре личности».

Цель: развитие личностного компонента самостоятельности, а именно автономности, инициативности детей, укрепления их самооценки.

Индивидуально с каждым ребенком проводится беседа и изготавливается цветок или звездочка с расположенной в центре фотографией ребенка. На лепестках или лучах записываются или обозначаются символами качества ребенка, его достижения, его увлечения и интересы, секретки и пр. Подготовленные цветки и звездочки размещаются в «Центре личности». Педагог организует миниэкскурсии в центр, во время которой дети могут познакомиться с особенностями друг друга.

2. Организация деятельности детей в игровой зоне.

Цель: развитие волевой регуляции и формирование умения выполнять алгоритм действий.

В группе размещаются материалы настольных игр, предполагающих выполнение правил и следование алгоритму. По желанию дети могут играть в эти игры.

3. Организация деятельности детей на выставке «Выбирай-ка».

Цель: актуализации для детей 6-7 лет с нарушением зрения ситуации выбора, развитие инициативности, формирование умения планировать деятельность и регулировать процесс и результат деятельности.

В группе организуется выставка «Выбирай-ка». В качестве экспонатов выставки выступают предметы из разных центров. Количество предметов соответствует возможному количеству дошкольников, которые могут одновременно находиться в том или ином центре. Дети, «посетившие» выставку, выбирали предмет того центра, на котором они хотели остановиться. Важно, чтобы взрослый сопровождал выбор дошкольников, ненавязчиво подсказывал различные варианты развития событий. Педагог

может подключаться к созданным детьми малый группам, если дошкольникам необходима помощь. Педагог по необходимости перемещается от группы к группе. Также свободно перемещаются дошкольники. После завершения деятельности в той или иной зоне дошкольнику нужно вернуть предмет на выставку.

4. Организация деятельности детей в уголке «Доска выбора».

Цель: актуализации для детей 6-7 лет с нарушением зрения ситуации выбора, развитие инициативности, формирование умения планировать деятельность и регулировать процесс и результат деятельности.

В группе подготовлен стенд с изображенными на них домиками. Количество домиков соответствовало количеству зон и микроцентров группы. Для обозначения зон на каждый домик размещены эмблемы. Также на каждый домик были наклеены прозрачный кармашки, в которые дети должны помещать индивидуальные фишки. Количество кармашков соответствовало максимально возможному количеству детей, которые могут находиться в той или иной зоне. Дети были ознакомлены с правилами использования «Доски выбора». Т.е., перед тем как идти играть, каждому дошкольнику необходимо подойти к «Доске выбора» и разместить свою фишку в кармашке соответствующей зоны. При этом ему необходимо определить, сколько человек может находиться одновременно в этой зоне. Если детей, изъявляющих желание посетить одну и ту же зону больше, чем это обозначено на «Доске выбора», дошкольникам необходимо договориться между собой. После того, как ребенок посетил ту ли иную зону ему необходимо переместить свою фишку в другую зону или убрать в коробку. Педагогу необходимо осуществлять помощь детям, напоминать им о правилах, особенно на первоначальном этапе.

5. Организация деятельности детей в уголке «План на день».

Цель: формирование умения ставить цель, планировать, выполнять алгоритм, контролировать результат.

На специальном табло дошкольники вместе с педагогом с помощью

символов планируют день в детском саду. Применяемая знаково-символьная система в обозначении центров активности, обозначении правил поведения (общепринятых групповых и введенных по собственной инициативе) позволяет детям отразить свои интересы, планы на день. В конце дня педагог стимулировал детей к подведению итогов и оценке достигнутого и недостигнутого, выделению действий для исправления недостаточного результата.

6. Организация деятельности детей в «Уголке планирования».

Цель: формирование у детей 6-7 лет с нарушением зрения умений выделять цель деятельности, планировать последовательность выполнения действий для реализации цели и выбирать средства деятельности.

В группе размещается магнитная доска с мягкими магнитами-символами. Взрослый ставит перед детьми задачу выстроить последовательность действий той или иной предстоящей деятельности. Тематика уголка (символы) меняются в соответствии с календарно-тематическим планированием. Могут быть такие темы как «Интересное дело», «Обязательное дело», «Мамины помощники», «Скоро в школу», «Новогодние хлопоты», «Спортивный праздник», «Готовим подарки» и пр.

Работа осуществляется индивидуально, в групповой и подгрупповой форме в зависимости от тематики и индивидуальных особенностей ребенка.

В групповой форме воспитанники организуют обсуждение и составление плана деятельности, которая соответствует заявленной теме ОД в саду. Педагог следит за правильностью составленного алгоритма.

В индивидуальной и подгрупповой форме планируемая деятельность выбирается в соответствии с интересами ребенка или подгруппы детей с учетом уровня развития самостоятельности. Составляется алгоритм деятельности.

7. Организация деятельности детей в «Уголке оценивания»

Цель: формирование умений осуществить контроль и оценку результата, выполнять алгоритм действий, готовности нести ответственность

за поступки.

После выполнения алгоритма запланированного дела детям предлагается оценить насколько удалось выполнить все действия, нет ли пропусков, каков результат, можно ли его улучшить и как. Оценивание происходит посредством магнитных значков («Солнышко», «Звездочка», «Тучка»).

В групповой деятельности дети договариваются об общей оценке. Воспитатель сначала руководит оценками детей, затем все больше передает инициативу детям.

8. Организация деятельности детей на «Планшете дел».

Цель: формирование умений осуществить контроль и оценку результата, выполнять алгоритм действий, готовности нести ответственность за поступки.

Индивидуальные планы и оценки выполнения запланированного алгоритма деятельности могут выстраиваться детьми индивидуально с помощью значков на «планшете дел». Воспитатель сначала руководит деятельностью детей, затем все больше передает инициативу детям.

9. Организация деятельности детей в центре «Ящики планов и результатов».

Цель: развитие показателей преимущественно деятельностного компонента самостоятельности.

В группе размещаются 2 прозрачных пластиковых ящика для игрушек. Первый ящик «Планы», в него размещают игрушки, символизирующие тот иной вид деятельности, запланированной в группе. Второй ящик «Результаты» - в него перемещаются игрушки из первого ящика после выполнения деятельности.

Периодически воспитатель дает индивидуальные поручения детям следить за наполнением ящиков.

10. Организация деятельности детей с «Тетрадами самостоятельности».

Цель: развитие всех компонентов самостоятельности.

Изготавливаются индивидуальные «Тетради самостоятельности» (с учетом диагноза ребенка). На каждой странице тетради дается задание, развивающее последовательно показатели самостоятельности. Работа осуществляется с каждым ребенком индивидуально или в подгруппах из 2-3 детей. Темы заданий: «Режим дня», «Мои увлечения», «Свободное время» и пр.

Приложение Е

Приемы активизации деятельности детей 6-7 лет с нарушением зрения в развивающей предметно-пространственной среде ДОО

1) Проведение индивидуальной беседы.

Цель: мотивировать детей на работу в том или ином Центре развивающей предметно-пространственной среды, раскрыть ребенку особенности работы в данном Центре.

2) Проведение индивидуальной работы по материалу.

Цель: мотивирование детей на осуществление деятельности, объяснение сути и демонстрация особенностей работы с материалами того или иного Центра развивающей предметно-пространственной среды.

3) Проведение подгрупповой работы по материалу.

Цель: мотивирование детей на осуществление деятельности, объяснение сути и демонстрация особенностей работы с материалами того или иного Центра развивающей предметно-пространственной среды, организация совместной деятельности детей в среде ДОО.

4) Миниэкскурсия в Центр развивающей предметно-пространственной среды.

Цель: демонстрация материалов Центра, обобщение и демонстрация результатов организованной ранее деятельности детей, мотивирование на дальнейшую деятельность детей с материалами Центра.

5) Наводящие вопросы.

Цель: стимулирование и коррекция процесса деятельности детей в том или ином Центре развивающей предметно-пространственной среды ДОО, привлечение внимания к материалам Центра.

6) Организация жюри, следящего за соблюдением правил и результатами.

Цель: создание у детей дополнительного мотива деятельности в том или ином Центре развивающей предметно-пространственной среды ДОО,

персонализация деятельности детей, стимулирование инициативности и ответственности.

7) Персональные поручения (назначение ответственного).

Цель: создание у детей дополнительного мотива деятельности в том или ином Центре развивающей предметно-пространственной среды ДОО, персонализация деятельности детей, стимулирование инициативности и ответственности.

8) Напоминание.

Цель: активизация деятельности детей, стимулирование детской активности.

9) Индивидуальные фишки с фотографиями детей.

Цель: персонализация деятельности детей, повышение привлекательности деятельности в Центре развивающей предметно-пространственной среды ДОО.

10) Актуализация и изменение тематики в соответствии с календарно-тематическим планом.

Цель: повышение интереса детей посредством разнообразия и изменением тем, стимулирование деятельности детей в среде ДОО.

11) Демонстрация результата деятельности детей в группе.

Цель: закрепление результатов деятельности детей в развивающей предметно-пространственной среде ДОО, подчеркивание значимости деятельности и ее результатов.

Приложение Ж

Результаты изучения у детей 6-7 лет с нарушением зрения уровня развития личностного компонента самостоятельности
(контрольный эксперимент)

№	Имя Ф. ребенка	ДЗ 1, баллы	Уровень	ДЗ 2, баллы	Уровень	ДЗ 3, уровень	ДЗ 4, баллы	Уровень	ДЗ 5, баллы	Уровень	Сумма	Уровень ЛК
1	Николь Г.	18	3	59	5	3	12	3	9	5	19	В
2	Евгения Б.	18	3	52	4	3	12	3	10	6	19	В
3	Егор М.	15	2	60	5	3	12	3	10	6	19	В
4	Данил П.	17	3	48	3	3	11	3	7	3	13	С
5	Аня К.	16	3	29	3	3	10	3	9	5	17	В
6	Матвей Ч.	14	3	59	5	3	11	3	9	5	19	В
7	Ваня З.	12	2	32	3	2	8	2	5	3	12	С
8	Зоя В.	14	2	52	4	2	12	3	8	4	15	С
9	Полина Б.	15	2	56	4	2	9	2	8	4	14	С
10	Саша С.	13	2	27	2	2	8	2	6	3	11	Н
11	Рома В.	13	2	25	3	2	8	2	7	4	13	С
12	Инесса И.	11	1	15	2	2	6	1	5	3	9	Н

Приложение 3

Результаты изучения у детей 6-7 лет с нарушением зрения уровня развития деятельностного компонента самостоятельности (контрольный эксперимент)

№	Имя Ф. ребенка	ДЗ 6, баллы	Уровень	ДЗ 7, баллы	Уровень	ДЗ 8, баллы	Уровень	Сумма	Уровень ДК
1	Николь Г.	30	3	9	3	14	3	9	В
2	Евгения Б.	28	3	9	3	15	3	9	В
3	Егор М.	27	3	9	3	15	3	9	В
4	Данил П.	27	3	9	3	14	3	9	В
5	Аня К.	25	3	9	3	10	2	8	В
6	Матвей Ч.	24	3	8	3	14	3	9	В
7	Ваня З.	25	3	9	2	12	2	7	С
8	Зоя В.	20	2	8	3	13	3	8	В
9	Полина Б.	19	2	7	2	13	3	7	С
10	Саша С.	21	2	4	1	8	2	5	С
11	Рома В.	22	2	7	2	10	2	6	С
12	Инесса И.	13	1	4	1	7	1	3	Н

Приложение И

Результаты изучения у детей 6-7 лет с нарушением зрения уровня развития самостоятельности (контрольный эксперимент)

№	Имя Ф. ребенка	ЛК	ДК	Сумма	Уровень самостоятельности
1	Николь Г.	19	9	28	В
2	Евгения Б.	19	9	28	В
3	Егор М.	19	9	28	В
4	Данил П.	13	9	22	В
5	Аня К.	17	8	25	В
6	Матвей Ч.	19	9	28	В
7	Ваня Э.	12	7	19	С
8	Зоя В.	15	8	23	С
9	Полина Б.	14	7	21	С
10	Саша С.	11	5	16	С
11	Рома В.	13	6	19	С
12	Инесса И.	9	3	12	Н