

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА
Кафедра специальной педагогики и психологии

Выпускная квалификационная работа

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО КОМПОНЕНТА
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ
ЗРЕНИЯ**

Работу выполнил:
Магистрант направления
подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование,
магистерская программа
«Клинико-психолого-
педагогическое сопровождение лиц
с ограниченными возможностями
здоровья»
Бардасова Ираида Владимировна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
Зав. кафедрой О.Р.Ворошникова

« ____ » _____ 2017г.

Научный руководитель:
Канд. психол. наук, доцент
кафедры специальной
педагогики и психологии
Ильина Ирина Юрьевна

(подпись)

ПЕРМЬ
2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы изучения эмоционально-волевой готовности детей старшего дошкольного возраста как компонента психологической готовности к школе	
1.1. Определение понятия «готовность к школьному обучению».....	7
1.2. Эмоционально-волевая готовность как компонент психологической готовности к школе.....	10
1.3. Эмоционально-волевая готовность к школе детей старшего дошкольного возраста с нормальным зрением.....	17
1.4. Эмоционально-волевая готовность к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	22
1.5. Особенности организации проектной деятельности.....	30
Выводы по 1 главе.....	38
Глава 2. Экспериментальное исследование эмоционально-волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	
2.1. Программа и диагностические методики констатирующего этапа эксперимента.....	39
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	47
Выводы по 2 главе.....	53
Глава 3. Проект коррекционной работы по формированию эмоционально-волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	54
Заключение.....	63
Библиографический список.....	65
Приложения.....	69

Введение

Старший дошкольный возраст – период, когда в психике ребёнка появляются такие новообразования как произвольность психических процессов, способность управлять своим поведением, изменения в представлении о себе, в самосознании и самооценке. Это время, когда развиваются социальные эмоции и нравственные чувства. Старший дошкольник овладевает эмоциональным предвосхищением, благодаря которому появляется возможность понимать эмоции и чувства окружающих, предвидеть реакцию людей на его действия и переживать по поводу возможных результатов общения и деятельности. Этот возраст является сензитивным для подготовки к школе: на шестом году жизни ребенок приобретает способность ставить цели, что имеет решающее значение для успешного школьного обучения, у него зарождаются такие социальные потребности как потребность в уважении и признании взрослого, в признании сверстников, потребность быть лучшим, поступать в соответствии с этическими нормами. Кроме того, у дошкольника формируется новый тип мотивации – иерархия мотивов, позволяющий в некоторых ситуациях сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так, как хочется в данный момент, а так, как «надо».

Проблема подготовки детей к школе в педагогике и психологии является столь же актуальной, как проблема всестороннего развития ребенка дошкольного возраста. В отечественной психологии проблема готовности к школьному обучению представлена в работах Л.С.Выготского, Л.И.Божович, А.Л.Венгер, Л.А.Венгер, Д.Б.Эльконина, Г.Г.Кравцова, Е.Е.Кравцовой, Н.И.Гуткиной и др. Авторы определяют готовность к школе как уровень физиологического, социального и психического развития ребенка, который необходим для успешного усвоения школьной программы без ущерба для здоровья.

К основным показателям готовности к учебной деятельности относят мотивационную, физическую, социальную, интеллектуальную и эмоционально-волевою готовность. Последний показатель, как отмечают исследователи А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Л. И. Божович, Е.Е. Кравцова, В. С. Мухина и др, представлен такими качествами как способность соподчинять мотивы, управлять своим поведением, умение сочувствовать и сопереживать, положительное отношение к учебной деятельности, стремление преодолевать трудности и доводить начатое дело до конца.

Эмоционально-волевая готовность считается сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решения, намечать план действия, прилагать усилия к его реализации, преодолевать препятствия. То есть у ребенка должна сформироваться произвольность психических процессов.

Переход к обучению в школе – психологически и эмоционально сложный период для каждого ребенка. Исходя из этого, можно предположить, какие проблемы ждут дошкольника с недостатком зрения на этапе подготовки к школе и последующей адаптации. Вследствие ограниченности сенсорной сферы и вытекающего отсюда недостатка информации о предметах и явлениях окружающего мира, дети с нарушениями зрения имеют свои специфические особенности. Исследования тифлопсихологов и тифлопедагогов Л.И.Солнцевой, Т.П.Свиридюк, М.И.Земцовой, Н.Г.Морозовой, З.А.Грачевой показали, что у детей с нарушениями зрительных функций наблюдается отставание в физическом развитии, в умственной готовности, отмечается низкий уровень волевой, мотивационной и эмоциональной готовности к школьной жизни. Нарушение зрительного анализатора не позволяет в полной мере познавать окружающий мир, следовательно, снижается внешняя стимуляция ребенка, а это ведет за собой трудности в самоопределении личности и своей позиции в обществе. Характер эмоциональных состояний смещается в сторону

преобладания астенических, подавляющих активность индивида, настроений грусти, тоски либо повышенной раздражительности.

Т.П.Свиридюк отмечает, что значительная часть детей с нарушенным зрением не включается в общение с педагогом, если он обращается не персонально к ребенку, а ко всему классу в целом. Такие дети в течение первого года, а иногда и дольше не принимают участия в коллективной работе на уроке, когда учитель объясняет материал или проверяет его понимание детьми. Они часто повторяют ошибки товарищей даже после того, как они были исправлены учителем.

Эмоционально-волевая подготовка к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения является актуальной проблемой в педагогической практике. Чтобы подготовить ребенка с недостатком зрения к школе, необходимо грамотно выстроить коррекционно-образовательный процесс, в котором все специалисты, включая родителей, будут действовать сообща, опираясь на индивидуальные особенности дошкольника.

Проблема исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования эмоционально-волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и отсутствием программно-методического обеспечения для решения этой задачи.

Объект исследования: эмоционально-волевая готовность в структуре психологической готовности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования: особенности развития эмоционально-волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Цель исследования: изучение становления эмоционально-волевого компонента готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ специальной литературы по проблеме исследования.
2. Подобрать диагностические методики для обследования детей.
3. Изучить уровень эмоционально-волевой готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.
4. Разработать проект коррекционной программы по формированию эмоционально-волевого компонента готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения.

Методологические основы: теоретические концепции ведущих отечественных психологов: Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.С. Мухиной, А.В. Запорожца о закономерностях развития детской психики. Описание психологической готовности к школе Л. И. Божович, А.Л.Венгер, Л.А.Венгер, Е. Е. Кравцова, Н. И. Гуткина.

База исследования: МБДОУ №50, г. Пермь.

Практическая значимость исследования заключается в том, что нами выделены особенности эмоционально-волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и разработан проект коррекционной программы по формированию эмоционально-волевого компонента.

Глава 1. Теоретические основы изучения эмоционально-волевой готовности детей старшего дошкольного возраста как компонента психологической готовности к школе

1.1. Определение понятия «готовность к школьному обучению»

Для решения проблемы определения готовности к школе выделяют два направления: педагогическое, в котором показателем является сформированность у дошкольников учебных навыков, и психологическое. Второе направление имеет несколько вариантов решения проблемы в зависимости от того, что разные ученые выделяют в качестве ведущих характеристик психической деятельности ребенка.

Проблема готовности ребенка к обучению в школе, прежде всего, состоит в соответствии требований учебной деятельности и уровня его развития. По мнению К.Д.Ушинского, развитие таких психических функций, как мышление, память, внимание, воображение гарантирует успешность обучения. Однако Л.С.Выготский указывал на то, что одного развития познавательных процессов недостаточно. Он говорил, что предпосылки к школьному обучению закладываются на предшествующем этапе развития, ведь именно в дошкольном детстве появляются представления о природе, обществе, числе, количестве, а успешность ребенка в школе зависит от того, как строится учебный процесс с опорой на эти предпосылки [14].

С.Л. Рубинштейн, рассматривая учебный процесс с позиций единства обучения и развития, опирался на принцип единства сознания и личности.

Л. И Божович указывала, что составляющими готовности к обучению в школе являются определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции, своей познавательной деятельности, социальной позиции школьника. Аналогичные взгляды отмечаются у А.В. Запорожца, который трактовал готовность к школьному обучению как целостную систему взаимосвязанных качеств личности ребенка, включающую особенности ее

мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции [11].

Зарубежными психологами понятие «готовность к школьному обучению» трактуется как система характеристик, которые позволяют ребенку овладевать учебной программой, опираясь на полноценное психическое развитие.

В настоящее время готовность ребенка к обучению в школе составляют его физическое и психическое развитие. Показателями являются состояние здоровья, умственное и личностное развитие.

Психологическая готовность к школе – это готовность усваивать определенную часть культуры, которая включается в содержание образования в форме учебной деятельности. К моменту перехода в школу у ребенка должны сформироваться те психологические черты и навыки, которые присущи школьнику. А формирование этих черт возможно лишь в том случае, если к выходу из детского сада у ребенка имеются их предпосылки.

В исследованиях по данной проблеме четко прослеживаются компоненты психологической готовности к школьному обучению. Так, В.С. Мухина выделяет желание ребенка быть школьником, реализовывать серьезную деятельность, учиться. Кроме этого, автор говорит о достаточно сформированном уровне волевого развития дошкольника, наличии соподчинения мотивов, некоторой произвольности познавательных процессов, достаточном уровне их развития, а также сформированности таких качеств личности, которые помогут ребенку войти в новый коллектив [23].

Еще одна точка зрения принадлежит Е.Е. Кравцовой, которая считает, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня

развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности, к социальной позиции школьника.

Аналогичных взглядов придерживался А.В. Запорожец, отмечая, что готовность к школьному обучению представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, которая включает особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции.

Таким образом, анализируя взгляды исследователей по данной проблеме (А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, Л.И.Божович, Л.А. Венгер и А.Л.Венгер), можно выделить три основных компонента психологической готовности к школьному обучению, которыми, как считают ученые, дети должны овладеть до перехода на новый этап жизни:

Первый компонент – социально-личностный и мотивационный, который включает в себя желание ходить в школу, любознательность и интерес к новым знаниям, принятие позиции школьника, умение войти в детское общество и взаимодействовать со сверстниками, умение общаться со взрослыми и сверстниками, отношение к самому себе, к школе, к учителям.

Второй компонент – эмоционально-волевой; он представлен способностью соподчинять мотивы, умением управлять собственным поведением, умением сопереживать и сочувствовать, положительным отношением к учебной деятельности, стремлением преодолевать трудности и доводить начатое дело до конца.

Третий компонент – интеллектуальный. Сюда относится ориентировка в окружающем пространстве, проявление любознательности и познавательной активности, достаточный уровень сформированности сенсорного развития, познавательных процессов, таких как внимание, память, мышление, воображение. Отмечается высокий уровень развития речи – ребенок должен

уметь четко и ясно выражать свои мысли, связно передавать услышанное, необходим сформированный запас конкретных знаний, умений и навыков.

Выделенные учеными эмоционально-волевые составляющие психологической готовности являются значимыми предпосылками для успешного обучения в школе. По мнению исследователей, именно благодаря эмоциональному развитию дошкольника имеет успех учебная деятельность: у ребенка формируется эмоциональное предвосхищение, которое влияет на результат его деятельности и помогает предвидеть собственный результат, а также реакции окружающих на свои поступки.

1.2. Эмоционально-волевая готовность как компонент психологической готовности к школе

При переходе в новый период – период школьного обучения – наибольшее значение имеет сформированный эмоционально-волевой компонент. Чтобы процесс адаптации на новом жизненном этапе происходил более комфортно, наряду с интеллектуальной и социальной подготовленностью ребенок должен научиться слушать и понимать речь взрослого, уметь сосредотачиваться и подчинять свои действия поставленным целям.

Преодоление возникающих трудностей и подчинение действий целям – те умения, которые необходимы ребенку уже в дошкольном возрасте. Развитие этих навыков обуславливает сознательный самоконтроль и управление своими внутренними и внешними действиями, познавательными процессами и поведением. Все это дает основание полагать, что уже в дошкольном возрасте возникает воля. Конечно, волевые действия дошкольника имеют свою специфику: они сосуществуют с действиями непреднамеренными, импульсивными, возникающими под влиянием ситуативных чувств желаний.

Важной способностью, необходимой для успешной школьной деятельности, является произвольность поведения. Исследователи определяют это понятие как умение ребенка управлять своим поведением, организовывать свою работу [8].

Произвольность, по мнению Л.С. Выготского – это «способность овладеть собой, своей внешней и внутренней деятельностью». В старшем дошкольном возрасте черты произвольности начинают приобретать не только поведение ребенка, но и его психические процессы, протекающие во внутреннем плане: восприятия, память, внимание, воображение. К шести-семи годам так же складывается произвольность в сфере общения со взрослыми [7].

К 6-ти годам у ребёнка происходит оформление основных элементов волевого поведения, что находит выражение в таких умениях, как постановка цели, принятие решения, планирование действий, исполнение намеченного плана, проявление усилий в случае возникновения трудностей и оценка результатов своих действий.

В этом возрасте дошкольник осознает необходимость и обязательность правил поведения в обществе и подчиняет им все свои поступки.

Произвольность поведения проявляется в различных формах. Одной из форм является умение самостоятельно выполнять последовательность действий. На любом уроке, начиная с начальных этапов обучения грамоте, математике и других дисциплин, требует от ребенка самостоятельных действий, без помощи, подсказок и контроля взрослого. Например, даже чтобы просто переписать текст из учебника, ученик должен его найти, прочитать, разбить на части для более легкого запоминания, записать их и сверить с текстом. Кроме того, ребенку необходимо стараться писать ровно, не выходя за границы полей и т.д.

Следующей формой произвольности поведения является воспроизведение наглядных образцов. Первоклассники большую часть

материала должны воспринимать в виде наглядных образцов, которые так же нужно воспроизводить аккуратно и точно. Несмотря на кажущуюся легкость этого действия, оно не является таковым, т.к. сам по себе образец не несет никакой информации о способе его воспроизведения. Сам способ выполнения задания должен быть полностью реконструирован и осуществлен самим ребенком.

Еще одна форма произвольности – умение ребенка действовать по устной инструкции взрослого. Наряду с наглядными образцами большинство заданий дается в устной форме. В этом случае одного интеллектуального развития ребенка будет недостаточно, если он не умеет организовать свое поведение по устной инструкции, это может привести к низким результатам работы.

Заключительная форма произвольности поведения – это умение подчинить свои действия правилу. Правила пронизывают всю учебную деятельность: это все инструкции учителя, задания в учебниках. Они могут иметь содержательное отношение к работе, а иногда формальное, в любом случае, ребенок обязан им подчиняться [4].

Старший дошкольный возраст – период, когда черты произвольности прослеживаются не только в поведении ребёнка, но и в психических процессах, таких, как память, внимание, воображение.

Уже в этом возрасте дети имеют способность удерживать внимание на тех действиях, которые интересны для них в интеллектуальном плане – это игры-головоломки, загадки, задания учебного типа. Заметно возрастает устойчивость внимания в интеллектуальной деятельности.

Важно отметить, что в дошкольном возрасте особенным является обстоятельство, когда перед шести-семилетним ребёнком может быть поставлена цель, направленная на запоминание определенного материала. Наличие такой возможности говорит о том, что старший дошкольник

начинает использовать различные приемы запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала. Таким образом, к шести-семи годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания.

Появление произвольности в воображении способствует тому, что оно становится управляемым, приобретает самостоятельность, отделяясь от практической деятельности.

К 6–7 годам также складывается произвольность в сфере общения со взрослыми. Этой проблемой занималась Е.Е.Кравцова, которой удалось выявить, что дети даже одного и того же возраста различаются степенью выраженности произвольности в общении [16].

О сформированности произвольности общения говорит умение принимать и понимать просьбы и задания взрослого, умение выполнять действия по предложенным правилам. Дошкольники могут удерживать контекст общения, а взрослого воспринимают как участника общей деятельности и источник правил.

Все это является свидетельством того, что к семи годам поведение ребенка и его психические процессы приобретают специфические особенности, которые позволяют ему легче приспособиться к школьной жизни: подчинение правилам и требованиям взрослых, запоминание и воспроизведение необходимых материалов, проявление внимательности на уроках.

То есть произвольность поведения является центральным звеном волевой готовности к школе.

В проблеме изучения воли одним из важнейших вопросов является мотивационная обусловленность волевых действий и поступков, на которые человек способен в разные периоды своей жизни. Ставится также вопрос об

интеллектуальных и моральных основах волевой регуляции личности дошкольника. В современных научных исследованиях понятие волевого действия определяется по-разному. Одни исследователи на первое место ставят выбор мотива, который приводит к принятию решения и постановке цели, другие ограничивают волевое действие его исполнительной частью.

На протяжении периода дошкольного детства усложняется характер волевой сферы и изменяется ее удельный вес в общей структуре поведения. Развитие воли дошкольника связано с изменением мотивов поведения и их соподчинением. Наиболее полно воля ребёнка проявляется в ситуациях столкновения мотивов. Ребёнок постепенно овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия [8].

Большинство ученых в развитии волевых действий выделяют три взаимосвязанных аспекта: целенаправленность действия, установление цели относительно мотива и возрастание регулирующей роли речи. Большое влияние на формирование целенаправленности действий имеет успех и неудача при их выполнении, стремление во чтобы то ни стало преодолеть трудности [38]. Волевое становление личности идет по двум основным направлениям – формирование отдельных волевых качеств и развитие волевой регуляции личности в целом. Важное значение для подготовки детей дошкольного возраста к школе имеет становление самостоятельности и развитие самооценки.

Самостоятельность отечественными психологами рассматривается как свойство личности, которое формируется на протяжении всего дошкольного возраста и зависит от особенностей деятельности и всего режима жизни ребёнка. Оно достигает в своём развитии разных уровней в зависимости от системы предъявляемых требований. Исследователи изучили разные стороны проблемы самостоятельности, что позволило раскрыть ее природу, структуру, уровни развития, взаимосвязи с другими волевыми качествами личности [36].

Динамика самостоятельности зависит от требований, предъявляемых ребенку взрослыми, от ситуации, в которой он действует, от личности в целом. Поэтому структуру данного качества необходимо рассматривать всесторонне, анализировать поведение ребенка в различных ситуациях, в связи с условиями его жизни и воспитания в семье и дошкольном учреждении (Ананьев Б.Г.).

Важнейшим волевым качеством личности, обеспечивающим связь с окружающим и регуляцию поведения, является самооценка.

Психологические исследования становления самооценки в дошкольном возрасте позволили обнаружить ее большую неустойчивость и противоречивость. Р.Б. Стеркина, выявив определенную специфику в этом процессе, рассматривает общую самооценку, проявляющуюся в оценке собственных достоинств, при сравнении себя с другими, конкретную самооценку своих возможностей в определенном виде деятельности, динамическую самооценку в самом процессе деятельности в виде выбора заданий определенной трудности.

Развитие самооценки идет в направлении от динамической через конкретную к общей. Формирование этого важнейшего качества личности происходит под влиянием оценки, высказанной окружающими, особенно взрослыми. К концу дошкольного детства у ребенка формируется самосознание. Ядром самосознания являются самооценка и связанный с ней уровень притязаний. Говоря о значении адекватной самооценки для формирования личности, известный психолог К. Роджерс пришел к выводу о том, что внутренняя сущность человека выражается именно в самооценке [36].

Кроме волевых качеств, у поступающего в школу ребенка должны присутствовать и другие определенные признаки школьника. По мнению С. Штребела, А. Керна, Я. Йирасека, это зрелость в умственном,

эмоциональном и социальном отношениях [9]. К умственной области авторы относят способность ребенка к дифференцированному восприятию, произвольному вниманию, аналитическому мышлению и так далее.

Под эмоциональной зрелостью понимается эмоциональная устойчивость и почти полное отсутствие импульсивных реакций ребенка.

Социальная зрелость связывается с потребностью ребенка в общении с детьми, со способностью подчиняться интересам и принятым условностям детских групп, а также со способностью взять на себя социальную роль школьника в общественной ситуации школьного обучения.

В дошкольном детстве происходит интенсивное развитие социальных эмоций. Отечественные ученые А.В. Запорожец, Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова, Г.М. Бреслав выделяют несколько этапов развития социальных эмоций в онтогенезе, от механизмов эмоциональной синтонии до эмоциональной децентрации, появления социальных переживаний и эмпатий переходящих к умению эмоционально оценивать себя и других [5, 16, 24].

В свою очередь, как отмечает Г.А. Урунтаева, симпатия и сочувствие побуждают ребенка к совершению первых нравственных поступков. Исследования Р. Ибрагимовой позволило проследить, как развивается чувство долга на протяжении дошкольного возраста. Наиболее ярко чувство долга проявляется у детей 6-7 лет. Ребенок осознает необходимость и обязательность правил общественного поведения и подчиняет им свои поступки. Отсюда следует, что в дошкольном возрасте эмоции социализируются [51].

Анализ теоретической литературы позволяет говорить о том, что недостаточная сформированность эмоционально-волевой готовности к обучению в школе может привести к нарушениям поведения, низкой успеваемости и явлениям социальной дезадаптации. К началу школьного обучения у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая

эмоционально-волевая устойчивость, на фоне которой возможно развитие и положительная учебная деятельность.

Таким образом, можно сказать, что подготовка ребенка к школе – достаточно трудоемкий процесс, который требует сплоченности специалистов детского сада, семьи и учителей. Правильно не просто научить ребенка читать, писать и считать, но и психологически подготовить его к переходу в новый – школьный – период. Только полноценное развитие всех компонентов психологической готовности к школе может гарантировать успех в обучении.

1.3. Эмоционально-волевая готовность к школе детей старшего дошкольного возраста с нормальным зрением

Становление волевого действия происходит в дошкольном возрасте: ребенок овладевает такими качествами, как целеполагание, планирование, контроль.

Волевое действие начинается с постановки цели. Как отмечают А.В.Запорожец и Н.М.Щелованов, зачатки целенаправленности проявляются уже в младенческом возрасте, когда ребенок тянется к игрушке и ищет ее. Но в этом случае цель задается предметом. Зарождающиеся личные желания ведут к появлению «внутренней» целенаправленности, обусловленной стремлениями и потребностями ребенка. Но под влиянием внешних обстоятельств, он легко отказывается от цели, заменяя ее другой.

С возрастом цели, которые ставит ребенок, изменяются по содержанию. Если младшие дошкольники руководствуются личными интересами и желаниями, то в старшем дошкольном возрасте дети могут ставить цели, важные и для окружающих. Как подчеркивал Л.С.Выготский, самым характерным для волевого действия является свободный выбор цели, своего поведения, определяемый не внешними обстоятельствами, а

мотивированный самим ребенком. Мотив, побуждая детей к деятельности, объясняет, почему выбрана та или иная цель.

В дошкольном возрасте складывается соотношение мотивов друг с другом – их соподчинение. Выделяется ведущий мотив, который определяет поведение дошкольника, подчиняя себе другие мотивы. Подчеркнем, что система мотивов легко нарушается под влиянием яркого эмоционального побуждения, что приводит к нарушению хорошо известных правил. На основе соподчинения мотивов у ребенка появляется возможность сознательно подчинять свои действия отдаленному мотиву [34].

Соподчинение мотивов у дошкольника, как показали исследования А.Н.Леонтьева, первоначально происходит в непосредственной социальной ситуации общения со взрослым. Соотношение мотивов задается требованием взрослого и контролируется им. И лишь позднее соподчинение мотивов появляется тогда, когда этого требуют объективные обстоятельства. Теперь дошкольник может стремиться к достижению непривлекательной цели ради чего-нибудь другого, значимого для него. Или может отказаться от чего-то приятного, чтобы достичь более важного или избежать нежелательного. В результате этого отдельные действия ребенка приобретают сложный, как бы отраженный смысл.

Таким образом, поведение ребенка превращается во внеситуативное личностное, теряет свою непосредственность. Оно направляется представлением о предмете, а не самим предметом, то есть появляется идеальная мотивация, например, мотивом становится нравственная норма.

Расширение границ жизнедеятельности дошкольника приводит к развитию мотивов, затрагивающих сферы отношения к окружающему миру, другим людям и самому себе. Мотивы дошкольника становятся не только разнообразнее, они осознаются детьми и приобретают разную побудительную силу. В значительной мере побудительная сила преобладает

в игровых мотивах, которые присутствуют у ребенка на протяжении всего дошкольного возраста. В связи с этим стоит учитывать факт, что в дидактической игре знания усваиваются наиболее успешно, а создание воображаемой ситуации облегчает выполнение требований взрослого.

В возрасте 3-7 лет интенсивно развиваются познавательные мотивы. По данным Н.М.Матюшиной и А.Н.Голубевой, в 4-7 лет наблюдается настойчивость при решении умственных задач, которая постепенно возрастает. У старших дошкольников познавательные мотивы все больше отделяются от игровых.

В старшем дошкольном возрасте в дидактической игре познавательные мотивы выходят на первый план. Дети получают удовлетворение от решения не только игровой, но и умственной задачи, от интеллектуальных усилий, с помощью которых эти задачи решались [51].

В сфере отношения к самому себе у дошкольника резко возрастает стремление к самоутверждению и признанию, что обусловлено потребностью осознать свою личностную значимость, ценность, уникальность. И чем старше ребенок, тем важнее для него признание не только взрослых, но и других детей. Мотивы, связанные с притязанием ребенка на признание, выражаются (в возрасте 4-7 лет) в соревновательности, соперничестве. Дошкольники хотят быть лучше, чем другие дети, всегда добиваться хороших результатов в деятельности. К 6-7 годам ребенок начинает более адекватно относиться к своим достижениям и видеть успехи других детей.

Старшие дошкольники стремятся поддерживать положительные взаимоотношения со сверстниками и выполнять общую деятельность. Причем мотивы общения с товарищами у детей 5-7 лет настолько сильны, что ребенок часто отказывается от своих личных интересов для того, чтобы

поддержать контакты, например, соглашается на непривлекательную роль, отказывается от игрушки.

Важнейшим приобретением в дошкольном возрасте, наряду с соподчинением мотивов, является развитие нравственных мотивов. Особенно действенными они становятся к 5-7 годам. В старшем дошкольном возрасте нравственные мотивы становятся определяющими по своей побудительной силе: социальные требования превращаются в потребности самого ребенка. Но ребенок по-прежнему совершает много импульсивных действий под влиянием сильных эмоций. Для старшего дошкольника возможно подавление аффекта, хотя и с трудом. Трудно преодолеваются мотивы, связанные с органическими потребностями, наиболее ярко конфликт возникает между общественными и личными мотивами, выбор между ними остро переживается ребенком.

Н.М.Матюшина и А.Н.Голубева выделили ряд условий для удержания и достижения цели: трудности задачи и длительность ее выполнения, успехи и неудачи в деятельности, отношение взрослого, предполагающего оценку действий ребенка, умение ребенка заранее представить себе будущее отношение к результату своей деятельности (Н.И.Непомнящая), мотивация цели, соотношение мотивов и цели. Постепенно дошкольник переходит к внутренней регуляции действий, которые становятся произвольными. Развитие произвольности предполагает формирование направленности ребенка на собственные внешние или внутренние действия, в результате чего рождается способность управлять собой (А.Н.Леонтьев, Е.О.Смирнова). Развитие произвольности происходит в разных сферах психики, в разных видах деятельности дошкольника.

Исследования З.М.Истоминой, Н.Г.Агеносовой, А.В. Запорожца свидетельствуют о том, что в старшем дошкольном возрасте черты произвольности начинают приобретать психические процессы, протекающие

во внутреннем умственном плане: память, мышление, воображение, восприятие и речь [33].

К 6-7 годам складывается произвольность в сфере общения со взрослым. Показателями произвольности общения выступают отношения к просьбам и заданиям взрослого, умение их принять и выполнять по предложенным правилам. Дети могут удержать контекст общения и понимают двойственность позиции взрослого как участника общей деятельности и источника правил. Слово для дошкольника становится средством овладения своим поведением, делая возможным самостоятельное речевое опосредование в разных видах деятельности [29].

Таким образом, к семи годам ребенок овладевает всеми необходимыми навыками для перехода на новый жизненный этап. Дошкольник может спланировать деятельность, поставить цель и проконтролировать свои действия. Ребенок осознает мотивы своей деятельности, стремится к самоутверждению и признанию. Постепенно дошкольник переходит к внутренней регуляции действий, которые становятся произвольными. Так же черты произвольности начинают приобретать психические процессы, протекающие во внутреннем умственном плане: память, мышление, воображение, восприятие и речь.

1.4. Эмоционально-волевая готовность к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Прежде чем рассмотреть особенности формирования эмоционально-волевой готовности к школе, необходимо более подробно остановиться на нарушениях зрительного анализатора.

Астигматизм – это заболевание, которое характеризуется нечетким, искаженным изображением на сетчатке глаза из-за неправильной преломляющей функции оптической системы. При астигматизме роговица имеет торическую поверхность, а не сферическую, что определяет различное преломление в меридианах глазного яблока [53].

Смешанный астигматизм – это вид астигматизма, который характеризуется сразу двумя видами нарушения зрения. В этом случае дальнозоркость определяется по одному меридиану глаза, а близорукость по второму меридиану. Из-за этого изображение воспринимается в искаженном виде, с невозможностью определения расстояния до предмета и определения его истинного размера [53].

Миопия – это дефект (аномалия рефракции) зрения, при котором изображение формируется не на сетчатке глаза, а перед ней.

Косоглазие – это соматическое заболевание с нарушениями бинокулярного зрения в результате отклонения одного из глаз (правого или левого) от общей точки фиксации. Выделяют следующие виды косоглазия: содружественное, сходящееся косоглазие и амблиопия различной степени, расходящееся косоглазие с различной структурой дефекта (при нормальной остроте зрения, при гиперметропии с дальнозорким астигматизмом, при миопии, при амблиопии различной степени) [34].

Под амблиопией понимают понижение остроты зрения в связи с расстройствами зрительного анализатора, которые не сопровождаются анатомическими изменениями. Различают следующие виды амблиопии: рефракционная, дисбинокулярная, обскурационная и истерическая [12, 13].

Частичная атрофия зрительного нерва - это заболевание глаз, при котором происходит деградация зрительного нерва с последующим снижением зрения. При данном заболевании волокна зрительного нерва полностью или частично отмирают и замещаются соединительной тканью. В результате световые лучи, падающие на сетчатку глаза, преобразуются в электрический сигнал с искажениями, из-за чего сужается поле зрения и снижается его качество.

Гиперметропия – это нарушение рефракции (процесса преломления световых лучей в оптической системе глаза), при котором лучи света, отраженные от предмета, фокусируются (сходятся в одной точке) за сетчаткой.

Кроме того, в тифлопсихологии выделяются различные группы детей в зависимости от глубины нарушения зрительного анализатора: слепые, абсолютно (тотально) слепые, частично слепые и слабовидящие дети. К категории слепых относятся дети с полным отсутствием зрительных ощущений или имеющие остаточное зрение. В отличие от них, у абсолютно (тотально) слепых детей полностью отсутствуют зрительные ощущения. Так, к частично (парциально) слепым детям относятся лица, имеющие остроту зрения от 0,005 до 0,04. Что касается слабовидящих детей, то у них острота зрения колеблется от 0,05 до 0,2 [15, 43].

В отечественной психологии есть фундаментальные исследования психологических особенностей детей с различной патологией органов зрения (работы Л.С. Выготского, В.П. Ермакова, А.Г. Литвака, В.И. Лубовского и др.) [12, 34, 50].

А.Г. Литвак указывает на то, что особенностями психического развития слепых и слабовидящих дошкольников является зависимость различного рода психических процессов (например, ощущения, восприятия, представления) от глубины соматического дефекта (в данном случае, от специфики нарушения зрения), зависимость ощущения разнообразных

цветов и скорости восприятия от характера патологии, влияние нарушения зрения на некоторые психические состояния и процессы [34].

Развитие слабовидящего или слепого ребёнка происходит аналогично развитию здорового. Малыш растёт, развивается и адаптируется в жизни в соответствии со своими возможностями. Его психические процессы в зависимости от нарушения развиваются медленнее, чем у нормально видящего ребёнка. Эта замедленность объясняется бедностью представлений, малой двигательной активностью, ограниченностью в овладении пространством и, главное, меньшей активностью при познании окружающей среды.

Рядом таких ученых, как Р.М. Боскис, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский были выделены специфические закономерности развития детей с нарушениями в развитии. Так, нечеткость образов объектов внешнего мира, отсутствие или искаженность и фрагментарность зрительно воспринимаемых качеств приводит к сокращению возможности получения информации из прежнего мира и специфике ее переработки. Другая важная закономерность, сформулированная Л.С. Выготским, заключается в возникновении вторичных и третичных нарушений, вызванных первичным дефектом. Вторичные нарушения обусловлены взаимоотношениями со средой и людьми, окружающими ребёнка. Эта закономерность при нарушении зрения проявляется в том, что за словом отсутствует конкретный живой образ, или понятия недостаточно наполнены конкретным содержанием, а также слабо развиты неречевые формы общения [20, 34, 47].

Кроме того, специфической особенностью являются и нарушения двигательной сферы. У детей с нарушениями зрительного анализатора нарушена точность, целенаправленность и координация движений. Это объясняется бедностью образов окружающего пространства, своего тела, двигательных образов, отсюда же возникают и трудности пространственного

ориентирования [48]. Всё это накладывает определенный отпечаток при формировании навыков для школьного обучения.

Научные работы в области изучения готовности к учебной деятельности выделяют следующие ее компоненты: наличие знаний, умений и способов умственной деятельности, сформированность необходимых качеств личности, которые помогут ребенку преодолеть трудности, связанные со сменой деятельности при переходе из детского сада в школу. Ведущей предпосылкой перехода является волевая готовность, которая обуславливается произвольностью поведения.

Исследования тифлопсихологов и тифлопедагогов Л.И.Солнцевой, Т.П.Свиридюк, М.И.Земцовой, Н.Г.Морозовой, З.А.Грачевой показали, что у детей с нарушениями зрительных функций наблюдается отставание в физическом развитии, в умственной готовности, отмечается низкий уровень мотивационной и эмоционально-волевой готовности к школьной жизни. Несмотря на то, что номенклатура эмоций и чувств у зрячих и слепых одна, эмоции детей с нарушениями зрения во многом отличаются от эмоций детей с нормальным зрением [30, 34].

В тифлопсихологической науке выделяется, например, что слепые менее эмоциональны, более спокойны и уравновешенны, чем люди, не имеющие дефектов зрения. Это, возможно, объясняется отсутствием отражения их переживаний в мимике, жестах, позах. Так, отечественный психолог Т.В. Корнева рассматривала различные особенности понимания слепыми эмоциональных состояний человека по голосу, интонации, темпу, громкости. Из проведенного экспериментального исследования она сделала вывод, что слепые обнаруживают наибольшую точность в распознавании разнообразных эмоциональных состояний человека, который произносит речь [49, 48, 50].

Необходимо отметить, что дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, как отмечают А.Г. Литвак и Л.И. Солнцева, имеют

особенность запаздывать в эмоциональных реакциях на ситуацию, не умеют понимать эмоциональное состояние других. Это проявляется в том, что дети, видя, что другим плохо, часто приходят в замешательство. Их реакция может быть неадекватной из-за того, что они не знают, как реагировать на происходящее [34, 48].

Л.И.Солнцева в своих исследованиях отмечает такую особенность проявления эмоциональных состояний (это общее настроение, аффективное поведение, стресс) как понимание своего отличия детьми с нарушениями зрения от нормально видящих сверстников в возрасте шести-семи лет. Дети начинают переживать свой дефект. У них наблюдается некоторая напряженность, беспокойность, связанные с неопределенностью вещей и событий для них. Наблюдаются трудности в различении эмоциональных реакций человека в ответ на эмоциональную ситуацию [47].

У нормально развивающихся детей, по мнению А.В. Запорожца, происходит качественный рывок в развитии эмоций, в том числе и положительных. У дошкольников появляется предвосхищение тех или иных эмоций, что оказывает существенное влияние на мотивацию их поведения и деятельности, что нельзя сказать о детях с нарушением зрения. Уже в дошкольном возрасте они имеют достаточно высокий процент эмоциональных нарушений [3].

По мнению М.И. Земцовой, нарушение зрения оказывает влияние на знак (положительный, отрицательный) и глубину эмоций. У детей с нарушениями зрения часто наблюдаются отрицательные эмоции или отсутствие эмоционального реагирования на некоторые объекты, что можно объяснить отсутствием интереса. В то же время отмечается, что ряд объектов, не вызывающих никаких эмоций у зрячих, у слепых вызывают сильные эмоциональные переживания [21, 22].

Г.М. Бреслав отмечает, что распространенными эмоциями детей с нарушениями зрительного анализатора являются либо агрессия, либо апатия ко всему происходящему. У дошкольников обнаруживается эмоциональное

неблагополучие (отрицательное эмоциональное самочувствие ребенка) [34]. Отрицательные эмоции возникают при неудовлетворенности ребёнка отношением к нему окружающих людей. Невозможность достигнуть желаемых отношений усугубляет положение дошкольника со зрительным дефектом, за которым, по словам Л.И. Божович, лежит мир потребностей ребёнка – его стремления, желания, намерения в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностью их удовлетворения. Неудовлетворенность ребёнка взаимоотношениями с окружающими выступает в виде различных отрицательных переживаний [3].

М.И. Земцова в своих теоретических работах и экспериментальных исследованиях отмечает, что у детей с нарушениями зрительного анализатора в сравнении со зрячими наблюдается большее неблагополучие в эмоциональном отражении своих отношений с миром вещей, людей и обществом. Исследователь отмечает, что дети с дефектом зрения более ранимы, чем зрячие, у них проявляется повышенная тревожность и чрезмерная эмоциональность. Наиболее острые и устойчивые отрицательные эмоции ребёнок с нарушениями зрения испытывает при негативном отношении к нему окружающих людей, особенно педагога и сверстников. Отрицательные эмоции выступают в виде различных переживаний: разочарования, обиды, гнева или страха. Они могут проявляться ярко и непосредственно в речи, мимике, позе, движениях, в особой избирательности действий, поступков, отношении к другим людям [2, 15].

Л.И. Солнцева отмечает, что отсутствие или недостаточность зрительной информации ограничивает получение знаний об окружающем мире. Зрительный дефект проявляется в снижении зрения, четкости видения, снижении скорости переработки информации, нарушении поля обзора, нарушении глазодвигательных функций, нарушении бинокулярного зрения, нарушении стереоскопичности; в неполноте, неточности, фрагментарности, замедленности; в обедненности представлений образов предметов, снижении уровня чувственного опыта, замедлении хода развития всех познавательных

процессов. А самое главное, наблюдается нарушение в эмоциональной сфере, проявляющееся в неуверенности, снижении познавательного интереса, снижении желания к самоопределению [47, 48].

Все это отрицательно сказывается на формировании готовности к школьному обучению.

Дети с нарушениями зрения подвержены быстрой утомляемости, соматической ослабленности, излишней опеке дома и в детском саду; кроме того, занятия с такими детьми имеют недостаточную коррекционную направленность: недостаточно учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка, коррекционное воздействие часто нерегулярно бессистемно. Все это в совокупности так же является причиной низкой волевой готовности детей к обучению в школе.

В исследованиях личности детей с нарушениями зрения выводы ученых свидетельствуют, что органический дефект, нарушая социальные отношения, изменяя социальный статус инвалида, провоцирует возникновение у него ряда специфических социальных установок (например, установки на избегание зрячих, иждивенческих настроений и т. п.). Л. С. Выготский убедительно показал, что любой дефект является фактором, который в известной степени изменяет отношения человека с окружающим миром, что в результате дает «социальную ненормальность поведения». В специальной психологии отмечается, что нарушение социальных контактов приводит к ряду отклонений в формировании личности у детей с нарушениями зрения и может вызвать появление негативных характерологических особенностей.

Наблюдения Т.П.Свиридюк за поведением детей с нарушениями зрения, поступающих в подготовительные классы школ слабовидящих, показывают, что значительная их часть не включается в общение с педагогом, если он обращается не персонально к ребенку, а ко всему классу в целом. Такие дети в течение первого года, а иногда и дольше не принимают участия в

коллективной работе на уроке, когда учитель объясняет материал или проверяет его понимание детьми. Они часто повторяют ошибки товарищей даже после того, как они были исправлены учителем [16].

Возможно, в подобных случаях играет роль как чрезмерная опека со стороны окружающих, так и отсутствие внимания, заброшенность ребенка. В результате у слабовидящих дошкольников формируются отрицательные моральные (эгоцентричность, эгоизм, отсутствие чувства долга и товарищества), эмоциональные (равнодушие к окружающим, душевная черствость), интеллектуальные (отсутствие любознательности, чувства нового) и волевые черты характера (отсутствие самостоятельности, нерешительность, внушаемость, упрямство, негативизм) [43].

Кроме того, зрительный дефект осложняет переход к школьному обучению тем, что у дошкольника присутствует страх перед неизвестным пространством, отсюда следует и несформированность познавательных чувств.

Как показали исследования П. Хастингса, в развитии эмоций и чувств у детей с нарушением зрения большую роль играет социальное окружение и адекватные условия: слепой ребенок более зависим от общества и организации коррекционно-педагогических условий его жизни.

В работах отечественных авторов (Л.И. Солнцевой, Л.И. Плаксиной, А.Г. Литвака) показано, что в условиях коррекционно-образовательного процесса возможно целенаправленное и эффективное решение задач развития и коррекции эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями зрения.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сформулировать следующие основные выводы: различные нарушения зрения оказывают существенное влияние на формирование личности ребенка. Личностные особенности таких детей подвергаются значительным изменениям в дошкольном возрасте. Дети с такими нарушениями зрения уже в этом возрасте начинают понимать свое отличие от других детей. У детей

неправильно формируются так необходимые для школьного обучения черты характера: моральные – эгоцентричность, эгоизм, отсутствие чувства долга и товарищества, эмоциональные – равнодушие к окружающим, душевная черствость, интеллектуальные – отсутствие любознательности, чувства нового и волевые – отсутствие самостоятельности, нерешительность, внушаемость, упрямство, негативизм.

При этом необходимо подчеркнуть, что при правильной целенаправленно организованной коррекционно-развивающей работе и своевременной психолого-педагогической помощи данной категории детей вероятность формирования эмоционально-волевого компонента повышается.

1.5. Особенности организации проектной деятельности

Термин «проектирование» заимствован педагогикой из технической области знания, где он означает создание опережающей проекции того, что затем будет материализовано.

В современном понимании слово «проектирование» - это процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, какого-либо состояния.

В некоторых источниках «проектирование» заменяется термином «планирование», у которого существует несколько значений:

- заранее намеченный порядок, последовательность осуществления каких-либо мероприятий;
- замысел, проект, основные черты какой-либо работы;
- способ рассмотрения, подходы к чему-либо [26].

Проектирование, как «деятельность, под которой понимается, в предельно сжатой характеристике, промысливание того, что должно быть», является важным элементом инновационной деятельности.

Как и любая деятельность, проектирование содержит определенную последовательность мыслительных операций: позиционное самоопределение, анализ ситуации, проблематизация, концептуализация, программирование, планирование. Работая над проектом, специалист создает модели, исходя из концептуального понимания конструируемого объекта и видения научных, преобразовательных, практических проблем деятельности.

Проектирование в образовании – это деятельность по определению условий реализации определенной педагогической системы [26].

В соответствии с этим разные авторы дают различные определения педагогического проектирования. Так, в одном из источников педагогическое проектирование – это практически направленная деятельность, которая предполагает разработку новых образовательных систем и видов педагогической деятельности, не существующих в образовательной практике.

По мнению А.П.Тряпицыной, педагогическое проектирование – это новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности.

Е.С.Заир-Бек указывает на то, что педагогическое проектирование – прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, которое имеет нацеленность на решение задач развития, преобразования, совершенствования чего-либо, разрешение противоречий в современных образовательных системах.

Н.А. Масюкова в свою очередь дает следующее определение: педагогическое проектирование – это способ нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности.

Кроме этого, теоретические источники дают еще несколько определений педагогического проектирования. Так, это – процесс создания и реализации педагогического проекта, специфический способ развития личности и технология обучения.

Основным понятием, необходимым для анализа различных сторон педагогического проектирования, является проект. На философском уровне, по мнению М.С.Каган, проект рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельности. На деятельностном — как цель и результат проектирования. В самом общем плане «проект» — это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [7]. Это также цель и результат проектной деятельности. Материалом для создания проектов служат знаковые формы: теории, модели, понятия, формулы, алгоритмы, парадигмы. В качестве инструментальной системы проектирования в различных областях выступает теория деятельности.

В методологии проектирования встречаются различные подходы к выделению его этапов:

Н. А. Масюкова выделяет в проектировании такие шаги, как:

1. диагностика реальности (изучение, проведение исследований разной степени научности);
2. формирование (актуализация, осмысление, поиск) ценностей, смыслов, целей преобразования действительности;
3. создание образа результата;
4. поэтапное планирование совместных действий по достижению проектной цели во времени (составление программы);

5. обмен, согласование и коррекция намеченных действий в ходе коммуникации;

6. комплексная экспертиза результатов реализации проекта [37].

Е. С. Заир-Бек, в свою очередь, выстраивает этапы проектирования в следующем порядке: определение замысла, или эскиз проекта; разработка моделей действия (стратегия); планирование реальных стратегий на уровне задач и условий реализации; организация обратной связи; оценка процесса; оценка и анализ результатов; оформление документации [17].

Еще один подход к выделению этапов проектирования принадлежит В. Е. Радионову, который вслед за Дж. Джонсом выделяет предстартовый этап, этап декомпозиции (разделение общего замысла на части, иные задачи) и подбор соответствующих средств, этап трансформации, на котором первоначальный замысел конкретизируется, обретает структуру и конкретное содержание, этап конвергенции, где происходит «сборка» частных проектных решений в программы [45].

По мнению В. В. Серикова, этапы проектирования имеют следующую последовательность: разработка замысла, диагностическая постановка цели, определение состава и условий действий, которые ведут к личностным новообразованиям, формирование обобщенной характеристики педагогической ситуации, динамическое структурирование процесса, подбор педагогических средств, прогнозирование вариантов поведения педагога и диагностика результатов [46].

Таким образом, если при необходимости объединить и расширить перечисленные этапы с целью их структурирования и сохранить при этом общую логику, отражающую сущность проектной деятельности, можно прийти к следующей структуре:

1. Предпроектный этап (предварительный).

2.Этап реализации проекта.

3.Рефлексивный этап.

4.Послепроектный этап.

Внутри каждого из этих этапов целесообразно выделить некоторые процедуры, которые будут составлять содержательную, структурную, технологическую, организационную основу проектных действий. Так, задачей предпроектного этапа является создание предпосылок для успешного проектирования и его психолого-педагогического, методического, организационного, материально-технического обеспечения. В этот этап входят такие виды деятельности, как диагностика, проблематизация, целеполагание, концептуализация, форматирование проекта и его предварительная социализация [26].

Рассмотрим эти процедуры более подробно.

Перед тем, как начать непосредственно проектную деятельность, необходимо уточнить, чему именно нужны изменения, какими образовательными возможностями и ресурсами владеет специалист для совершения желаемых изменений и каковы могут быть последствия вмешательства в настоящее положение дел. Иначе говоря, необходимо провести полную диагностику социально-образовательной ситуации. Диагностика является обязательным условием проектной деятельности и главным источником появления проектного замысла.

Следующая процедура предпроектного этапа – проблематизация, которая так же является обязательной частью проектной деятельности и определяется как ценностное самоопределение в проблемном поле проекта. Чтобы включиться в работу над проектом, необходимо иметь внутреннюю установку на изменение действительности и положительную мотивацию. Обсуждая и обдумывая ситуацию, специалист обнаруживает проблему, что, в свою

очередь, способствует появлению мотива включения в проектную деятельность.

Еще один шаг к проектированию – концептуализация. Эта процедура занимает особое место, так как включает мыслительную деятельность по поиску оснований для формирования идеального представления о предстоящем состоянии объекта и способе его проектирования.

Главной педагогической задачей при организации процедуры концептуализации является создание предпосылок для дальнейшего развития, оформления и правильной постановки целей. Цели, как предполагаемые идеальные результаты, должны быть конкретны, реальны и направлены на разрешение противоречий (проблем), вызвавших необходимость проектирования и являющихся исходным моментом в рождении проектного замысла. На этом этапе представление о цели проектирования обогащается представлением о возможных конечных результатах проекта. Параллельно с прогнозированием результатов идет формирование критериев их оценки.

Следующей процедурой является форматирование проекта. Формат проекта — это своеобразный способ ограничения активности участников проектной деятельности через определение ее границ и масштаба. Для того, чтобы грамотно выбрать формат проекта, необходимо учесть определение времени, пространства, контекста проекта, круга его участников и другие необходимые параметры. Их число может варьироваться в зависимости от педагогической ситуации и целей проектирования. В педагогической литературе проекты классифицируются по объектам: природные, научно-технические, социальные; по субъектам: групповые, коллективные, сетевые; по целевому назначению: производственные, учебные, научно-исследовательские, акмеологические; по территории охвата: международные, федеральные, региональные, локальные; по сферам, в которых осуществляются: социально-педагогические,

телекоммуникационные; по предметной области: исторические, экологические и др.; по срокам исполнения: долговременные, среднесрочные, краткосрочные; по степени новизны: рационализаторские, изобретательские, эвристические, новаторские (инновационные) и др. [26].

Еще одна стадия предпроектного этапа – это программирование и планирование хода проекта. Первоначально сформулированные в ходе проектирования образ или цель требуют для их реализации дальнейшего представления в виде системы задач и перечня процедур. Они осуществляются в логике «проект — прогноз — план». Далее проектная деятельность развивается на уровне составления программы.

Программа — это особый вид проекта, выполняющий в первую очередь конструктивную (конструирующую) функцию, когда приоритетным становится выстраивание конкретных действий, направленных на достижение намеченного облика предмета проектирования. В структуру программы входят сведения о целях, предполагаемом продукте, средствах его получения, а также об объектах преобразования и процедурах управленческой деятельности в рамках проектирования. К числу наиболее распространенных в учреждениях образования типов программ относятся:

- образовательная программа;
- учебная программа;
- программа деятельности (руководителя, педагога, детского коллектива, подразделения, учреждения) на год;
- программа развития (подразделения, учреждения, объединения, коллектива) на год и более;
- программы деятельности по конкретным направлениям (программа работы с кадрами, программа исследовательской деятельности, воспитательной деятельности и т.д.).

Предварительная социализация – завершающая предпроектный этап стадия, которая заключается в публичном представлении проекта. Специалист должен не просто обнаружить проблему, но и уметь представить ее другим. Представление замысла может быть иллюстрировано с помощью рисунка, чертежа, словесного описания принципов деятельности.

Ко второму этапу – реализации проекта – можно переходить, когда пройдены все стадии предпроектного этапа. Здесь специалист приступает непосредственно к реализации намеченных действий и осознанному последовательному решению поставленных задач.

Завершающая стадия проекта включает в себя две важнейшие процедуры: рефлексия и экспертиза.

Рефлексия (от лат. reflexio — обращение назад) — это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексия — это не только знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные переживания и когнитивные (связанные с познанием) представления. Рефлексивные процессы связаны с анализом собственного сознания и деятельности, а также с пониманием смысла межличностного общения.

Итоговая экспертиза и оценка проекта позволяют определить соответствие полученного продукта первоначальному замыслу; при необходимости нужно внести коррективы, принять решение о локальном применении проектных материалов или их тиражировании с целью активного внедрения в практику.

Послепроектный этап следует после завершения проектных действий, получения представления и оценки результатов. Действия всех заинтересованных участников проекта в этот период определяют его объективную жизнеспособность и дальнейшую судьбу полученного проектного «продукта» [26].

Выводы по 1 главе

В ходе теоретического обзора литературы дано определение понятию «готовность к школьному обучению», подробно рассмотрена эмоционально-волевая готовность как один из компонентов психологической готовности к школе. Кроме того, проанализированы особенности формирования эмоционально-волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нормальным и нарушенным зрением и собраны теоретические данные по проектированию в образовании.

Таким образом, выявлено, что эмоционально-волевой компонент имеет немалое значение для обучения в школе и социализации личности в целом. Формирование этого компонента происходит на протяжении всего дошкольного периода. Эмоционально-волевая готовность к школе – это достаточно высокий уровень произвольной регуляции эмоциональных состояний, которыми сопровождаются учебные ситуации.

Обзор специальной литературы показал, что различные нарушения зрения оказывают существенное влияние на формирование личности ребенка. Личностные особенности таких детей подвергаются значительным изменениям в дошкольном возрасте: отсутствие самостоятельности, нерешительность, негативизм, отсутствие чувства долга, равнодушие к окружающим и другие – все это ведет к неправильному формированию эмоционально-волевой готовности к школе, либо к ее отсутствию.

Но не стоит забывать, что при правильной целенаправленно организованной коррекционно-развивающей работе и своевременной психолого-педагогической помощи данной категории детей вероятность формирования эмоционально-волевого компонента повышается.

Анализ теоретической литературы позволил выделить цели и задачи исследования, проводимого на констатирующем этапе работы.

Глава 2. Экспериментальное исследование эмоционально-волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

2.1. Программа и диагностические методики констатирующего этапа эксперимента

На основе теоретического анализа литературы по данной проблеме, было организовано и проведено исследование, цель которого – выявление уровня эмоционально-волевой готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Задачи исследования:

1. определить уровень тревожности детей;
2. оценить способность детей к самоконтролю и самообучению;
3. выявить умение удерживать зрительный образ;
4. выявить представления детей об эмоционально значимых сторонах их жизни;
5. выявить эмоциональное отношение детей к школе;
6. проанализировать полученные данные.

В исследовательский комплекс вошли следующие методики:

1. Тест тревожности (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен). (Приложение 1)

Цель: определение уровня тревожности ребенка.

Экспериментальный материал состоит из 14 рисунков размером 8,5*11 см. Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни младшего школьника ситуацию.

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый

рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом – печальное.

Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, учитель дает инструкцию.

Инструкция к тесту

Игра с младшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет с малышами».

Ребенок и мать с младенцем. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».

Объект агрессии. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Одевание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка? Он (она) одевается».

Игра со старшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».

Укладывание спать в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) идет спать».

Умывание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) в ванной».

Выговор. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Игнорирование. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?».

Агрессивное нападение. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Собирание игрушек. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

Изоляция. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

Ребенок с родителями. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».

Еда в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) ест».

Во избежание персеверативных выборов у ребенка в инструкции чередуются определения лица. Дополнительные вопросы ребенку не задаются.

Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания ребенка фиксируются в специальном протоколе.

Количественный анализ. На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

$$\text{ИТ} = (\text{число эмоциональных негативных выборов} / 14) * 100\%$$

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);

средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);

низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Качественный анализ. Каждый ответ ребенка анализируется отдельно. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации.

2. Тест школьной зрелости Керна-Йирасека.

Цель: определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движений руки. Эти умения необходимы в школе для овладения письмом. Кроме того, тест позволяет определить в общих чертах интеллектуальное развитие ребёнка. Выявляют умение ребёнка подражать образцу – умение,

необходимое в школьном обучении. Эти задания также позволяют определить, может ли ребёнок сосредоточенно, не отвлекаясь работать некоторое время над не очень привлекательным для него заданием.

3. Мотивационная готовность ребенка к школе.

Цель: выявить количество условий, которые может удержать ребенок в процессе деятельности при восприятии задания на слух; способность к самоконтролю.

Стимульный материал: 9 картинок на тему: обучения в школе, игры, внешних занятий (отдельно для девочек и мальчиков); простой карандаш.

Инструкция: (повторяется два раза)

Внимательно посмотрите на каждую карточку. Чем занимаются ребята?

1. Нарисуйте круг рядом с той картинкой, на которой показано чем бы вы хотели заниматься в первую очередь.
2. Нарисуйте квадрат рядом с той картинкой, на которой показано чем бы вы хотели заниматься во вторую очередь.
3. Нарисуйте квадрат рядом с той картинкой, на которой показано чем бы вы хотели заниматься в третью очередь.

Интерпретация:

Учебная мотивация: задание выполнено правильно, выбраны все три раза учебные картинки;

Мотивация учебно-игровая: задание выполнено правильно, если первый выбор учебный – учебная мотивация есть, если второй или третий выбор учебный;

Мотивация игровая: если нет ни одного выбора учебной картинки.

4. Графическая методика «Рисование бус».

Цель: выявить количество условий, которые может удержать ребенок в процессе деятельности при восприятии задания на слух; способность к самоконтролю.

Стимульный материал: отдельный лист с рисунком кривой, изображающей нитку, шесть разноцветных карандашей (для каждого ребёнка).

Инструкция (повторяется два раза):

«У каждого из вас на листочке нарисована нитка. На этой нитке нужно нарисовать пять круглых бусин. Все бусины должны быть разного цвета. Средняя бусина должна быть синей. Начинайте рисовать».

Интерпретация:

4-й уровень: задание выполнено правильно, учтены все четыре условия: количество бусин (пять), их форма (круглая или близкая к круглой), использование пяти разных цветов, фиксированный цвет средней бусины;

3-й уровень: учтены три условия;

2-й уровень: учтены два условия;

1-й уровень: учтено одно условие.

5. Графическая методика «Продолжи узор».

Цель: установить уровень развития зрительного анализа, умение удерживать зрительный образ, воспринятый с доски, и переносить его на рабочий лист; выявить умение устанавливать закономерность, способность к самоконтролю и самообучению.

Стимульный материал: узор-образец выполняется цветными карандашами без букв заранее на доске, расчерченной в клетку (или на большом листе бумаги, прикрепленном к доске); для каждого ребёнка: отдельный лист в клетку, шесть разноцветных карандашей.

Инструкция:

1 задание: «Конечно, все вы раньше рисовали узоры и, надеюсь, любите это делать. Сейчас вы нарисуете на своих листочках первый узор – такой же, как на доске, – и продолжите его до конца строки».

2 задание: «Теперь срисуйте такой же, как на доске, второй узор и его тоже продолжите до конца строки».

3 задание: «А теперь срисуйте третий узор и тоже продолжите его до конца строки».

Интерпретация:

4-й уровень: все три узора срисованы и продолжены правильно: соблюдена закономерность в расположении, величине линий, чередовании цветов.

Графические навыки: линии достаточно ровные, в основном выдержаны границы каждой линии и рисунка в целом;

3-й уровень: срисованы правильно второй и третий варианты узора.

Графические навыки: линии достаточно ровные, в основном выдержаны границы каждой линии и рисунка в целом;

2-й уровень: срисован правильно третий вариант.

Графические навыки: линии неровные, границы линий соблюдаются плохо;

1-й уровень: все узоры срисованы неправильно.

Графические навыки: линии неровные, границы линий соблюдаются плохо.

6. Методика «Веселый – грустный».

Цель: выявить представления детей возрастом 6-7 лет об эмоционально значимых сторонах их жизни.

Инструкция:

Придумай, чем закончилась история.

«Петя пришел из школы грустный. Мама его спросила: "Почему ты такой грустный?" А Петя отвечает: "Потому что наша учительница Нина Петровна..."» Что дальше сказал Петя?

Предлагаются такие ситуации с веселым мальчиком, вернувшимся из школы, а также с веселым или грустным мальчиком, вернувшимся из детского сада.

Обработка и интерпретация результатов теста:

Ответы детей распределяют по четырем типам.

1. «Отметка»: веселый - потому что учительница поставила пятерку, поставила хорошую отметку; грустный - потому что поставила двойку, поставила плохую отметку и т. д.

2. «Непосредственные отношения с учителем (воспитателем)»: похвалила, наказала, поругала, выгнала из класса, была добрая, была сердитая и т. п.

3. «Учитель - уроки»: учительница (воспитательница) заболела, пришла сегодня, перешла в другую школу. К этому относятся ответы, в которых

причиной хорошего (плохого) настроения является наличие или отсутствие уроков (занятия).

4. «Содержание деятельности»: ответы, содержащие указания на трудность (легкость) задания, наличие или отсутствие развлечений, выполнение режимных моментов и т. п.

Делают выводы о возрастных изменениях представлений детей об эмоционально значимых моментах жизни детского сада и школы.

7. Опросник на определение внутренней позиции школьника.

Цель: определить уровень сформированности «внутренней позиции школьника» (система потребностей и стремлений, связанных со школой, т. е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность).

Ход выполнения.

Экспериментатор просит ребенка ответить на следующие вопросы:

1. Ты хочешь идти в школу?
2. Ты хочешь еще на год остаться в детском саду (дома)?
3. Какие занятия тебе больше всего нравятся? Почему?
4. Ты любишь, когда тебе читают книжки?
5. Ты сам просишь, чтобы тебе почитали книжку?
6. Почему ты хочешь идти в школу?
7. Тебе нравятся школьная форма и школьные принадлежности?
8. Если тебе дома разрешат носить школьную форму и пользоваться школьными принадлежностями, а в школу разрешат не ходить, то это тебя устроит? Почему?
9. Если мы будем сейчас играть в школу, то кем ты хочешь быть: учеником или учителем?
10. Во время игры в школу что у нас будет длиннее – урок или перемена?

Экспериментатор фиксирует ответы ребенка.

Обработка результатов и выводы.

Учитываются все ответы, кроме 6 и 7 . При сформированной «внутренней позиции школьника» ответы на вопросы должны звучать приблизительно следующим образом:

1. Хочу идти в школу.
2. Не хочу еще на год оставаться в детском саду (дома).
3. Те занятия, на которых учили (буквы, цифры, и т.д.).
4. Люблю, когда мне читают книжки.
5. Сам прошу, чтобы мне почитали книжки.
8. Нет, не устроит, хочу ходить в школу.
9. Хочу быть учеником.
10. Пусть будет длиннее урок.
8. Методика «Кому что подходит».

Цель: оценить эмоциональное отношение детей к школе.

Проведение исследования:

Предложите ребенку поиграть в такую игру: «Сейчас я буду называть пары слов, например «хороший-плохой», а ты должен сказать, кому в большей степени подходит каждое из них — школьнику или дошкольнику?»

Или— второй вариант игры. Попросите разложить заранее заготовленные карточки с написанными на них словами: одну карточку ребенок, по желанию, может положить в ранец (портфель, сумку), другую — в коробку с игрушками.

Прилагательные-антонимы

большой — маленький

взрослый — детский:

веселый—грустный

быстрый — медленный

чистый — грязный

сладкий — горький

гладкий — колючий

больной — здоровый

теплый — холодный

активный—пассивный

добрый — злой

смелый — трусливый

бодрый — усталый

сильный — слабый

светлый — темный

Выводы:

Общее положительное отношение к процессу обучения в школе оценивается по преобладающему количеству карточек с прилагательными, имеющими положительную эмоциональную окраску, которые ребенок относит к школьной жизни, т. е. положил в ранец.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Обследование проходило на базе МБДОУ №50 г. Пермь. Всего было обследовано 8 детей со следующими зрительными нарушениями: смешанный астигматизм, миопия, содруж естественное расходящееся косоглазие, частичная атрофия зрительного нерва, гиперметропический астигматизм, гиперметропия, амблиопия.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

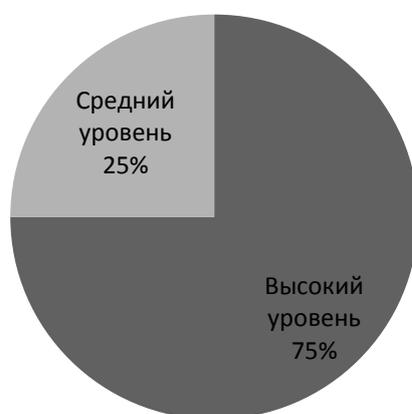
Количественный анализ результатов Теста тревожности (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен) показал, что у шестерых детей высокий уровень тревожности (ИТ=57%), у двоих – средний уровень тревожности (ИТ=50% и 42%) (Приложение 2)

Качественный анализ. Высоким проективным значением обладают Рисунки №4 («Одевание»), №6 («Укладывание спать в одиночестве»), №14 («Еда в одиночестве»). Те дети, которые сделали в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, обладают действительно высоким индексом тревожности ИТ; дети, сделавшие отрицательные

эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рисунках №2 («Ребенок и мать с младенцем»), №7 («Умывание»), №9 («Игнорирование») и №11 («Собирание игрушек»), с средним индексом тревожности ИТ.

Результаты теста школьной зрелости Керна-Йирасека показали, что 75% исследуемых детей набрали общее количество баллов – от 3 до 6 (готовы к школьному обучению), 25 % - 7 и 9 баллов, что говорит о среднем уровне развития готовности к школе.

Результат теста школьной зрелости Керна-Йирасека



Описание результатов (Приложение № 3):

Полина С. – фигура имеет голову, туловище, конечности; руки и ноги нарисованы двумя линиями.

Фраза и точки скопированы точно.

Полина П. – фигура имеет голову, туловище, конечности; руки и ноги нарисованы двумя линиями.

Фраза и точки скопированы хорошо и точно.

Таня К. – примитивный рисунок головы с туловищем, конечности нарисованы одной линией.

Фраза скопирована точно. Число и расположение точек соответствует образцу.

Даша П. – фигура имеет голову, туловище, конечности; руки и ноги нарисованы двумя линиями.

Фраза и точки скопированы точно.

Никита С. – примитивный рисунок с туловищем, конечности нарисованы одной линией. Стопы и кисти не прорисованы.

Надпись «я ем суп» узнаваема, можно понять несколько букв образца, прослеживается явная разбивка надписи минимум на две части.

Число и расположение точек соответствует образцу, отклонение не более трех точек на половину ширины зазора между строкой и колонкой не учитывается.

Лера А. – примитивный рисунок с туловищем, конечности нарисованы одной линией. На голове нарисованы уши, волосы, так же прорисованы пальцы линиями.

Фраза почти совершенно скопирована.

Образец с точками почти совершенно скопирован, допускается уменьшение образца, рисунки параллельны.

Полина Г. – требования к рисованию фигуры выполнены на единицу, кроме синтетического способа рисования.

Фраза скопирована хорошо и полностью разборчиво. Точки соответствуют образцу.

Алиса Б. – выполнение всех требований на единицу, в рисунке фигуры отсутствуют некоторые детали.

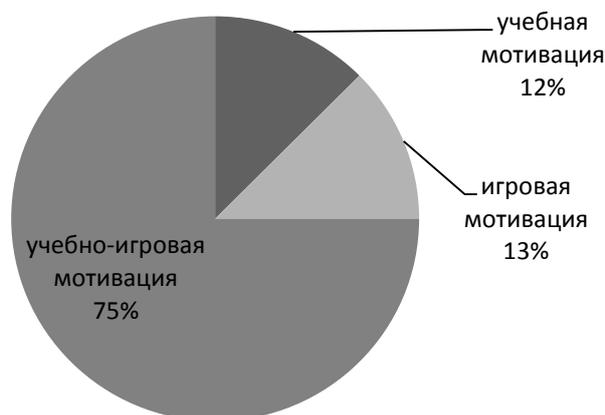
Фраза скопирована разборчиво, размер букв и соблюдение горизонтальной линии не учтен.

Образец с точками скопирован почти совершенно, рисунок параллелен образцу.

Методика для определения мотивационной готовности к школе показала, что у 12.5% детей учебная мотивация присутствует (**Полина П.** выбрала все три учебные картинки), у 12.5% – игровая мотивация (**Никита**

С. не выбрал ни одной учебной картинки), у 75% детей – учебно-игровая мотивация (есть хотя бы один учебный выбор).

Результат методики "Мотивационная готовность к школе"



При выполнении задания «Рисование бус» (Приложение №4) 12.5% исследуемых правильно выполнил задание – **Полиной Г.** учтены все четыре условия: количество бусин (пять), их форма (круглая или близкая к круглой), использование пяти разных цветов, фиксированный цвет средней бусины. 25% исследуемых не справились с заданием (**Даша П.** и **Никита С.**), 62.5% исследуемых показали средний результат – учтены три или два условия.

Результаты методики "Рисование бус"



При выполнении задания «Продолжи узор» (Приложение №5) 37.5% (Полина П., Таня К., Полина Г.) показали высокий уровень развития зрительного анализа - все три узора срисованы и продолжены правильно: соблюдена закономерность в расположении, величине линий, чередовании цветов, линии достаточно ровные, в основном выдержаны границы каждой линии и рисунка в целом; 50% (Полина С., Никита С., Лера А., Алиса Б.) – средний уровень – в основном срисованы правильно два варианта узора, 12.5% (Даша П.) – низкий уровень – все узоры срисованы неверно. При этом тем дети, которые нарисовали узор неправильно, не увидели своих ошибок и согласились с тем, что их работа хорошая.

Результаты методики "Продолжи узор"



Методика «Веселый-грустный» показала, что эмоционально значимыми моментами жизни в детском саду для детей являются хорошие отношения с воспитателем и деятельность (игры, режимные моменты). Ответы детей касаются непосредственных отношений с воспитателем и содержания деятельности (воспитательница похвалила, отругала, была хорошая; никто с ним не играл, девочка подарила подарок, понравилось гулять и т.д.).

Анализ ответов опросника на определение сформированности "внутренней позиции школьника" (Приложение №6) показал, что внутренняя позиция школьника у детей не сформирована. Даже если ребенок на один

значимый вопрос отвечает положительно, то на следующий его мнение меняется, и ответ не соответствует верному. Так, например, 87.5% детей ответили, что хотят идти в школу, но не захотели, чтобы урок был длиннее перемены.

Анализ результатов методики «Кому что подходит» (Приложение 7) показал, что у всех детей преобладает положительное отношение к обучению в школе (каждый ребёнок выбрал 7-13 карточек с положительной эмоциональной окраской).

Таким образом, уровень эмоционально-волевой готовности детей к школе – средний. Для него характерна тревожность, низкий уровень самоконтроля, недостаточная сформированность внутренней позиции школьника. Для детей эмоционально значимыми по-прежнему являются моменты, связанные с детским садом. При наблюдении за деятельностью дошкольников было выявлено неустойчивое внимание, рассеянность, рассредоточенность во время занятий.

С целью подготовки детей с недостатками зрения к школе нами запланирована разработка проекта, направленного на формирование эмоционально-волевой готовности к школьному обучению.

Выводы по 2 главе

Вторая глава содержит описание диагностических методик, направленных на определение уровня сформированности эмоционально-волевого компонента готовности к школьному обучению, а также уровня тревожности детей, определение способности к самоконтролю и самообучению, изучение представлений детей об эмоционально значимых сторонах их жизни, эмоционального отношения к школе и выявление умения удерживать зрительный образ.

В ходе проведения диагностики мы выяснили, что эмоционально-волевая готовность старших дошкольников сформирована недостаточно. Выявленный уровень подготовки детей к школе говорит о тревожности дошкольников, несформированности навыка самоконтроля и внутренней позиции школьника. Моменты, связанные с детским садом, являются для детей первостепенными в эмоциональном плане. В ходе выполнения заданий дети показали неустойчивое внимание, рассеянность и расседоточенность.

Чтобы сформировать эмоционально-волевою готовность старших дошкольников с нарушениями зрения к обучению в школе, нами запланирована разработка коррекционного проекта.

Глава 3. Проект коррекционной работы по формированию эмоционально-волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Проект «Идем в школу»

Участники проекта: психолог, дефектолог образовательного учреждения, воспитатели, родители, дети.

Возраст детей: подготовительная группа 6-7 лет.

Продолжительность проектной деятельности – долгосрочный проект.

Цель проекта: формирование эмоционально-волевой готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Задачи:

1. развивать произвольность психических процессов;
2. формировать положительное эмоциональное отношение к обучению в школе;
3. формировать навыки общения, совместной деятельности со сверстниками и со взрослым;
4. формировать навык целеполагания;
5. развивать внимание в разных видах деятельности;
6. развивать навык самоконтроля;
7. понижать уровень тревожности;
8. формировать мотивацию к обучению в школе.

Этапы реализации проекта:

1. Подготовительный.

- 1.1. выбор диагностических методик;
- 1.2. определение особенностей эмоционально-волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения;
- 1.3. анализ результатов диагностики.

2. Основной.

2.1. Система работы с детьми состоит из 29 занятий, которые проводятся два раза в неделю. Коррекционные занятия реализуют психолог и дефектолог, чередуя их между собой.

Продолжительность каждого занятия 25-30 минут в помещении, где есть место для двигательной активности. Занятия взаимосвязаны и выстроены в определенной логике и предполагают формирование у дошкольников необходимого уровня эмоционально-волевой готовности к обучению в школе.

Принципы проведения занятий: системность подачи материала, наглядность обучения, цикличность построения занятия, доступность, проблемность, развивающий и воспитательный характер учебного материала.

Форма проведения занятия - игровая. Как известно, игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Наша программа основывается на игровых упражнениях, которые прежде всего направлены на то, чтобы обеспечить психологический комфорт при переходе детей из дошкольного образовательного учреждения в школу.

Занятие состоит из трех этапов: организационный, основной и рефлексия. В организационном этапе выделяется приветствие, упражнения для сплочения группы и мотивация детей на занятие. Основной этап содержит упражнения и задания, направленные непосредственно на решение поставленных задач.

Рефлексивный этап – проговаривание пройденного материала, что удалось или не удалось выполнить, что понравилось детям на занятии, а что – нет.

Основные методы обучения: игры на развитие познавательных процессов (памяти, внимания, воображения), упражнения, подвижные игры, элементы сказкотерапии.

Ожидаемый результат. Мы предполагаем, что целенаправленная разнообразная работа психолога и дефектолога с детьми и их родителями приведет к положительным результатам в следующих направлениях:

- повысится уровень сформированности эмоционально-волевой готовности к школе;
- повысится уровень развития произвольности психической активности;
- сформируется положительное отношение к школьному обучению;
- повысится уровень сформированности навыков общения и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми;
- повысится уровень сформированности позиции школьника;
- снизится уровень тревожности в связи с переходом в школу.

2.2. Работа с педагогами в данном направлении предусматривает проведение консультаций, собраний и совместную деятельность.

2.3. При работе с родителями детей в данном направлении нами планируется анкетирование родителей; просветительская работа с родителями в форме консультаций, бесед.

Фрагмент тематического плана:

№	Ответственный педагог	Задачи	Содержание
---	-----------------------	--------	------------

1	психолог	<p>1. повторение школьных правил;</p> <p>2. развитие произвольного поведения;</p> <p>3. развитие внимания и мышления;</p> <p>4. развитие зрительно-моторной координации, пространственного восприятия и тонкой моторики.</p>	<p>Приветствие, организационный момент</p> <p>1. Упражнение «Карусели»</p> <p>2. Сказка «Букет для учителя»</p> <p>3. Беседа с психологом</p> <p>4. Задача-шутка</p> <p>5. Игра «Пересядьте те, кто...»</p> <p>6. Пальчиковая гимнастика «В гости»</p> <p>7. Релаксация «Тихое озеро»</p> <p>8. Подведение итогов, рефлексия, ритуал прощания</p>
2	дефектолог	<p>1. развитие слухового восприятия;</p> <p>2. развитие сенсорных представлений;</p> <p>3. формирование умения обобщать предметы в группы.</p>	<p>Упражнение «Азбука хороших слов», слова на букву «Б» - Благодарный, благородный, бережливый, бескорыстный, благотворительный, безупречный, безукоризненный, беззаветный и т.д.</p> <p>Упражнение мозговой гимнастики «Шапка для размышлений»</p> <p>Упражнение "Выполняй команду"</p> <p>Цель: развитие слухового восприятия, четкое понимание инструкции; развитие внимательности – последовательное выполнение инструкции.</p> <p>Физкультминутка.</p> <p>Упражнение: «Какого цвета», «Цветные полоски»</p> <p>Цель: учить выделять признаки предметов, по цвету, форме, величине.</p> <p>Формировать умение обобщать предметы в группы</p> <p>Рефлексия.</p>
3	психолог	<p>1. Познакомить детей с правилами поведения в группе.</p> <p>2. Продолжать формировать навыки вербального и невербального</p>	<p>Приветствие, организационный момент</p> <p>1. Упражнение «Вежливость»</p> <p>2. Сказка «Смешные страхи»</p> <p>3. Физминутка</p> <p>4. пальчиковая гимнастика</p> <p>5. Тест «Корректурная проба»</p> <p>6. Подведение итогов, рефлексия, ритуал прощания</p>

		общения, вежливого обращения. 3. Развивать внимание, память, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. 4. Развивать мелкую и общую моторику.	
4	дефектолог	1. развитие слухового восприятия; 2. развитие внимания; 3. развитие усидчивости.	Упражнение «Азбука хороших слов», слова на букву «В» - вежливый, великодушный, внимательный, весёлый, воспитанный, волшебный, вкусный и т.д. Упражнение мозговой гимнастики «Точки мозга» Упражнения: "Учимся слушать и выполнять", «Работаем по инструкции». Цель: развивать слуховое восприятие, внимательность, формировать умения работать по инструкции. Упражнения: «Слушаем звуки в доме», «Слушаем погоду» Цель: Развивать умение сидеть тихо, учить выделять звуки отдельных предметов в тишине и называть их. Рефлексия
5	психолог	1. развитие внимания и произвольности; 2. повышение уровня школьной компетентности; 3. развитие восприятия и мышления; 4. диагностика зрительно-моторной координации. 5. для выявления уровня зрительно-	Приветствие 1. Трутень и пчёлы 2. Потопаем-похлопаем 3. Сказка «Игры в школе» 4. Пальчиковая гимнастика 5. Тренинг поведения 6. Физминутка 7. Рефлексия

		моторной координации	
6	дефектолог	<p>1. развитие зрительно-моторной координации;</p> <p>2. развитие концентрации внимания;</p> <p>3. развитие тактильных ощущений.</p>	<p>Упражнение «Азбука хороших слов», слова на букву «Г» - героический, гениальный, гордый, гостеприимный, гуманный и т.д. Разминка. «Мое приветствие».</p> <p>Цель: развитие навыков уверенного поведения; формирование основных способов самопознания.</p> <p>Игра «Кто точнее нарисует».</p> <p>Цель: Развитие ориентировки на листе бумаги. Развивать зрительно-моторную координацию. Развитие концентрации внимания.</p> <p>Упражнение «Наши качества»</p> <p>Цель: Познакомить с качеством различных материалов, развивать тактильные ощущения.</p> <p>Рефлексия</p>
7	психолог	<p>1. развитие воображения и выразительных движений;</p> <p>2. тренировка тонкой моторики;</p> <p>3. развитие внимания и восприятия.</p> <p>4. снижение психоэмоционального напряжения, тревожности</p> <p>5. повышение уверенности в себе</p> <p>6. развитие внимания, памяти, мышления.</p>	<p>Приветствие</p> <p>1. Игра «Да» и «нет» не говори»</p> <p>2. Сказка «Белочкин сон»</p> <p>3. «Разрезные картинки»</p> <p>4. «Закончи предложение»</p> <p>5. Физминутка</p> <p>6. Пальчиковая гимнастика</p> <p>7. Упражнение «Четвертый лишний»</p> <p>8. Рефлексия</p>
8	дефектолог	<p>1. развитие навыка ориентировки на листе бумаги;</p> <p>2. развивать умение выполнять задание по инструкции;</p> <p>3. развитие объема</p>	<p>Упражнение «Азбука хороших слов», слова на букву «Д» - добрый, душевный, доброжелательный, достойный, добросовестный, дружный, дружелюбный, добродушный и т.д.</p> <p>Упражнение мозговой гимнастики «Перекрёстные движения»</p>

		и концентрации внимания.	<p>Цели: систематизация доброжелательных отношений, развитие коммуникативных навыков</p> <p>Упражнение «Где этот домик»</p> <p>Цель: Развивать умение ориентироваться на листе.</p> <p>Упражнение: «Чей узор лучше» (графический диктант).</p> <p>Цель: Развивать умение ориентироваться на листе. Выполнять задание по инструкции учителя не отрывая карандаш от листа.</p> <p>Упражнение: «Найди предметы одного цвета», «Цветовая угадайка».</p> <p>Цель: развивать объём и концентрацию внимания; познакомить учеников с получением нового цвета (прием арттерапии)</p> <p>Рефлексия.</p>
9	психолог	<p>1.развитие выразительных движений;</p> <p>2.развитие внимания и произвольности;</p> <p>3.тренировка тонкой моторики;</p> <p>4.снижение психоэмоционального напряжения</p> <p>5.развитие психических процессов: внимание, моторика мелкая, мышление, фонематический слух.</p>	<p>Приветствие</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. «Самое-самое в школе» 2.Сказка «Госпожа аккуратность» 3. Физминутка 4. «Расставь знаки» 5. Полет высоко в небе 6. Пальчиковая гимнастика 7. Рефлексия
10	дефектолог	<p>1.развитие слухового восприятия;</p> <p>2.развитие кратковременной слухречевой</p>	<p>Упражнение «Азбука хороших слов», скажем слова на букву «З» - заботливый, здоровый, занимательный, заинтересованный, законный, знаменательный, знаменитый и т.д.</p> <p>Упражнение мозговой гимнастики</p>

		памяти; 3.развитие свойств внимания;	«Активизация руки» Цели: систематизация доброжелательных отношений, развитие коммуникативных навыков Упражнение: «Угадай, кто говорит» Цель: формирование слухового восприятия и память. Упражнение «У кого ряд длиннее» Цель: развивать слухоречевую память (подбор существительных: кот, следующий повторяет кот – лист, следующий: кот-лист-гриб и т.д.) «Найди одинаковые вазы» Цель: формировать умение переключать внимание. Рефлексия
--	--	--	---

3. Заключительный.

В этот этап входит контрольная диагностика уровня сформированности эмоционально-волевой готовности к школе, определение уровня профессиональной компетентности педагогов и родителей.

Использованные литературные источники:

1. Агафонова И.Н. Готовимся к школе. Учебное пособие для занятий с дошкольниками.- СПб Издательский дом МиМ -1997- 48с.
2. Арцишевская И.Л. Психологический тренинг для будущих первоклассников.- М.: Книголюб, 2009.- 72с.
3. Е.А.Алябьева «Психогимнастика в детском саду» 2003г. -89с.
4. Безруких М.М. Ступеньки к школе -М. : Дрофа, 2001.-256 с.
5. Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л., Топоркова И.Г., Щербинина С.В. - Ярославль 2000
6. Громова Т.В. Сказочная подготовка к настоящей школе.- М.: Генезис, 2003.-84 с.
7. Дмитриева В. Развитие интеллекта ребенка в раннем возрасте .- СПб . КОРОНА 2003. 160 с.

8. Ильина М.Н. Подготовка к школе: развивающие упражнения и тесты. - СПб: Дельта, 1998. - С. 4-9.
9. Коноваленко С.В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет.
10. Куражева Н.Ю., Козлова И.А. Приключение будущих первоклассников: психические занятия с детьми 6-7 лет.- СПб.: Речь, 2007.- 240 с.
11. Панфилова М.А. «Лесная школа».
12. Плотникова Н.В. авт. программа «Хочу и могу».
13. Фопель К. Подвижные игры для детей 3-6 лет. -М.:Генезис 2005г.
14. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е, Первушин И.Н. Тропинка к своему Я.-М.: Генезис 2007
15. Яковлева Н. Психологическая помощь дошкольнику.- СПб.: Валери СПД; М.: ТЦ Сфера, 2002.-112 с.

Заключение

Проведенное исследование формирования эмоционально-волевой готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения включало два этапа – теоретический анализ и экспериментальное изучение проблемы.

В результате теоретического анализа мы выяснили, что готовность к школьному обучению – это разностороннее развитие личности ребенка, которое рассматривается с двух сторон: общее психологическое развитие и формирование навыков учебной деятельности. Готовность к школе есть результат развития высших психических функций ребенка на протяжении дошкольного детства.

Исследователи выделяют три основных компонента школьной готовности: социально-личностный, эмоционально-волевой и интеллектуальный.

Составляющими эмоционально-волевого компонента, по мнению ученых, являются способность соподчинять мотивы, управление своим поведением, умение сочувствовать и сопереживать, положительное отношение к учебной деятельности, стремление преодолевать трудности и доводить начатое дело до конца. Выделенные показатели являются значимыми предпосылками для успешного обучения в школе. По мнению исследователей, именно эмоциональное развитие дошкольника обуславливает успешность учебной деятельности. Эмоционально-волевая готовность к школе – это достаточно высокий уровень произвольной регуляции эмоциональных состояний, которыми сопровождаются учебные ситуации. Но что происходит, если на развитие дошкольника влияет дефект зрительного анализатора?

Исследования тифлопсихологов и тифлопедагогов Л.И.Солнцевой, Т.П.Свиридюк, М.И.Земцовой, Н.Г.Морозовой, З.А.Грачевой показали, что у детей с нарушениями зрительных функций наблюдается отставание в

физическом развитии, в умственной готовности, отмечается низкий уровень мотивационной и эмоционально-волевой готовности к школьной жизни.

Обзор специальной литературы позволил понять, что различные нарушения зрения оказывают существенное влияние на формирование личности ребенка. Личностные особенности таких детей подвергаются значительным изменениям в дошкольном возрасте: отсутствие самостоятельности, нерешительность, негативизм, отсутствие чувства долга, равнодушие к окружающим и другие – все это ведет к неправильному формированию эмоционально-волевой готовности к школе, либо к ее отсутствию.

В ходе исследования нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на изучение сформированности эмоционально-волевого компонента готовности к школе у старших дошкольников с нарушениями зрения. Анализ результатов показал, что эмоционально-волевая готовность старших дошкольников сформирована недостаточно. Для выявленного уровня подготовки к школе характерна тревожность, несформированность навыка самоконтроля и внутренней позиции школьника, а эмоциональную значимость по-прежнему имеют моменты, связанные с детским садом. Помимо этого, в ходе наблюдения отмечено неустойчивое внимание, рассеянность и расщепленность во время занятий.

С целью повышения уровня сформированности эмоционально-волевой готовности старших дошкольников с нарушениями зрения к школьному обучению нами разработан проект «Идем в школу».

Библиографический список

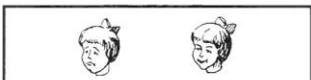
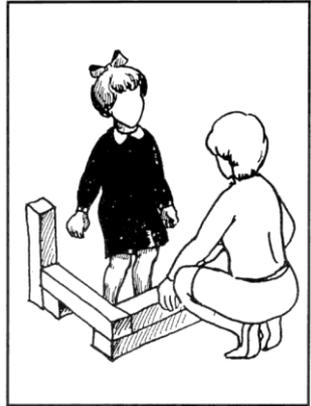
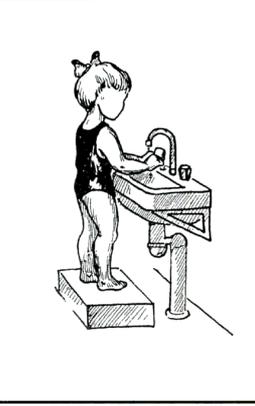
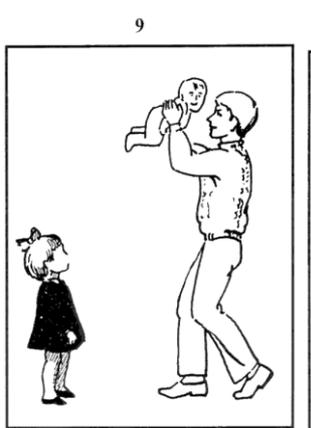
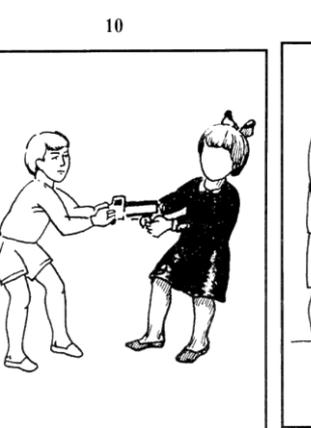
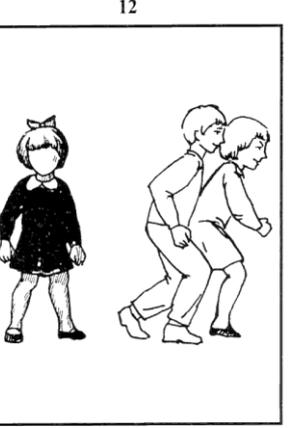
1. Акимова, Г.Е. Психологические особенности развития детей от 2 до 7 лет/Г.Е.Акимова, Е.В.Федорова, В.Н. Яковлева. - СПб.: Речь, 2002.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа/А.Г.Асмолов. – М., 2001.
3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности/Л.И.Божович. – М.: МПСИ, 2001. – 349 с.
4. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологи ребенка дошкольного возраста/ Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1995.
5. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонение/ Г.М.Бреслав. – М.: Педагогика, 1990.
6. Буре, Р.С. Готовим детей к школе/ Р.С.Буре. – М.: Просвещение, 1987.
7. Бурков, В.Н. Как управлять проектами. Научно-практическое издание/В.Н.Бурков, Д.А.Новиков.— М.: СИНТЕГ — ГЕО, 1997. — 188 с.
8. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А.Венгер, А.Л. Венгер. М.: Педагогика, 1994.
9. Виннескотт, Д.В. Разговоры с родителями / Д.В. Виннескотт. – М.: Просвещение, 1995.
10. Волков, Б.С. Детская психология. Психическое развитие ребенка до поступления в школу/Б.С.Волков, Н.В.Волкова. – М., 2000.
11. Выготский, Л.С. Детская психология. Собр.соч. в 6 т. / Л.С.Выготский. – М.: Просвещение, 1984.
12. Выготский, Л.С. Слепой ребёнок // Собр. соч. В 6 т./Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. - Т. 5. - С. 86-100.
13. Гилевич, И.М. Дети с отклонениями в развитии: Метод. пособие для педагогов воспитателей массовых и спец.учреждений и родителей/И.М.Гилевич. – М.: Аквариум, 1997. – 127 с.

14. Гусева, М.Р. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения/ М.Р.Гусева, В.Г. Дмитриев, Л.И.Плаксина - М.: «Просвещение», 1978.
15. Денискина, В.З. Психология воспитания детей с нарушением зрения/В.З.Денискина. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 234 с.
16. Дубровина, И.В. Практическая психология образования/И.В.Дубровина-СПб.: Питер, 2004.
17. Заир-Бек, Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию/Е.С.Заир-Бек. — СПб., 1995.
18. Запорожец, М.В. Воспитание эмоций и чувств дошкольника / М.В.Запорожец – М.: Просвещение, 1985.
19. Запорожец, А. В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогике / А.В. Запорожец, Г. А. Маркова.
20. Захаров, А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. – СПб.: «Речь», 1995.
21. Захарова, А.В. Генезис самооценки/ А.В. Захарова. – Тула, 1998. – 232 с.
22. Зеленина, Н.Ю. Развитие самоотношения у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: автореферат диссертации на соиск. ст. канд. пс. наук/Н.Ю.Зеленина. – М., 2011. – 27 с.
23. Изард, К.Э. Психология эмоций/К.Э.Изард – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
24. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004.
25. Ильина, М. Я. Подготовка к школе. Развивающие упражнения и тесты/М.Я.Ильина. - СПб., 1998.
26. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. — М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
27. Конева, О.Б. Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие/ О.Б.Конева. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000.

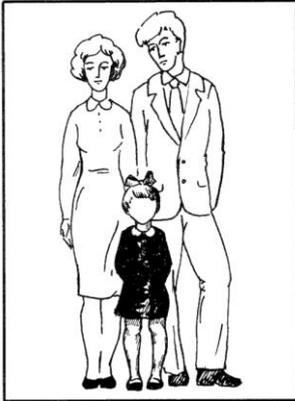
28. Кравцова, Е.Е. Психологическая готовность ребенка к школе / Е.Е.Кравцова. – М.: Педагогика, 1991.
29. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе /Е.Е.Кравцова. – М: Педагогика, 1991.
30. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В.Кузнецова. — М.: «Академия», 2002.
- 31.Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов ВУЗов/ И.Ю.Кулагина, В.Н.Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 464 с.
32. Леонтьев, А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст./А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995.
33. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции/А.Н.Леонтьев. – М.: МГУ, 1971.
34. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак. – Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена.
35. Люблинская, А.А. Детская психологи/А.А.Люблинская. –М: 1971.
36. Марцинковская, Т.Д. Детская практическая психология: учебник / Т.Д.Марцинковская.– Москва: Гардарики, - 2000.
- 37.Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании/ Н.А.Масюкова. — Минск, 1999.
38. Мухина, В.С. Что такое готовность к учению? //Семья и школа. – 1987. – №4.
- 39.Немов, Р.С. Психология. В 3кн., Кн. 2./Р.С.Немов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 668 с.
40. Непомнящая, Н. И. Становление личности ребенка 6—7 лет/Н.И.Непомнящая. - М.: Педагогика, 1992.
- 41.Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. Учебное пособие/Л.Ф.Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

42. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988.
43. Петрова, В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии?/В.Г.Петрова, И.В.Белякова. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 104 с.
44. Психологическая готовность ребенка к школе / Авт.-сост. Е.А. Грудненко. – СПб.: Детство-Пресс, 2013.
45. Радионов, В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования/В.Е.Грудненко. — СПб., 1996.
46. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование: концепция и технологии/В.В.Сериков. — Волгоград, 1994
47. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина. — М.: "Налоговый вестник", 2004.
48. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: «Полиграф сервис», 2000
49. Солнцева, Л.И. Теоретические и практические проблемы современной тифлопсихологии и тифлопедагогики/Л.И.Солнцева. – М.: ООО ИПТК «Логос» ВОС, 2006. – 232 с.
50. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 276 с.
51. Урунтаева, Г.А. Детская психология/Г.А.Урунтаева. – М.: Издательский центр Академия, 2006.].
52. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии/Г.А.Урунтаева, Ю.А.Афонькина. — М., 1995;
53. Медицинский справочник-онлайн URL: <http://youcu>

Приложение 1

1 	2 	3 	4 
			
5 	6 	7 	8 
			
9 	10 	11 	12 
			

13



14



Протокол исследования уровня тревожности

Ситуации	Полин а С.	Полин а П.	Тан я К.	Даш а П.	Никит а С.	Лер а А.	Полин а Г.	Алис а Б.
1. Игра с младшими детьми	+	+	+	+	+	+	+	-
2. Ребенок и мать с младенцем	+	+	+	+	-	+	+	+
3. Объект агрессии	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Одевание	+	+	+	+	+	+	+	+
5. Игра со старшими детьми	+	+	+	+	+	+	+	+
6. Укладывание спать в одиночестве	-	-	-	-	-	-	+	-
7. Умывание	+	+	+	+	+	+	+	+
8. Выговор	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Игнорирование	-	-	-	-	-	-	-	-
10. Агрессивность	-	-	-	-	-	-	-	-
11. Собираение игрушек	-	+	-	-	+	-	+	+
12. Изоляция	-	-	-	-	-	-	-	-
13. Ребенок с родителями	+	+	+	+	+	+	+	+
14. Еда в одиночестве	-	-	-	-	-	-	-	-
Индекс тревожности	57%	50%	57%	57%	57%	57%	42%	57%

Приложение 3

Результаты теста школьной зрелости Керна-Йирасека

Имя ребенка/тесты	Рисунок человека	Фраза	Точки	Общий балл
Полина С.	2	1	1	4
Полина П.	2	1	1	4
Таня К.	4	1	2	7
Даша П.	3	1	1	5
Никита С.	4	4	1	9
Лера А.	4	1	1	6
Полина Г.	2	1	2	5
Алиса Б.	2	2	1	5

Приложение 4

Результаты методики «Рисование бус»

Имя ребенка	Полина С.	Полина П.	Таня К.	Даша П.	Никита С.	Лера А.	Полина Г.	Алиса Б.
Уровень	3	3	2	1	1	3	4	3

Приложение 5

Результаты методики «Продолжи узор»

Имя ребенка	Полина С.	Полина П.	Таня К.	Даша П.	Никита С.	Лера А.	Полина Г.	Алиса Б.
Уровень	2	4	4	1	2	2	4	3