СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Теоретические основы исследования познавательно-исследовательской деятельности при ознакомлении с окружающим миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

1.1 Теоретические подходы к исследованию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников в отечественной и зарубежной литературе

1.2 Специфика познавательно-исследовательской деятельности детей старшего возраста в норме и с различным дизонтогенезом

1.3 Особенности познавательно-исследовательской деятельности при ознакомлении с окружающим миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Вывод к главе 1

Глава 2. Методические основы исследования познавательно-исследовательской деятельности при ознакомлении с окружающим миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

2.2 Характеристика диагностической программы, направленной на выявление актуального уровня развития представлений об окружающем мире старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

2.3 Характеристика коррекционно-развивающей программы, направленной на обогащение представлений об окружающем мире старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Вывод к главе 2

Глава 3. Результаты экспериментального исследования по использованию методики Г. Домана как основы при ознакомлении с окружающем миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

3.1 Результаты констатирующего этапа эксперимента

3.2 Результаты контрольного этапа эксперимента

3.3 Сравнение и анализ констатирующего и контрольного этапов эксперимента. Оценка эффективности проведенного исследования

Вывод к главе 3

Заключение

Список литературы

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Сегодня общество стремительно развивается, расширяются знания людей, возникают новые виды профессий. Быстро возобновляется техника, меняются технологии и способы предложения, хранения и поиска информации. Через быстрый процесс развития различных технологий, возникает постоянная потребность приобретения новых знаний и навыков. Научить детей всему заранее просто невозможно. Не всегда возможно даже предположить, какие именно знания потребуются им в будущем. Поэтому особенно важно, чтобы ребенок стремился и учился активно исследовать окружающий мир во всей его сложности и новизне. Это стремление к активному познанию необходимо развивать с детства, ведь психологи отмечают, что способность к исследовательской деятельности скорее не возникает с годами, а исчезает при определенных условиях. Сегодня развитие мышления ребенка определяет не только содержание знаний, но и инновационные методы их усвоения. Важно, чтобы дети усваивали знания не пассивно, а активно. Средствами активного усвоения знаний могут быть игра и исследовательская деятельность, которая будет активно проявляться через познавательный интерес.

Ребенок рождается исследователем. Неуемная жажда новых впечатлений, любопытство, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире, традиционно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Удовлетворяя свою любознательность в процессе активной познавательно-исследовательской деятельности, в естественной форме проявляется в виде детского исследования и экспериментов, ребенок, с одной стороны, расширяет представления о мире, а с другой, начинает овладевать опытом, позволяющим связать все в целостную картину.

Развитие исследовательских способностей дошкольников является одной из актуальных проблем педагогики и психологии, которая призвана воспитать современную личность, способную к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации. Отметим, что исследовательские способности - это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успешность и качественное своеобразие процесса поиска, приобретения и осмысления новой информации. Как доказано современными авторами (А. Дыбина, Т. Дуткевич, В. Кузьменко, А. Кульчицкая, С. Кулачковская, Н. Лейтес, А. Леонтович, А. Матюшкин, А. Поддьяков, А. Проскура, А. Савенков), основы исследовательских способностей закладываются уже в дошкольном возрасте, который характеризуется особой чувствительностью к познанию окружающей действительности и активностью дошкольника - познавательной, исследовательской. С большим интересом дети участвуют в исследовательской работе, проявляя любопытство и желание экспериментировать.

Развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста особенно актуально на современном этапе, поскольку она развивает детскую любознательность и формирует на ее основе устойчивые познавательные интересы через исследовательскую деятельность. В психолого-педагогической литературе большое внимание уделяют исследовательскому подходу. Теоретическую основу исследовательского подхода в образовании составляют: концептуальные основы основ общей теории деятельности (Ю. Александров, Л. Выготский, П. Гальперин, А. Леонтьев, С. Рубинштейн и др.), научные положения о предопределенности развития личности содержанием деятельности и способами ее осуществления (В. Давыдов, Ю. Жданов, Л. Маркарян и др.), идеи о природе и функциях исследовательских навыков как социального феномена (К. Абульханова-Славская, А. Арнольдов и др.).

Значительное влияние на развитие теории исследовательского подхода в образовании имели работы И. Зимней, Л. Ковбасенко, А. Леонтовича, А. Обухова, В. Паламарчук, А. Подьякова, А. Савенкова, А. Сологуба, Л. Шабашова и др. В этих исследованиях отражены понятийный аппарат проблемы, изложена суть процесса научно-исследовательской деятельности, осуществлен анализ исследовательских способностей личности. Такой аспект исследовательского подхода в образовании, как привлечение учащихся к исследовательской деятельности в процессе изучения различных дисциплин, является предметом научных исследований В. Давыдова, Л. Задорожной, Л. Занкова, М. Махмутова, И. Никитиной и других.

Критическим, травмирующим моментом в жизни каждой семьи является появление на свет ребенка с особенностями в развитии. Одним из сложнейший нарушений, затрагивающие все сферы жизни ребенка является нарушение эмоционально-личностного развития. Оно характеризуется трудностями в контактах с социумом с первых дней жизни и уход в мир собственного Я. Несформированность коммуникативной потребности влечет за собой ограничение представлений об окружающем мире, задержку речи и интеллектуального развития.

Природа происхождения раннего детского аутизма до сих пор не выявлена. Среди наиболее популярных теорий - генетическая и «теория вакцинации», бытующее мнение среди не-специалистов и родителей, впервые столкнувшиеся с аутизмом на примере своих детей. Суть ее состоит в том, что проводиться прямая зависимость между вакцинацией в раннем детском возрасте (1-3 года) и появлением нарушения эмоционально-волевого развития. Это стойкое заблуждение родилось из-за того, что время манифестацией раннего детского аутизма (здесь и далее - РАС) совпадает с указанным временным промежутком: родители, отказывающиеся признавать особенности развития своего ребенка, начинают замечать, что он существенно отличается от сверстников. У него все заметнее становятся коммуникативные трудности, задержка речи, возникают специфические интересы и частые аутостимуляции. Несмотря на бездоказательность этих суждений, они продолжают муссировать в сообщество родителей детей с РАС. Генетическая же теория напротив, продолжает обрастать доказательной базой и обретать новых сторонников.

Аутизм многообразен. Его степени варьируются от стертых форм, которые характеризуются незначительными трудностей в установлении и поддержании контакта с социумом до тяжелых форм, осложненных умственной отсталостью, при которых освоение речи и простейших социально-бытовых навыков становится невозможно.

Это многообразие затрудняет подсчет и количественную оценку больных, страдающих РАС. Всероссийская Организация Здравоохранения официально не предоставляет таких данных. Согласно статистике, предаставленной Американским центром по контролю и предотвращению заболеваний (U.S. Centers for Disease Control and Prevention), мы можем говорить о том, что 16 из 10 000 детей имеет подтвержденный диагноз ранний детский аутизм. Среди этой популяции так же наблюдается перевес по гендерному признаку: ¾ больных с аутизмом - мужчины.

Это является одним из доказательств генетической природы происхождения аутизма.

Специалисты-генетики из США и Швейцарии выдвинули гипотезу о «женской защитной модели». В основе ее лежит предположение о том, что для возникновения РАС у женщин необходимо возникновение большего числа мутаций по сравнению с мужским организмом (Sébastien Jacquemont, Evan Eichler, American Journal of Human Genetics).

Возрастающее число детей с РАС порождает необходимость разработки специальных методов и приемов обучения и коррекции, эффективных в работе с данной категорией детей. Свою результативность так же доказали методики, разработанные для других категорий детей, но адаптированные под образовательные потребности детей с РАС и успешно применяются. Одной из таких методик является методика глобального чтения.

Исходя из вышесказанного, можно судить об актуальности данной диссертационной работы:

1. высокая частота встречаемости РАС - 16 на 10 000 детей;

2. начало создания в нашей стране единой системы воспитания и обучения детей с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения;

3. малое количество апробированных принципов, методов и программ, подходящих для данной категории детей, перенимание опыта западных ученых в этом вопросе.

В ходе подготовки и написания данной работы был проанализирован опыт ученых в данной области (публикации, исследования), анализ динамики развития дошкольников с расстройством аутистического спектра, наблюдение за ребенком в условиях группы комбинированной направленности.

Объект исследования: дети, страдающие расстройством аутистического спектра.

Предметом исследования является процесс развития познавательно- исследовательской деятельности старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра в процессе ознакомления с окружающим миром посредством адаптированной методики Гленна Домана.

Целью данного исследования является выявление особенностей развития познавательно-исследовательской деятельности старших дошкольников с аутистическим спектром расстройств в процессе ознакомления с окружающим миром посредством адаптированной методики Гленна Домана.

Гипотеза исследования состоит в том, что устная речь, перекодированная в формат письменной и активизация зрительного восприятия и доминирующего наглядно-образного типа мышления вкупе с поддержкой бихевиористического подхода принесет существенные результаты в обогащении представлений об окружающем мире у детей с расстройством аутистического спектра.

Задачи исследования обусловлены поставленной целью и гипотезой исследования и являются следующими:

1. Дать характеристику теоретическим подходам к исследованию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников в отечественной и зарубежной литературе.

2. Описать специфику познавательно-исследовательской деятельности детей старшего возраста в норме и с различным дизонтогенезом.

3. Описать особенности познавательно-исследовательской деятельности при ознакомлении с окружающим миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

4. Провести экспериментальное исследование особенностей развития познавательно-исследовательской деятельности при ознакомлении с окружающим миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

5. Разработать коррекционно-развивающую программу, направленную на формирование познавательно-исследовательской деятельности.

Методы исследования:

– анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования;

– эксперимент.

Экспериментальной базой опытно-экспериментальной работы стала Гимназия №1799 «Экополис» дошкольное учреждение №2.

Выборку исследования составили 4 ребенка дошкольного возраста с подтвержденным диагнозом «расстройство аутистического спектра». Средний возраст испытуемых - 5-6 лет.

Данная диссертационная работа состоит из введения, трех глав и списка используемой литературы.

Во введение обоснована актуальность выбранной темы, поставлена цель данной работы и вытекающие из нее задачи, указана рабочая гипотеза, объект и предмет исследования. Так же во введении указана структура работы.

В первой главе происходит анализ теоретических источников и основы исследования познавательно-исследовательской деятельности. Представлены выводы к первой главе.

Вторая глава посвящена анализу метода Г. Домана, способы адаптации его для работы с детьми с расстройством аутистического спектра, составление коррекционно-развивающей программы на основе данного исследования. Представлены выводы ко второй главе.

В третьей главе указан ход и результаты двух этапов эксперимента - констатирующего и контрольного. Представлены выводы к третьей главе.

Заключение представлено в виде анализа проведенной работы с приведенными краткими выводами.

Имеется список использованной литературы

Научная новизна исследования состоит в том, что нами осуществлена попытка систематизации информации о познавательно-исследовательской деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что собранный нами теоретический и фактический материал можно использовать в дальнейших разработках данного вопроса, а также в разработке коррекционно-развивающей программы, направленной на обогащение представлений об окружающем мире и в возможности ее использования в работе специалистов ДОУ.

Глава 1. Теоретические основы исследования познавательно-исследовательской деятельности при ознакомлении с окружающим миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

1.1 Теоретические подходы к исследованию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников в отечественной и зарубежной литературе

Дошкольное детство - очень сложный и ответственный период в жизни личности, ведь именно в это время закладываются основы будущего каждого человека, его умение осмысливать и осознанно воспринимать явления окружающей действительности и самого себя, сосуществовать с другими людьми.

Сегодня вызывает определенную обеспокоенность ситуация развития ребенка в практике работы дошкольных учреждений, в частности, чрезмерная интеллектуализация образовательного процесса в детских садах, их направленность на усвоение детьми готовых знаний, недостаточное формирование практических умений и навыков. Поэтому со всей остротой возникает проблема оптимизации познавательной деятельности дошкольников, превращение жизни маленького ребенка в ежедневные радости, открытие тайн окружающей среды. В этом контексте актуализируются вопросы поиска эффективных способов развития познавательных интересов дошкольников, путей обновления содержания, форм, методов и средств воспитания, переосмысления объект-субъектных отношений в системе педагогического взаимодействия «педагог - воспитанник».

Обзор научно-методической литературы показал, что на современном этапе проблема системного подхода к организации поисково-исследовательской деятельности как средства развития познавательных интересов детей дошкольного возраста является мало исследованной. В основе современных исследований познавательного интереса лежат труды Л. Выготского, С. Рубинштейна, А. Смирнова, Б. Теплова, В. Мясищева, Л. Занкова, Д. Узнадзе, Г. Щукиной и других известных психологов.

Сущность понятия «интерес», различные аспекты формирования познавательных интересов детей разных возрастных групп раскрывают работы Я. Коменского, И. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, С. Русовой, К. Ушинского, С. Ананьева, П. Бленского, В. Зенькивецкого, Т. Лубенца, А.П. Нечаева и др. [Пузанов 2001].

Обобщение данных психолого-педагогичных исследований по проблеме формирования познавательных интересов дало основания рассматривать интерес как выборочное эмоционально-познавательное отношение личности к людям, предметам, явлениям, событиям окружающей действительности, а также к определенным видам деятельности, которые имеют для нее жизненное значение; как проявление эмоциональной и мыслительной активности, как своеобразный сплав эмоционально-волевых и интеллектуальных процессов, как структуру, состоящую из доминирующих потребностей, как отношение человека к миру. Таким образом, психологическое понятие «интерес» характеризуется многогранностью своего содержания, форм проявления и влияния на становление и жизнедеятельность личности [Несчастный 2012].

В частности, В. Мясищев, Г. Костюк и другие отмечают, что интерес - это активное познавательное отношение человека к миру. Итак, интерес и познания тесно связаны между собой, и если познания в какой-то мере возможно без интереса, то интерес возникает, активизируется, развивается и исчезает при условии способности человека к познанию и в результате него.

Г. Щукина выделяет в познавательном интересе его эмоциональную окрашенность, интеллектуальную направленность, волевые действия. Интеллектуально-эмоциональный характер интереса исследовал С.Л. Рубинштейн.

По мнению Б. Ананьева, А. Ухтомского и других, познавательный интерес - это выборочная направленность к области познания, к ее предметной и процессуальной стороне, интерес к познанию является самоценной сущностью человека, без которой она перестает быть личностью и реагировать на окружающий мир, в котором живет [Лохвицкая, Электронный ресурс].

Во всех подходах утвердилось понятие «познавательный интерес», которое употреблялось в значении интереса к овладению любой новой информации, в том числе - к обучению. Поэтому правомерно назвать познавательный интерес особым видом интересов, который, по выражению К. Ушинского, является интересом, полным смысла.

В педагогике можно встретить термин «учебный интерес» как синоним «познавательного интереса». В зарубежных источниках используется понятие «интеллектуальный интерес».

Как отмечают Г. Люблинская, М. Поддьяков, Г. Щукина, интересы развиваются и углубляются в соответствии с возрастными возможностями детей познания окружающей действительности.

По мнению В. Котырло, формируются познавательные интересы ребенка и нравственные установки в зависимости от предложенной информации, а источники ее получения при определенных условиях мотивируют поведение.

Педагогические аспекты формирования познавательных интересов у детей раскрывают работы А. Брежнева, Л. Маневцевой, Б, Мухацкой, К. Щербаковой и других. В исследованиях определены пути, методы, формы, средства, которые обеспечивают формирование познавательных интересов.

Педагогический подход к проблеме интереса связан с изучением условий его развития в учебной и внеучебной деятельности, а также с выявлением методов и приемов формирования интереса как ценной черты личности и основы успешной деятельности.

Л. Лохвицкая, исследуя процесс развития познавательных интересов, указывает, что он определяется содержанием учебно-игровой среды и познавательной деятельности дошкольников, активностью ребенка в получении информации; целесообразном сочетании элементов известного и неизвестного; обеспечении оптимального сочетания традиционных и нетрадиционных форм и методов интерпретивного и творческого направления; выявлением ребенком инициативы, самостоятельности и творчества; осуществлением индивидуально-дифференцированного подхода к учебной деятельности детей; активизацией и стимулированием умственных и волевых усилий при решении задач и предвидением различных вариантов познавательного поиска, регламентацией детской деятельности демократическим подходом к ее организации, и к достигается продуманным руководством со стороны педагога [Лохвицкая, Электронный ресурс].

В контексте нашего исследования ценны взгляды известного немецкого педагога Фридриха Фребеля. По его мнению, ребенок наделен не только основными инстинктами, но и инстинктом познавательным, исследовательским, который создает основу для учебной деятельности. В дошкольном возрасте, по мнению ученого, развитие стремления к познанию должно осуществляться через непосредственное созерцание предметов окружающего мира.

Актуальность вышеупомянутых аспектов проблемы на современном этапе развития дошкольного образования требует поиска наиболее эффективных средств, форм и методов формирование познавательных интересов дошкольников. Перед современными теоретиками и практиками встает важный вопрос, как заинтересовать ребенка в постоянном поиске, исследований и эксперимента. В. Сухомлинский по этому поводу отмечал: «Маленький ребенок повторяет то, что было сделано, создано другими людьми, но если это его деяния - плод его собственных умственных усилий - он создатель, его умственная деятельность является творчеством» [Сухомлинский 1971]. Итак, побуждать к творчеству может только разумное сочетание различных видов деятельности, среди которых особое место занимает поисково-исследовательская.

Вопрос о сущности, структуре и значение поисковой деятельности в системе других ее видов в дошкольном учебном заведении исследовались в трудах А. Ивановой, В. Кондратова, Л. Маневцовой, К. Терентьевой, П. Саморуковой, Г. Беленькой, Н. Лысенко и других. По их мнению, именно поисково-исследовательская деятельность гармонично интегрирует всю многогранность не только теоретических знаний, но и умений и навыков их приобретения и переноса в различные сферы жизнедеятельности дошкольника.

П. Саморукова рассматривает элементарную поисковую деятельность как форму ознакомление детей с природой, которая обеспечивает наиболее высокую степень активности и самостоятельности детей и позволяет сформировать у них представление о явлениях природы, выявить их причины и взаимосвязи [Несчастный 2012].

Ориентировочное содержание поисково-исследовательской работы с детьми младшего и старшего дошкольного возраста предлагает Н. Лысенко. По мнению ученого, в процессе исследовательско-поисковой деятельности активизируются все сферы личности, удачно сочетаются чувствительность и деятельность, в полном объеме соответствуют особенностям мышления дошкольника. Ребенок самостоятельно находит ответы на вопросы, которые возникают, добивается очевидных результатов, проверяет свои знания и возможности [Лысенко 2009].

Учитывая необходимость разнообразия форм жизнедеятельности в процессе функционирования дошкольного учебного заведения на современном этапе, мы поставили цель осветить особенности применения системного подхода к организации поисково-исследовательской деятельности. Считаем, что целесообразно организовывать и проводить ее в три этапа: I этап - подготовительный, II этап - собственно поисково-исследовательская деятельность, III этап - интерпретация результатов на другие виды деятельности в видоизмененных условиях.

Важным фактором стимулирования и развития познавательных интересов является создание развивающей среды.

В исследованиях Л. Артемовой, М. Подьякова и других отмечается, что окружающая среда должна соответствовать структуре познавательной сферы ребенка [Несчастный 2012].

Деятельность детей дошкольного возраста постоянно меняется, поэтому развивающая среда является источником ее обогащения, в частности, содержания, форм организации и тому подобное. Именно в такой среде осуществляется развитие интересов ребенка, ориентированный на внешние объекты, осознание им своего «Я», своих потребностей, возможностей их самореализации благодаря педагогически оптимальном конструированию учебного процесса педагогом [Лохвицкая, Электронный ресурс].

Дошкольников всегда привлекают объекты и явления природы. Поэтому на первом этапе важно, прежде всего, подобрать интересный материал, доступный для детского восприятия и экспериментирования. Наряду с природными объектами, которые находятся в условиях своего существования и удовлетворяют познавательные интересы детей, целесообразно специально создавать материальную среду, которая бы стимулировала детскую любознательность.

В каждой группе детского сада следует оборудовать свою мини лабораторию, своеобразный исследовательский центр, где могут храниться различные материалы и оборудование. Например: лабораторная посуда, образцы песка, глины, камней, почвы, зерна различных культур, песочные часы, микроскоп, весы, магнитики и тому подобное. В лабораториях необходимо создать атмосферу интереса и таинственности, чтобы у детей появилось желание искать ответ на вопрос. Это будет предпосылкой для эффективной организации поисково-исследовательской деятельности.

В то же время детей необходимо готовить к поисковой деятельности. Педагогу следует учесть, что знания, как результат самостоятельного «открытия» ребенка, формируются на предварительно усвоенных знаниях. Только при этом условии удовлетворяется естественная любознательность ребенка.

При переходе ко второму этапу важно, чтобы действовала система работы по проведению детского эксперимента, которая основывалась бы на применении различной тактики взаимодействия воспитателя и ребенка. Несмотря на то, что становление познавательной активности происходит по-разному на разных возрастных этапах (в младшем возрасте ребенок обращается с вопроса «почему?» до взрослого, а старший дошкольник этот вопрос ставит себе), то и характер взаимодействия взрослого с воспитанниками разного возраста тоже должен быть разным. При этом взрослый должен направить познавательную активность на конкретные предметы и явления.

Несложные опыты проводятся во время занятий, экскурсий, прогулок, целевых прогулок в природу, во время работы в уголке леса, сада, огорода в целях закрепления, систематизации и обобщения знаний детей. Собственно исследовательскую деятельность следует начинать с анализа природного явления в связи с теми вопросами, которые возникают у детей. Ведь, по мнению В. Сухомлинского, важно, чтобы каждая из названных тем несла ребенку множество открытий, сделанных им самостоятельно, чтобы ребенок углубился мысленно в какую-то деталь, сосредоточил на ней все свое внимание, забыл обо всем остальном. В результате формируется познавательная задача, как правило, проблемная, выдвигаются предположения. Она требует установления причин, связей и отношений между явлениями природы. На основе выдвинутой гипотезы осуществляются поисково-исследовательские действия детей [Сухомлинский 1971].

Уже сама тематика поисково-исследовательской деятельности, например: «Путешествие капли воды», «Для чего цветам солнце», «Куда прячутся от непогоды бабочки», «Волшебное перышко», «Сломленная веточка» должна вызвать интерес у детей и настраивать их на исследования.

Работая с детьми на участке дошкольного учреждения, можно использовать опыты с растениями: «Когда проросли семечки», «Как реагируют растения на свет», «Пьют ли растения воду» и тому подобное.

Об уровне умственного развития, а затем и познавательного интереса ребенка дошкольного возраста, как утверждают ученые, можно судить из вопросов, которые ставятся взрослому; суждений, в которых оказывается понимания различных явлений, событий и их причин; из продуктов деятельности ребенка - рисунков, сооружений с элементарного строительного материала; из содержания и формы игр: общение со взрослыми и сверстниками; с того, какие задачи и как они выкапываются, а особенно - умственные задачи.

Как отмечает Л. Проколиенко, под понятием «умственное развитие» мы понимаем степень развития у ребенка познавательных процессов - ощущений и восприятий, памяти и воображения, мышления и речи, сформированность умения рассуждать, обосновать свои мысли, действовать адекватно требованиям старших, проявлять интерес к познанию окружающей среды, способность быстро и правильно понимать то, что ему говорят, строить собственные суждения, пользоваться понятиями и обобщениями. Большое значение имеет и то, как ребенок стремится познать окружающие предметы и явления, проявляя при этом познавательный интерес, любознательность [Лысенко 2009].

Также, особое влияние на появление интереса у дошкольников имеет использование игровых форм проведения опытов с участием различных героев: Светлячка, тетушки Природы, дяди Ветра, Капитошки, Сороки-белобоки, Волшебного царя подземелья.

Интересным и полезным методом, который используется в процессе поисково-исследовательской работы, является художественное слово, а именно: чтение художественной литературы, рассказывание сказок, легенд, пословиц, которые будут возбуждать познавательные интересы ребенка, способствовать развитию их любознательности; загадывания загадок, использование игровых приемов - получения писем-жалоб от жителей сада, леса, огорода.

Читая их, дети задумываются над тем, как помочь живому существу, как нужно беречь и охранять природу, чтобы сохранить ее в целом. Осознанному усвоению знаний способствует включение элементов опытов в интеллектуальные и дидактические игры экологической направленности: «Послушай» сердце «дерева»,

«Кому нужен дуб», «Зимние тайны (под снегом зеленеет)», «Комплименты природе (листочку, травинке, семечке и т.п.)».

Заключительным этапом поисковой деятельности является формулирование выводов на основе анализа полученных результатов. В ходе исследований не следует спешить делать выводы. Необходимо внимательно всех выслушать, если дети делают неправильные, либо не достаточно четкие выводы, помочь осознать противоречия, которые возникли. Важно, чтобы каждое ошибочное предположение было отклонено, чтобы дошкольники были подведены к правильному пониманию сути того или иного явления. Все выводы исследований целесообразно заносить в дневник наблюдений и экспериментирований. Ведутся они в произвольной форме в рисунках, схематических изображениях, с помощью подобранных картинок, изготовленных аппликаций.

Важно позаботиться о выборе методов и приемов, обеспечивающих интерпретацию полученных детьми знаний в других формах жизнедеятельности. С этой целью детям можно предлагать выполнения словесных задач: составление сказок, стихов, загадок, поговорок; решения ребусов, кроссвордов, языковых логических задач, социально-нравственных задач, изготовление «экологических знаков», которые регламентировали бы поведение в природе. Имея в групповой комнате даже минимальную количество объектов, педагог вполне способен создать атмосферу заинтересованности среди дошкольников, возбудить их познавательные интересы, вызвать желание заниматься растением или животным. Поддержанию и дальнейшему развитию детских интересов будет способствовать привлечению дошкольников к экологическим проектам и природоохранных акций «Не руби елку», «Расчистим источник», «Посадим деревце», «Защити муравья (птичку)» [Плохий 2001].

Итак, развитие познавательных интересов детей зависит от умения воспитателя создать дидактические и организационные условия в процессе обучения дошкольников. Для этого надо обеспечить продуктивное содержание развивающего воздействия окружающей среды, системный подход к организации активной познавательной деятельности детей на основе использования эффективных форм, средств и методов нестандартного типа для развития и стимулирования познавательных интересов, учета индивидуальности каждого воспитанника и предоставления ему права реализации собственной инициативы.

1.2 Специфика познавательно-исследовательской деятельности детей старшего возраста в норме и с различным дизонтогенезом

Феномен познавательной активности как один из важнейших факторов обучения постоянно привлекает внимание исследователей, поскольку взаимодействие человека с окружающим миром возможно только благодаря ее активной деятельности. Под познавательно-исследовательской активностью следует понимать самостоятельную, инициативную деятельность ребенка, направленную на познание окружающей действительности (как проявление любознательности) и обусловленную необходимостью решить задачи, стоящие перед ней в конкретных жизненных ситуациях [Проколиенко 1979].

Познавательный интерес проявляется в стремлении ребенка познавать новое, выявить непонятное о качествах, свойствах предметов, явлениях действительности, в желании вникнуть в их сущность, найти между ними взаимосвязи (Т. Куликова). Познавательный интерес отличается от любознательности широтой захвата объектов, глубиной, избирательностью. Основой познавательного интереса является активная мыслительная деятельность. Под влиянием познавательного интереса ребенок способен к длительной и устойчивой сосредоточенности внимания, проявляет самостоятельность в решении умственного или практического задания.

Субъективно для самого человека интерес и любознательность оказываются в положительном эмоциональном тоне, сопровождающем процесс познания, в желании познать больше, ознакомиться глубже с тем объектом, который есть в поле его внешнего или внутреннего внимания.

Любознательность побуждает дошкольника активно искать пути и средства удовлетворения потребности в знаниях, в создании духовных или материальных ценностей. Реализуясь в интересе, любознательность сохраняет интерес, не дает возможности ему погаснуть, а, наоборот, вызывает внутреннюю перестройку и осмысление полученных знаний, способствует появлению нового интереса, который соответствует уже высокому уровню познания. Таким образом, любознательность через интерес постоянно возбуждает «механизм» познания. Нередко она совпадает с интересом, особенно тогда, когда речь идет об уже сложившейся личности, у которой есть постоянный и глубокий интерес к определенной деятельности. Так, известный ученый-экспериментатор И.П. Павлов, исследовав закономерности функционирования нервных клеток, не прекращая своего поиска, не теряя тем самым интереса к определенной группе фактов, а варьируя свой эксперимент, распространял его на новый круг задач, среди которых выясненная закономерность занимает уже подчиненное место [Проколиенко 1979].

Развитие познавательной активности у дошкольника обусловлено позицией взрослого. Внимательное отношение взрослых к познавательной-исследовательской потребности детей, организация соответствующие проблемные ситуации, способствует становлению уверенности ребенка в своих собственных силах, а это способствует оптимальному развитию его познавательной сферы, ведь познавательная активность - это и потребность познания, и движимая ней познавательная деятельность.

О том, чем ребенок старшего дошкольного возраста заинтересован и каково его стремление познавать определенные явления, свидетельствуют четыре показателя:

1) внимание и особый интерес к предмету;

2) эмоциональное отношение к нему (удивление, восхищение, недоумение, игривость, обеспокоенность);

3) действия, направленные на лучшее распознавание строения предмета, понимание его функционального назначения. Общее количество таких действий - прежде всего их разнообразия и смена одних типов другими, паузы, во время которых ребенок размышляет об этом предмете, свидетельствуют об интенсивности обследования;

4) постоянную тягу к предмету даже тогда, когда его нет.

Дошкольный возраст - это период, в течение которого происходит огромное обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфически человеческими формами восприятия и мышления, бурное развитие воображения, формирование произвольного внимания и смысловой памяти.

Все эти достижения личности является результатом разумного обучения, воспитания и любви к детям.

Считаем, что в формировании познавательно-исследовательской деятельности важную роль играют такие психические процессы, как восприятие, память, мышление и пр.

Восприятие. Развивается зрительное, слуховое, тактильное восприятие. В этот период формируются сенсорные эталоны - выделенные определенным образом, распределены и взаимосвязаны образцы свойств предметов: системы цветов, геометрических форм, музыкальных звуков, фонем речи и тому подобное. Сенсорные эталоны используются детьми при выполнении действий восприятия, выступают своеобразными отправными точками для определения особенностей исследуемого предмета.

Знакомя детей с эталонами, педагогу следует опираться на собственный опыт детей, на те предметы и явления, представления о которых они уже имеют.

Педагогу в процессе обучения следует учитывать, что в дошкольном возрасте преобладает непроизвольные внимание и память. Ребенок внимателен к тому, что для него интересно, эмоционально значимо, и запоминает то, что привлекает внимание и «запоминается само собой». Гораздо лучше запоминаются наглядные образы, чем словесные рассуждения.

Материал, который ребенку нужно запомнить, хорошо подавать в определенном ритме; широко использовать рифмы, потому что для детей при запоминании текста более весомое значение имеют ритм и рифма, чем содержание. К концу дошкольного возраста формируется способность к длительному произвольному управлению вниманием, начинает развиваться словесно-логическая память. Переломный момент в развитии памяти - возникновение специальных мнемических действий, при которых ребенок ставит перед собой цель запомнить и начинает использовать соответствующие способы [Копылова 2013, С. 471-473].

Речь. В развитии речи ребенка значительную роль играют взрослые, прежде педагоги. Педагог должен разговаривать грамотно, четко, объяснять новые, непонятные для ребенка понятия, его речь должна быть правильной, эмоциональной. Он должен побуждать ребенка к разговорам, рассказам по рисунку, реальным ситуациям и пр. К концу дошкольного возраста обогащается словарный запас; совершенствуется грамматический строй речи; осуществляется переход от ситуативной к контекстной формы речи, понятной вне ситуации; резко возрастает регулирующая функция речи в поведении и осуществлении всех видов психических действий; формируется внутренняя речь [Урсу 2013, Электронный ресурс].

Мышление. Педагог в процессе обучения должен учитывать, что в этот период преобладает наглядно-действенное и интенсивно развивается наглядно-образное мышление (которое в будущем будет составляющей любой творческой деятельности).

Так, мыслительная операция - сравнение, умело используется педагогом, помогает ученику представить себе и понять предметы и явления, которые выходят за пределы его жизненного опыта и недоступны его воображению.

Ребенок опирается на наглядные образы. Этот метод помогает ему решать конкретные задачи, но при решении абстрактных примеров, где числа не имеют наименований, могут возникать осложнения. Поэтому важно усвоить принципы составления чисел.

Что касается логического мышления, то мыслительные действия осуществляются в плане внутренней речи, используются различные знаковые системы. Мышление дошкольника оперирует образами, которые отражают в одних случаях конкретные предметы, а в других более или менее обобщенные и схематизированные. Ребенок представляет себе решение задач в виде развернутых действий с предметами или их заменителями. Но в этот период дошкольник больше полагается на то, что видит, слышит и т.п.

Развитие словесных форм мышления связано с изменениями взаимоотношений речи и практического действия. У младших дошкольников высказывания в процессе решения практических задач идут по соответствующим действиям. Затем речь начинает опережать действия, выполнять функцию планирования. Это позволяет ребенку схватывать и использовать при решении задачи смысловые связи, которые находятся за пределами зрения. Когда ребенок понимает задачу, когда она опирается на наблюдения доступных ей фактов, ее рассуждения могут быть довольно последовательными и логически правильными [Власова 2014: электронный ресурс].

Вопросы формирования исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста в поисково-исследовательской деятельности достаточно сложны. Перед тем как раскрыть их, нужно определить критерии развития исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста.

Критериями развития исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста являются:

 исследовательская активность;

 интеллект;

 креативность;

 положительное эмоциональное отношение;

 результативность исследовательской деятельности [Кузьменко 2012: С. 11-16].

Согласно концепции модернизации российского образования, существует необходимость в формировании у дошкольников универсальных компетенций, общеобразовательных умений, социально-значимых качеств и функциональной грамотности.

ФГОС ДО акцентирует внимание на необходимости овладения дошкольниками разными способами познавательной деятельности, приобретения детьми опыта разных видов деятельности, что требует создания таких педагогических условий, которые бы способствовали включению дошкольников в активную познавательную деятельность в целом, и в исследовательскую в частности [Васянова, 2017; с. 27].

Что касается детей с дизонтогенезом, то необходимо отметить, что внимание их характеризуется неустойчивостью, что приводит к неравномерной работоспособности, детям трудно собрать, сконцентрировать внимание, удержать на протяжении той или иной деятельности. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, дети действует импульсивно, часто отвлекаются. Могут наблюдаться и проявления инертности. В этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое.

Согласно МКБ-10, аутистические синдромы введены в подраздел «Общие расстройства развития» раздела «Нарушение психологического развития». Их классифицировано следующим образом:Общие расстройства развития

Расстройства, относящиеся к этой группе, характеризуются качественными отклонениями в реципрокных социальных взаимодействиях и в способах коммуникации, а также ограниченным, стереотипным набором интересов и занятий, которые повторяются. Эти качественные аномалии являются общими чертами функционирования индивида во всех ситуациях.

По желанию можно использовать дополнительный код для обозначения любого сопутствующего заболевания или умственной отсталости..0 Детский аутизм

Этот вид общего расстройства развития определяется наличием патологического и (или) нарушенного развития, впервые оказывается в возрасте до трех лет, и является характерным типом аномального функционирования во всех трех следующих областях:

ограниченность социального взаимодействия и коммуникация;

поведение (прослеживается ограниченный набор ее стереотипных, повторяющихся форм);

специфические особенности высших мыслительных функций, речи в том числе.

Кроме этих специфических диагностических признаков, часто имеются другие неспецифические - проблемы, такие как, например, страхи (фобии), нарушения сна и пищевого поведения, вспышки гнева и агрессивность (в том числе и направленная на себя - аутоагрессия).

К ним также относятся:

 аутистические расстройства;

 инфантильный аутизм;

 инфантильный психоз;

 синдром Каннера.

Не относится: аутистическая психопатия (F84.5)..1 Атипичный аутизм

Эта разновидность общего расстройства развития отличается от детского аутизма или по времени проявления, или неполной соответствием требованиям по трем наборами диагностических критериев. Итак, этот тип впервые проявляется только в возрасте после трех лет и (или) при отсутствии достаточно четких симптомов в одной (или двух) из трех психопатологических сфер, необходимых для диагноза аутизма (а именно: нарушение социального взаимодействия, коммуникативных навыков и стереотипное поведение) вопреки наличию характерных аномалий в двух других сферах (или соответственно в одной из них). Атипичный аутизм чаще всего возникает у детей с глубокой умственной отсталостью или с тяжелым специфическим расстройством развития рецептивной речи.

К ним относятся:

 атипичный психоз детского возраста;

 умственная отсталость с чертами аутизма. F84.10 Атипичность по времени проявления. F84.11 Атипичность по симптоматике.

F84.12 Атипичность как по времени проявления, так и по симптоматике. F84.2 Синдром Ретта.

В этом состоянии (пока описан только у девушек) за ранним периодом внешне нормального развития следует регресс, частичная или полная потеря речи, приобретенных локомоторных и мануальных навыков наряду с замедлением роста головы. Обычно расстройство начинается в возрасте от 7 до 24 месяцев. Особенно характерны потеря целенаправленных движений руки, стереотипии в форме «заламывания рук» и отдышки. Социальное и игровое развитие останавливается, однако сохраняется социальный интерес. Примерно до четырехлетнего возраста начинают развиваться статическая атаксия и апраксия, а впоследствии нередко и хореоатетоидные движения. Следствием состояния почти всегда тяжелая умственная отсталость..3 Другие дезинтегративные расстройства детского возраста

Это общие расстройства развития, которые характеризуются периодом в целом нормального развитии до его начала, после чего в течение нескольких месяцев происходит отчетливая потеря ранее приобретенных навыков в нескольких сферах развития. Как правило, это сопровождается общей потерей интереса к окружающей среде, стереотипными движениями, повторяющимися, а также отклонениями в социальных взаимодействиях и общении, похожими на тех, что наблюдаются при аутизме. В некоторых случаях устанавливают связь расстройства с энцефалопатией, но диагноз основывается на поведенческих симптомах.

К ним относятся:

• дезинтегративний психоз;

• детская деменция;

• симбиотическая психоз;

• синдром Геллера.

Не относится: синдром Ретта (F84.2)..4 Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями

Это нечетко описанное расстройство неопределенного нозологического происхождения. Эта категория предназначена для случаев, характеризующиеся сочетанием у детей тяжелой умственной отсталости (IQ ниже 50) с выраженной гиперактивностью и нарушением внимания, а также стереотипным поведением.

Детям с таким расстройством не помогает лечение стимулирующими средствами (в отличие от тех, у кого коэффициент интеллектуальности в пределах нормы), к тому же эти препараты могут вызывать у них тяжелую дисфорическую реакцию (иногда с психомоторной задержкой). В подростковом возрасте гиперактивность имеет тенденцию меняться на пониженную активность (нехарактерно для детей с СДВГ при нормальном интеллекте). Этот синдром часто сочетается с различными видами задержки развития, специфическими и общими. Неизвестно, насколько поведенческие нарушения являются следствием низкого интеллекта или органического поражения мозга..5 Синдром Аспергера

Это расстройство, нозологическая самостоятельность которого не определена, характеризуется тем же типом качественного нарушения социального взаимодействия, как и типичный аутизм, и ограниченным набором стереотипных, повторяющихся интересов и занятий. Главное отличие от аутизма заключается в отсутствии общей задержки или отставания в развитии языка или когнитивных функций. Синдром Аспергера часто сопровождается выраженной неуклюжестью. Характерна устойчивая тенденция к сохранению нарушений, которые развились в подростковом и взрослом возрасте; в молодом возрасте порой прослеживаются психотические эпизоды.

К ним относятся:

• аутистическая психопатия;

• шизоидное расстройство детского возраста.

F84.8 Другие общие расстройства развития.9 Общее расстройство развития неуточненное

Эту диагностическую категорию следует использовать для расстройств, соответствующие описанию общих расстройств развития, в том случае, когда, несмотря на противоречивость данных или из-за отсутствия адекватной информации, нет возможности выяснить, удовлетворяются диагностические критерии какой-либо из предыдущих рубрик в F84 [Щипицына 2001].

Отставание особенно заметно в мыслительной деятельности детей с дизонтогезом. Они испытывают трудности в формировании образных представлений, у них не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления. Т.В. Егорова, изучая особенности наглядно-образного мышления детей данной категории, обнаружила недостатки сформированной зрительно-аналитико-синтетической деятельности. Недостатки мышления у таких детей проявляются в низкой способности к обобщению материала, слабости регулирующей функции мышления, низкой сформированности основных мыслительных операций анализа и синтеза. Исследователи подчеркивают сложность создания из частей и выведения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами. Отмечается репродуктивный характер деятельности детей, снижение способности к творческому созданию новых образов.

Восприятие у детей с дизонтогенезом поверхностное, они часто упускают существенные характеристики вещей и предметов, при этом специфика восприятия проявляется в его ограниченности, фрагментарности и константности. У детей данной категории замедлен процесс формирования межанализаторных связей: отмечаются недостатки слухо-зрительно-моторной координации. В связи с неполноценностью зрительного и слухового восприятия недостаточно сформированы пространственно-временные представления. Снижена скорость выполнения перцептивных операций.

Познавательно-исследовательская деятельность в целом имеет более низкий, по сравнению с нормой, уровень развития:

 дети не умеют обследовать предмет;

 не проявляют выраженной ориентировочной активности;

 длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в свойствах предметов.

Затруднен процесс анализирующего восприятия: дети не умеют выделить основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали. Можно говорить о замедленном темпе формирования целостного образа предметов, что находит отражение в проблемах, связанных с изобразительной деятельностью. По мнению ряда зарубежных психологов, это отставание в развитии восприятия является одной из причин трудностей в обучении [Власова 1985].

Недостатки восприятия обычно и приводят к тому, что ребенок не замечает чего-то в окружающем его мире, «не видит» многого из того, что показывает педагог, демонстрируя наглядные пособия, картины. Существенным недостатком восприятия у этих детей является значительное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации. В условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются «неохваченными», как бы невидимыми. Ребенок с дизонтогенезом воспринимает за определенное время меньший объем материала, чем его нормально развивающийся сверстник [Шевченко 2001].

Память детей с дизонтогенезом также отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза нарушения в развитии. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. Недостатки в развитии произвольной памяти проявляются в замедленном запоминании, быстроте забывания, неточности воспроизведения, плохой переработке воспринимаемого материала. В наибольшей степени страдает вербальная память. На передний план в структуре нарушения мнемической деятельности выступает недостаточное умение применять приемы запоминания, такие как смысловая группировка, классификация. Недостаточность произвольной памяти в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функции самоконтроля [Коломинский 1997].

Материалы, имеющиеся в психолого-педагогической литературе, свидетельствуют о том, что по основным параметрам мыслительной деятельности дети с дизонтогенезом отстают от своих нормально развивающих сверстников. Показано, что, владея рядом мыслительных операций, в частности классификацией, такие дети затрудняются использовать ее в качестве рационального приема деятельности. Основа общих умственных способностей к усвоению знаний (т.е. обучаемости) - продуктивное мышление [Пузанов 2001].

При дизонтогенезе интеллект в целом может быть и не нарушен, но мыслительная и познавательно-исследовательская деятельность страдает за счет ослабленности предпосылок или отдельных структурных компонентов [Пузанов 2001].

Таким образом, на основании изложенного выше можно сделать следующий вывод. Одна из психологических особенностей детей с дизонтогенезом состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно-логического мышления. Менее всего у них отстает в развитии наглядно-действенное мышление. Такое значительное отставание в развитии мыслительных процессов убедительно говорит о необходимости проводить специальную педагогическую работу с целью формирования у детей интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности. Познавательно-исследовательская деятельность также отстает в развитии, что обусловлено недостаточным уровнем сформированности внимания, памяти, мышления и пр.

1.3 Особенности познавательно-исследовательской деятельности при ознакомлении с окружающим миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Нарушение развития ребенка в медико-психологической литературе определяется термином «психический дизонтогенез». Основными клиническими типами психического дизонтогенеза по мнению Г.К. Ушакова и В.В. Ковалева, являются:

 ретардация, то есть задержка и устойчивое психическое недоразвитие, как общее, так и парциальное;

 асинхрония, как неравномерное, дисгармоничное развитие, включающая признаки ретардации и акселерации.

Рассмотрим другой вариант классификации, в которой дифференцированы отдельные варианты аномалий:

1) недоразвитие;

2) задержка развития;

) поврежденное развитие;

) дефицитарное развитие;

) искаженное развитие;

) дисгармоничное развитие.

Для дизонтогенеза по типу общего устойчивого недоразвития наиболее типичным является раннее время повреждения, когда выражается незрелость мозговых систем, в первую очередь более сложных, имеющих длительный период развития. Типичным примером является олигофрения. Экстенсивность поражения, связанная с генетическими недостатками развития, диффузным поражением незрелого мозга в ряде внутриутробных, родовых и ранних постнатальных воздействий, обусловливает первичность и тотальность недоразвития мозговых систем. Вторичный эффект формируется за счет недостаточности влияния со стороны наиболее пострадавших высших психических функций, а также в определенной степени и недостаточность воздействия дефектных базальных функций на высшие [Питерс 2002].

Характерная инертность психических процессов с фиксацией на примитивных ассоциативных связях, с трудом их перестройки. В асинхронии развития доминируют явления ретардации. Различные функции недоразвитые неравномерно. Наиболее выраженная недостаточность высших психических функций и меньше - базальных. Так наибольшее отставание в развитии прослеживается по шкале интеллекта, коммуникации; в меньшей степени затронуты восприятие, память, моторика, элементарные эмоции.

Для психического дизонтогенеза по типу задержки психического развития (ЗПР) характерно замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сферы с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах.

Задержка психического развития может быть вызвана генетическими, соматогенного, психогенными факторами, а также церебрально-органической недостаточностью, чаще резидуального характера (инфекции, интоксикации, травмы мозга). При этом задержка развития эмоциональной сферы проявляется в различных клинических вариантах инфантилизма. Замедление темпа познавательной деятельности связывают с хронической астенией. Характерна мозаичность поражений, где рядом с дефицитарными функциями являются и почти полностью сохраненные. Прослеживается инертная фиксация более элементарных связей, что приводит к задержке инволюции более ранних форм. Явление асинхронии связано с тем, что первичный дефект чаще нарушает развитие отдельных базальных звеньев психических процессов, высшие структуры страдают вторично.

Нарушенное психическое развитие имеет ту же этиологию, что и органическое недоразвитие психики. Основное отличие патогенеза связано с более поздним (после 2-3 лет) патологических влиянием на мозг, когда большая часть мозговых систем в значительной степени уже сформирована и их неполноценность проявляется лишь впоследствии [Ковалев 1985].

Заметим, что компонент повреждения присутствует во всех видах аномального развития. В других видах дизонтогенеза он является или осложняющим фактором, или пусковым механизмом. Характерной моделью нарушенного развития является положительная деменция. При ее появлении в достаточно раннем возрасте характер дизонтогенеза определяется сочетанием грубого нарушения ряда сложившихся психических функций с недоразвитием онтогенетических более молодых образований (лобные системы). В старшем возрасте случается и первичное нарушение лобных систем. Кроме нарушения подкорковых функций, также прослеживают значительные отклонения в эмоциональной сфере, ведет к изоляции отдельных систем, расстройства сложных иерархических связей, нередко с грубым регрессом интеллекта и поведения.

Дефицитарное развитие связано с тяжелым нарушением отдельных анализаторных систем: зрения, слуха, речи и т. Первичный дефект анализатора или определенной соматической системы ведет к недоразвитию функций, связанных с ними наиболее тесно, а также к задержке развития других функций, тормозит психическое развитие в целом. Дефицитарность определенных сенсорных и моторных систем приводит к возникновению явлений изоляции [Иванов, 2004].

При искаженном развитии прослеживается сложное сочетание общего недоразвития, задержанного, нарушенного и ускоренного развития отдельных психических функций, обусловливающее появление качественно новых патологических образований. Искаженное развитие присуще ряду процессуальных наследственных заболеваний. Характерная модель - аутизм.

Современные ученые в поисках причины возникновения аутизма, считают, что ни одно отдельное нарушение нельзя рассматривать как единую причину, вызывает различные по симптоматике и степени тяжести аутистические расстройства. В общем, исследовав специальную литературу по данной теме, мы пришли к выводу, что большинство ученых признают, что основой аутизма является нарушение ЦНС, однако их происхождение установить очень сложно.

Зарубежные статистические данные указывают на то, что по данным научных исследований, примерно у половины лиц, страдающих аутизмом, отмечаются нарушения нормального функционирования мозга (Gillberg, Minshew, Johnson&Luna), многочисленные поражения различных участков мозга как на кортикальном, так и на субкортикальные уровнях (Нарр&Frith), нарушения коры лобных долей мозга (Carper&Courchesne), структурные нарушения мозжечка и срединной височной доли, а также связанных с ними структур лимбической системы (Courchesne, Chisum&Townsend, Saiton&Courchesne), значительно меньшие размеры мозжечка по сравнению с нормой (Courchesne et al.), Ослабленный кровообращение в лобных и височных долях, возможна задержка созревания лобных долей (Zilbovicius et al.), нарушения нейротрансмиттеров (Anderson&Meundi, Cook, Narayan, Srinath) [Шульженко 2009].

Также распространено мнение о связи этой аномалии развития с органическим поражением мозга. Для нарушенного развития характерна наиболее выражена асинхрония. В процессе формирования психических функций прослеживается другая иерархия в последовательности развития отдельных систем, в некоторой степени обратная нормальному онтогенеза. Большое значение в нарушенном дизонтогенезе играет явление изоляции: функции, развиваются ускоренно, не «подтягивают» развитие других, что приводит к стереотипам в языке, игровых действиях и т.д.

Дисгармоничное развитие структурно напоминает искаженное развитие (явление ретардации одних систем с парциальной акселерацией других). Основой этого вида является врожденная или рано приобретенная стойкая диспропорция психики (преимущественно в эмоционально-волевой сфере).

Моделью дисгармоничного развития является ряд психопатий, прежде всего конституционных, преимущественно наследственно обусловленных, а также так называемые патологические формирования личности в результате неправильных условий воспитания.

Клинические исследования убеждают в том, что при одном и том же заболевании могут сочетаться различные виды дизонтогенеза. Это позволяет рассматривать отдельные варианты дизонтогенеза не как самостоятельное независимое новообразования, а скорее, как синдромы аномального развития, которые могут сочетаться при доминирования какого-то одного.

Развитие познавательно-исследовательской деятельности при ознакомлении с окружающим миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра должно осуществляться в контексте ознакомления с окружающим миром.

Ознакомление с окружающим происходит двумя путями:

а) на занятиях (организованные формы ознакомления с окружающим);

б) вне занятий (на прогулках, в повседневной бытовой жизни, в процессе детской деятельности).

Согласно ФГОС ДО, групповые занятия по ознакомлению с окружающим миром у старших дошкольников разрешено проводить два раза в неделю. Пройденные темы и лексический материал при этом дублируются на занятиях по развитию речи.

Задачи занятий по ознакомлению с окружающим миром следующие:

 формировать у дошкольников представления о мире, в котором они живут;

 обогатить чувственный опыт детей: научить их быть внимательными к тому, что их окружает; развивать наблюдательность; познакомить с многообразием свойств, качеств и отношений предметов и явлений окружающего мира;

 учить детей правильно понимать воспринятое: видеть простейшие связи и отношения между предметами и явлениями, замечать существенные признаки, понимать элементарные причины и зависимости в природе и обществе;

 развивать все психические процессы, в том числе восприятие, речь, мышление (умственные действия);

 формировать личность ребенка.

Программа определяет и содержание работы по этому разделу:

1) ознакомление с предметным миром, созданным человеком;

2) ознакомление с живой и неживой природой;

) ознакомление с социальными явлениями.

Ознакомление детей с окружающим миром происходит в соответствии со следующими дидактическими принципами:

 близость к опыту ребенка;

 концентричность расположения материала;

 доступность материала (обеспечить ребенку понимание связей и отношений между предметами и явлениями);

 научность (достоверность) знаний.

Наиболее тесно работа по ознакомлению с окружающим связана с работой по развитию речи, т.к. содержание занятий по ознакомлению с окружающим является необходимой основой для занятий по развитию речи. По каждому направлению работы решаются свои задачи, даже если темы занятий совпадают. И тогда оба занятия можно объединить в одно, расширив одновременно его задачи.

Взаимодействие дошкольника с окружающим миром является основой для становления духовно богатой, гуманистически направленной, самобытной личности ребенка. В процессе этого взаимодействия у детей формируется система определенных собственных внутренних отношений к социальному, природному и предметному окружению. Именно отношение является структурной основой личности, раскрывает особенности единства ребенка и мира, определяет его место в мире, приводит уровень и характер целостного функционирования всех составляющих в единой психической организации человека [Горячев 2010].

Вывод к главе 1

Обзор научно-методической литературы показал, что сегодня проблема системного подхода к организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста является малоисследованной. В основе современных исследований познавательно-исследовательской деятельности детей лежат труды Л. Выготского, С. Рубинштейна, А. Смирнова, Б. Теплова, В. Мясищева, Л. Занкова, Д. Узнадзе, Г. Щукиной и других известных психологов.

Обобщение данных психолого-педагогичных исследований по проблеме формирования познавательно-исследовательского интереса дало нам основания рассматривать интерес в качестве выборочного эмоционально-познавательного отношения личности к людям, предметам, явлениям, событиям окружающей действительности, а также к определенным видам деятельности, которые имеют для нее жизненное значение; в качестве проявления эмоциональной и мыслительной активности, своеобразного сплава эмоционально-волевых и интеллектуальных процессов, структуры, состоящей из доминирующих потребностей, в качестве отношения человека к миру.

Одна из психологических особенностей детей с особенностями в развитии состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно-логического мышления. Менее всего у них отстает в развитии наглядно-действенное мышление.

Отставание в развитии мышления ведет к тому, что у детей несформированными остаются навыки познавательно-исследовательской деятельности. Для детей с расстройствами аутистического спектра характерно замедление темпа формирования познавательной сферы с ее временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Замедление темпа познавательной деятельности связывают с хронической астенией.

Необходимым условием формирования познавательно-исследовательской деятельности являются создание развивающего среды, способной удовлетворить потребности старшего дошкольника с расстройствами аутистического спектра, целенаправленное коррекционно-педагогическое воздействие и активное привлечение ребенка к различным жизненным ситуациям в качестве, как субъекта, так и объекта отношения со стороны окружающих. Только при таких условиях дошкольник способен проявлять себя как активный деятель, ведь благодаря собственной активности происходит переход от внешних отношений во внутреннюю структуру личности.

психологический познавательный аутистический дошкольник

Глава 2. Методические основы исследования познавательно-исследовательской деятельности при ознакомлении с окружающим миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

2.1 Характеристика диагностической программы, направленной на выявление актуального уровня развития представлений об окружающем мире старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа с целью выявления уровня познавательно-исследовательских умений дошкольников 5-6 лет с расстройствами аутистического спектра и их развитие при помощи методики Гленна Домана в процессе ознакомления с окружающим миром.

Экспериментальной базой опытно-экспериментальной работы стала Гимназия №1799 «Экополис» Дошкольное учреждение №2.

В исследования участвовали 4 ребенка старшего дошкольного возраста с подтвержденным диагнозом «расстройство аутистического спектра». Средний возраст испытуемых - 5-6 лет.

Исследование проводилось в три этапа: І этап - констатирующий;

ІІ этап - формирующий; ІІІ этап - контрольный.

Констатирующий этап исследования предполагал проведение анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования. Были определены цель, задачи, гипотеза, объект, предмет исследования; подобраны специальные диагностические методики, выявляющие уровень развития исследовательских умений дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

На формирующем этапе была составлена и апробирована программа по приобщению детей к ознакомлению с окружающим миром посредством использования адаптированной методики Гленна Домана.

На контрольном этапе предполагалось проведение анализа результатов опытно-экспериментальной работы, сравнение с результатами констатирующего этапа исследования, оформление полученных результатов.

Согласно исследованиям Власовой, дети с дизонтогенезом имеют следующие трудности, препятствующие их успешному усвоению знаний об окружающем мире:

- отставание мыслительной деятельности (низкая способность к обобщению материала, слабость регулирующей функции мышления, низкий уровень сформированности основных мыслительных операций анализа и синтеза);

- низкий уровень познавательно-исследовательской деятельности;

- трудности в формировании образных представлений, самостоятельно не формируется соответствующий возрасту уровень словесно-логического мышления;

- затрудненный процесс анализирующего восприятия, замедленный темп формирования целостного образа предмета, неумение выделять основные структурные элементы предмета;

- поверхностное восприятие, быстрая утомляемость и истощаемость;

- недостаточность слухо-зрительно-моторной координации;

 недостаточность зрительно-аналитико-синтетической деятельности.

В ходе работы с детьми, имеющими диагноз «расстройство аутистического спектра», нами так же были выделены следующие особенности данной категории детей:

 отсутствие у ребенка коммуникативной мотивации: трудности в установлении контакта и желания общаться со взрослыми и сверстниками, посещающими ту же группу детского сада;

- избегание прямого взгляда в глаза с педагогом;

- речевые трудности: игнорирование усвоенного речевого материала в произвольной речи (высказывание состоит из одного существительного, реже - из одного глагола, еще реже - из отдельной эхолаличной фразы, используемой адекватно контексту. Однако запоминание этой фразы предоставляет определенные трудности); трудности в назывании предметов - наименование (ребенок в состоянии показать предмет по словесной инструкции, но не может его назвать);

- ограниченное понимание обращенной речи.

Констатирующий этап эксперимента проводился по следующим направлениям:

1) Диагностика развития речевого развития, объема активного и пассивного словарей.

В ходе диагностики использовались: карточки размером примерно 12 на 12 см с четкими изображениями знакомых ребенку предметов различных категорий на белом фоне, карточки с изображениями действий. Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком в первой половине дня и длилось 20-25 минут.

Количественных показатель для данных методик не существует, поэтому все полученные результаты интерпретировались и условно делились на три уровня:

- высокий - ребенок выполняет от 50 до 100% предложенных заданий самостоятельно. Трудностей с понимаем целей и задач предложенных заданий не наблюдается;

- средний - ребенок выполнял до 50% предложенных заданий самостоятельно или более 50% - при помощи и / или подсказке педагога;

- низкий - ребенок не справлялся, не понимал цель и задачи предложенного задания. В большинстве случаев - сбрасывал предложенные задания со стола, отказывался и избегал дальнейшего обследования, вставал из-за стола или проявлял агрессию / аутоагрессию.

В качестве основы диагностики были взяты методы и приемы, изложенные в книге Е.А. Стребелевой, Н.Д. Шматко, Ю.А. Разенковой "Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста (с приложением)", Просвещение, 2015 г.

Методика №1 - «Покажи где».

В ходе исследования у нас есть возможность проверить уровень понимания обращенной речи и простых одноступенчатых, а также состояние пассивного словаря ребенка. Для обследования изображения различных предметов реального мира, с которыми ребенок регулярно контактирует. Предметы выбираются различных категорий (например, овощи - огурец, помидор, домашние животные - кошка, собака, одежда - шапка, штаны, кофта, пр.).

Требования для изображений - четкие контуры, белый, не дающий бликов фон, реалистичное изображение, адекватные действительности цвета; изображения должны быть на плотной бумаге и не-мелкие (в данном случае использовались карточки размером примерно 12 на 12 см).

На стол перед ребенком выкладываются два изображения, педагог дает инструкцию «Покажи где…». В случае успешного показа, количество одновременно демонстрируемых изображений увеличивается до 5. Суммарно за время проведения теста демонстрируется 30-40 изображений различных категорий. В случае необходимости педагог дает физическую подсказку.

Методика №2 - наименование, «Что это? Кто это?».

Данная методика является продолжением первой методики. Для проведения тестов используются те же наглядные материалы. Изображения демонстрируются по одному, педагог дает инструкцию «Назови», «Скажи, что это» или просто «Что это». В случае необходимости педагог дает словесную подсказку.

Методика №3 - категоризация, «Назови одним словом»

Данная методика является продолжением первой методики. Для проведения тестов используются те же наглядные материалы. На стол перед ребенком выкладываются три изображения, педагог дает инструкцию «Назови одним словом». В случае необходимости педагог дает словесную подсказку. Увеличивать количество единовременно демонстрируемых изображений нецелесообразно, так как ребенку становится тяжело анализировать увеличившееся количество изображений.

Методика №4 - «Что делает»

Методика дает представления о сформированности уровня глагольного словаря. Ребенку демонстрируются карточки с изображениями людей, демонстрирующие какие-либо действия. Карточки подбираются для наиболее часто употребляемых в повседневной речи глаголов: есть, пить, идти, бежать, играть, рисовать, пр.

Педагог демонстрирует карточки по одной и дает одноступенчатую инструкцию «Что делает?». При высоком уровне развития словаря можно давать ребенку две инструкции «Кто это? Что делает?».

2) Диагностика уровня сформированности зрительного восприятия.

Так же, как и в первом диагностическом блоке, полученные результаты условно делились на три уровня - высокий, средний и низкий.

Методика №5 - назови по контуру

Детям демонстрировались по одной карточки с контурными изображения знакомых на бытовом уровне предметов и животных (шапка, кружка, кошка, пр.). Демонстрация сопровождалась инструкцией «Что это».

Данная методика пропускается для детей, продемонстрировавших низкие результаты в методика №1 и 2.

Методика №6 - парные изображения.

В ходе проведения данной пробы используется набор из 6-8 пар предметных изображений, знакомых ребенку (чашка, гриб, машинка, самолет, пр.).

В начале проведения обследования используют только две пары картинок. На стол перед ребенком выкладывают две карточки картинкой вверх, парные карточки этих изображений остаются у педагога. Эти карточки предлагаются ребенку по одной с сопровождением словесной инструкции «Найди такую же». В случае успеха, количество карточек постепенно увеличивается до 6-8.

Методика №7 - составление разрезанных на части картинок (от 2 до 5 частей).

Испытуемым предлагалось собрать разрезанное на две части изображение по одноступенчатой инструкции педагога «Собери». В случае успеха, количество деталей постепенно увеличивалось до 5.

В случае необходимости педагог демонстрировал целое изображение и давал словесную и / или физическую подсказку.

2.2 Характеристика коррекционно-развивающей программы, направленной на обогащение представлений об окружающем мире старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Как отмечается в современной психолого-педагогической литературе, «новый человек» должен быстро решать качественно сложные задачи, уметь видеть и решать проблемы, предлагая творческие варианты их решения. Эти и другие задачи может решить человек, обладающий исследовательскими способностями. Поэтому проблема ознакомления детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с окружающим миром актуальна в современной системе образования.

Коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование познавательно-исследовательской деятельности испытуемых, основывалась на ознакомлении детей с окружающим миром и использовании адаптированной методики Гленна Домана.

Целью данной программы было определено обогащение представлений об окружающем мире дошкольников 5-6 лет с расстройствами аутистического спектра.

Программа рассчитана на один год обучения. Она направлена на:

 усвоение новых знаний;

 развитие исследовательских способностей;

 обогащение представлений об окружающем мире;

 развитие логического мышления;

 осуществление анализа, сравнения, обобщения;

 развитие связной речи;

 обогащении активного и пассивного словарей.

Реализация программы развития исследовательских способностей осуществляется на основе принципов, при которых содержание деятельности:

 соответствует основным положениям возрастной и педагогической психологии;

 обеспечивает гуманный подход к целостному развитию личности ребенка-дошкольника и обеспечивает готовность личности к дальнейшему ее развитию;

 обеспечивает психологическую защищенность ребенка, эмоциональный комфорт, создание условий для самореализации с опорой на индивидуальные особенности ребенка;

 предполагает не передачу детям готовых знаний, а организацию такой познавательно-исследовательской детской деятельности, в процессе которой дети самостоятельно делают «открытия», узнают о новом благодаря решению доступных проблемных задач;

 предполагает формирование у дошкольников способности переносить ранее сформированные навыки в ситуации самостоятельной деятельности, инициировать и поощрять потребности детей самостоятельно находить решение нестандартных задач и проблемных ситуаций;

 обеспечивает использование активных форм и методов работы с детьми, способствуют развитию самостоятельности, инициативности, творчества и исследовательских способностей;

 обеспечивает постепенное, в течение учебного года, наращивание объема материала для детей;

 предполагает получение положительного результата от проводимой деятельности;

 постепенное привлечение родителей к познавательно-исследовательской деятельности детей.

Программа также учитывает то, что исследовательская активность ребенка проявляется в:

 направленном интересе к определенным проблемам или объектам, который удовлетворяется с помощью познавательно-исследовательской деятельности;

 умении на основе анализа исходного состояния проблемы выдвинуть предположение ее возможного решения;

 активном стремлении найти способ решения проблемы;

 настойчивости исследовательского поиска и желании его продлить, несмотря на результат;

 способности анализировать и оценивать результаты экспериментов и вносить коррективы в исследование;

 сохранении интереса к дальнейшему исследовательскому поиску [Егорова 2005].

Главным элементом нашей программы развития исследовательских способностей и обогащению представлений об окружающей действительности является использование методики Гленна Домана, в основу которой легла методика глобального чтения. Она позволяет ребенку чувствовать себя настоящим исследователем, первооткрывателем, побуждая к постоянному поиску интересной информации, что является залогом развития исследовательских способностей.

Метод глобального чтения заключается в том, чтобы научить малыша читать сразу словами, минуя подготовительное знакомство с буквами и фонемами. Стандартный процесс разделения слова на слоги неизменно приводит к тому, что ребенок читает не ради понимания смысла, его цель - чтобы совместить эти склады в слова.

Методика глобального чтения предполагает, что, запоминая слово целиком, ребенок и напишет впоследствии его без орфографических ошибок. А именно чтение будет беглым, выразительным и, главное, осмысленным.

Детская познавательно-исследовательская деятельность способствует расширению мировоззрения, обогащению опыта самостоятельной деятельности и саморазвития ребенка. Усвоение системы научных понятий, приобретение исследовательских способов познания окружающей действительности позволяет ребенку стать субъектом обучения, позволяет развить интеллектуальную активность, познавательную культуру и ценностное отношение к окружающему миру.

Познавательно-исследовательская деятельность положительно влияет на эмоциональную сферу ребенка и развитие его творческих способностей. Оно дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, его взаимоотношения с другими и со средой обитания. В процессе исследовательской деятельности происходит обогащение памяти ребенка, активизируются его умственные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа, синтеза, сравнения, классификации и обобщения. Необходимость предоставлять отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы - это стимулирует развитие речи у ребенка. Следствием этого является не только ознакомление ребенка с новыми фактами, но и накопления фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения.

Основа применения метода обучению чтению согласно Гленну Доману на практике - это карточки со знакомыми ребенку словами. Впервые об этом методе заговорили в середине XX века, и на данный момент существует запатентованный набор учебных пособий для обучения чтению по Г. Доману. Данные учебные пособия представляют собой карточки, выполненные из плотной белой бумаги с крупными надписями шрифтом красного цвета.

В ходе проведения эксперимента было выявлено, что старшие дошкольники с расстройствами аутистического спектра хуже воспринимают надписи красного цвета. Опытным путем было выявлено, что черный цвет надписей воспринимается дошкольниками лучше. Так же, часть оригинальных карточек Г. Домана содержали в себе изображения, восприятие которых предоставляло для дошкольников с расстройствами аутистического спектра определенные трудности - изображения были не ограничены четкими контурами и часто включали в себя фон, содержащий много мелких деталей. Для успешного использования с данным контингентом детей карточки пришлось адаптировать и заменить.

Чтобы программа развития исследовательских способностей на основе методики глобального чтения была для детей не только эффективной, но и интересной, мы подобрали содержание, доступное для их понимания. Итак, программу развития исследовательских способностей на основе использования методики глобального чтения в процессе ознакомления с окружающим миром мы построили по таким содержательным направлениям:

 предметы и явления ближайщего окружения;

 живая природа;

 развитие и обогащение сенсорных эталонов;

 обогащение глагольного словаря.

Учебные темы усложняются по содержанию, задачами и способами их реализации. В процессе выбора темы мы придерживались следующих правил:

 тема должна интересовать ребенка и захватывать его;

 тема должна быть оригинальной, в ней должен присутствует элемент неожиданности, необычности;

 тема должна быть раскрыта, ребенок должен получить новые полезные знания, умения и навыки.

Применение методики обучению чтения по Г. Доману с данной категорией детей проходило в четыре этапа:

Первый этап. На данном этапе решаются несколько подготовительных задач: обучение навыку работы за столом, развитие координации «глаз-рука», развитие зрительного восприятия дошкольников, обучению навыку сличения при помощи такого задания как «Найди пару». Достаточный уровень сформированности этих навыков позволяло перейти ко второму этапу.

Второй этап. На данном этапе мы начинали вводить карточки с изображениями предметов, знакомых ребенку на бытовом уровне. На карточках с изображениями было напечатано слово-наименование; каждое слово-наименование дублировалось на отдельной карточке. Текст на карточке с изображением и на карточке-дублере были выполнены в черном цвете и одинаковым шрифтом (шрифт Microsoft Word Calibri, полужирный, размер 36). Для удобства мы начали работу с введения слов, обозначающих собственное имя ребенка, слов «мама», «папа», имена ближайших родственников и знакомых. Далее по мере усложнения вводились названия предметов окружающих ребенка в повседневной жизни, предметы одежды и обуви, животные и птицы. На втором этапе ребенок активно применял умения, приобретенные на первом этапе. Задача ребенка состояла в том, чтобы методом сличения находить пары, состоящие из карточки-изображения и карточки-дублеры и называть их. Для неречевых детей проба считалась успешной, если ребенок успешно составлял пару.

По мере совершенствования навыков сличения карточек и чтения с них, мы постепенно убирали одну из составляющих этих заданий (текст или изображение). Проба считалась успешной, если ребенок:

1. считывал слово с карточки без опоры на изображение;

2. называл изображенный предмет без опоры на текст.

Когда ребенок научился ориентироваться с существительными, мы начинали вводить глаголы в начальной форме, которые также понятны для его восприятия - «гулять», «пить», «играть». От глаголов необходимо плавно перейти к прилагательным. В ходе диагностики были выявлены трудности с усвоением сенсорных эталонов у дошкольников с расстройствами аутистического спектра, поэтому мы выбрали и остановились на основных цвета спектра (красный, синий, желтый, зеленый).

Второй этап - это введение словосочетаний. Они состоят из уже знакомых ребенку слов и строятся по принципу «существительное и прилагательное» или «существительное и глагол». Все словосочетания сопровождаются адекватными их содержанию наглядными пособиями. На втором этапе дошкольники начинали выполнять два вида заданий, прямо противоположные друг другу:

 подбирать прочитанные слова и словосочетания, адекватные изображениям;

- подбирать изображения, адекватные прочитанным словам и словосочетаниям.

На третьем этапе переходим к этапу коротких предложений, состоящих из трех и четырех слов. Здесь уже можно оперировать не специально подобранными для методики изображениями, а книгами с яркими иллюстрациями, но четкими иллюстрациями и фотографиями. Опытным путем было установлено, что ребенок на данном этапе начинает правильно воспринимать различные шрифты, не только знакомый ему по предыдущему этапу.

Основными темами для занятий являлись следующие:

 Семья (мама, папа, баба, деда и т.д.);

 Части тела (нога, рука, рот, глаза)

 Дикие животные, наиболее часто употребляемые в речи и знакомые ребенку по сказкам, играм и мультфильмам (волк, медведь, заяц, лиса, пр.);

 Домашние животные (собака, кошка, корова, пр.);

 Птицы - перелетные и домашние;

 Названия его любимых игрушек;

 Предметы быта, знакомые ребенку;

 Предметы одежды и обуви;

 Сенсорные эталоны (основные цвета - красный, синий, желтый, зеленый; простые геометрические формы - круг, квадрат, треугольник);

 Еда, которую любит малыш или хотя бы знаком с ней;

 Фрукты и овощи;

 Глаголы в начальной форме, обозначающие привычные действия;

 Простые предлоги, которые вводились на более поздних этапах - в, на, за, пр.

Чтобы практические занятия не становились ежедневной рутиной, мы придерживались определенных правил:

- занятия проводились индивидуально в спокойной обстановке в первой половине дня;

- по мере истощения, мы меняли вид деятельности на более предпочтительный для ребенка (такие как игра, рисование, пр.);

- перед началом работы со словом демонстрировалось соответствующее изображение и называлось без каких-либо комментариев;

- педагог предлагал свою помощь, если ребенок нуждался в ней;

- на первых этапах на одном занятии вводилось не более 3 слов;

- слова подбирались и вводились по мере усложнения их слоговой структуры (начиная с простых слов, состоящих из одного слога, таких как «дед», «лук», «кот» и пр.);

- новые слова не демонстрировались, если дошкольников не запомнил или забыл предыдущие.

Итак, с помощью психолого-педагогических исследований нами установлено, что познавательно-исследовательская деятельность ребенка:

 формирует ориентировочные умения, интеллектуальные и практические действия;

 способствует развитию мыслительных процессов;

 обеспечивает чувственное восприятие, практическую деятельность детей и словесное обоснование;

 возникает значительный интерес к исследованию окружающего мира, поддерживая интерес к деятельности.

Таким образом, мы считаем, что использование адаптированной методики Гленна Домана в процессе ознакомления с окружающей средой является эффективным средством развития познавательно-исследовательских способностей. Методика глобального чтения способствует не только усвоению детьми новых слов, успешному обучению их чтению методом целых слов, но и вызывает интерес к окружающему миру.

Вывод к главе 2

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа с целью выявления уровня актуального уровня развития речи и объема знаний и представлений об окружающем мире старших дошкольников 5-6 лет с расстройствами аутистического спектра и их развитие при помощи методики Гленна Домана в процессе ознакомления с явлениями и предметами окружающего мира.

Нами была разработана и апробирована на практике коррекционно- развивающая программа, направленная на формирование представлений испытуемых о предметах и явлениях окружающего мира, основанная на использовании адаптированной методики Гленна Домана.

Целью данной программы было определено формирование познавательно-исследовательской деятельности дошкольников 5-6 лет с расстройствами аутистического спектра.

Программа рассчитана на два года обучения. В течении первого года испытуемые расширяли словарь при помощи видоизмененных карточек Г. Домана и совершенствовали навыки зрительного восприятия. Обогащение словаря происходило по всем доступным детям лексическим темам, а именно: одежда, обувь, фрукты, овощи, глаголы, предлоги, сенсорные эталоны и т.д. Второй год обучения по программы был отведен на применение раннее усвоенных навыков, совершенствовании навыка фразового чтения и улучшение качества фразовой и диалогической речи. Данная программа была направлена на решение следующих задач: обогащение активного и пассивного словарей; расширение запаса знаний детей о предметах и явлениях окружающего мира; развитие и совершенствование фразовой речи; развитие навыка категоризации; развитие исследовательских способностей; усвоение новых знаний; развитие логического мышления; развитие зрительного восприятия; развитие умения самостоятельно принимать решения в ситуации выбора; осуществление анализа, сравнения, обобщения; развитие умения формулировать выводы; поиск решений благодаря активной собственной деятельности, высокой любознательности к действительности и окружающей среды.

Главным элементом данной программы является использование адаптированного варианта методики Г. Домана, в основу которого была положена методика глобального чтения. Данная методика позволяет ребенку чувствовать себя настоящим исследователем, первооткрывателем, побуждая к постоянному поиску интересной информации, что является залогом развития исследовательских способностей.

Глава 3. Результаты экспериментального исследования по использованию метода Г. Домана как основы при ознакомлении с окружающим миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

3.1 Результаты констатирующего этапа эксперимента

Итак, актуальный на момент начала эксперимента уровень развития словаря и зрительного восприятия были обследованы во время диагностики с применением методик, описанных во главе 2.1.

Результаты представлены в таблице 1

Таблица 1

Результаты диагностики экспериментальной группы

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Методика 1 | Методика 2 | Методика 3 | Методика 4 | Методика 5 | Методика 6 | Методика 7 |
| 1. | Средний | Средний | Низкий | Средний | Средний | Средний | Средний |
| 2. | Средний | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий | Средний | Средний |
| 3. | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий | Средний | Низкий |
| 4. | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |

В ходе диагностики были получены следующие показатели: высокие - 0% выполненных заданий, предложенных педагогом, средние - 43%, низкие - 57%. Таким образом, проведя диагностику и сравнив полученные результаты, мы можем определить актуальный уровень состоянии активного и пассивного словаря экспериментальной группы и уровень сформированности зрительного восприятия.

Срез экспериментальной группы показал бедность активного, пассивного словаря, несформированность обобщающих понятий, ограниченность понимания обращенной речи и неадекватный возрастной норме уровень сформированности зрительного восприятия.

Также, в ходе проведение обследование по методике №1 было выявлено отсутствие у 50% испытуемых сформированного указательного жеста. Графически полученные данные приведены на рис. 1.



Рис. 1. Результаты диагностического исследования экспериментальной группы

 **-** высокий показатель

 - средний показатель

 - низкий показатель

Таблица 2

Результаты диагностики сравнительной группы

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Методика 1 | Методика 2 | Методика 3 | Методика 4 | Методика 5 | Методика 6 | Методика 7 |
| 1. | Высокий | Высокий | Высокий | Средний | Высокий | Высокий | Высокий |
| 2. | Высокий | Высокий | Средний | Средний | Средний | Высокий | Высокий |
| 3. | Высокий | Высокий | Средний | Средний | Средний | Высокий | Средний |
| 4. | Высокий | Средний | Низкий | Средний | Средний | Высокий | Средний |

В ходе диагностики были получены следующие показатели: высокие - 54% выполненных заданий, предложенных педагогом, средние - 42%, низкие - 4%.

Исходя из полученных данных, мы можем судить о более высоком уровне сформированности активного и пассивного словаря и зрительного восприятия. Графически полученные данные приведены на рис. 2.



Рис. 2. Результаты диагностического исследования сравнительной группы

 - высокий показатель

 - средний показатель

 - низкий показатель

Общий результат по используемым диагностическим методикам на констатирующем этапе эксперимента представлен нами в таблице 3.

Таблица 3

Общий результат по используемым диагностическим методикам (сравнительная и экспериментальные группы)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Методика 1 | Методика 2 | Методика 3 | Методика 4 | Методика 5 | Методика 6 | Методика 7 | Средний % |
| Высокий показатель (%) | 50 % | 37.5 % | 12.5 % | 0 % | 12.5 % | 50 % | 25 % | 27 % |
| Средний показатель (%) | 37.5 % | 25 % | 25 % | 62.5 % | 50 % | 37.5 % | 50 % | 41 % |
| Низкий показатель (%) | 12.5 % | 37.5 % | 62.5 % | 37.5 % | 37.5 % | 12.5 % | 25 % | 32 % |

Средние результаты исследования по всем диагностическим методикам показывают, что уровень развития представлений об окружающем мире находится на среднем уровне.

Только 27% детей от общего числа участвующих в эксперименте имеют высокий уровень развития представлений об окружающем мире. И 32% детей имеют низкий уровень.

Общие результаты исследований представлены нами на рис. 3.



Рис. 3. Общие результаты диагностического исследования экспериментальной и сравнительной групп

 - высокий показатель

 - средний показатель

 - низкий показатель

Таким образом, учитывая результаты исследования, мы делаем вывод, что с дошкольниками необходимо проводить целенаправленную и систематическую деятельность с целью обогащения активного словаря и их представлений об окружающем мире.

3.2 Результаты контрольного этапа эксперимента

После проведенной целенаправленной коррекционно-развивающей работы, мы провели повторно диагностику с использованием методик, описанных в главе 2.1, с целью обнаружения положительной динамики.

Диагностика так же проводилась индивидуально в первой половине дня.

Длительность диагностики - 20-25 минут.

Результаты диагностики приведены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики экспериментальной группы (контрольный этап)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Методика 1 | Методика 2 | Методика 3 | Методика 4 | Методика 5 | Методика 6 | Методика 7 |
| 1. | Средний | Средний | Средний | Средний | Средний | Средний | Средний |
| 2. | Средний | Средний | Средний | Средний | Средний | Средний | Средний |
| 3. | Средний | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий | Средний | Средний |
| 4. | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |

Проанализировав полученные данные, мы можем судить о положительной динамике в ходе целенаправленного коррекционного обучения: низкие показатели по проведенным в ходе диагностики методикам были получены у 39% испытуемых, средние - 61%, высокие - 0%.

Графически полученные данные приведены на рис. 4.



Рис. 4. Результаты диагностики экспериментальной группы (контрольный этап)

 - высокие показатели

 - средние показатели

 - низкие показатели

Таким образом, мы наблюдаем положительную динамику и обогащении представлений об окружающем мире у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

3.3 Сравнение и анализ констатирующего и контрольного этапов эксперимента. Оценка эффективности проведенного исследования

По всем использованным нами методикам была намечена положительная тенденция.

Графически полученные данные по результатам проведенных методик представлены на рисунке 5.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| методика 1 | методика 2 | методика 3 | методика 4 | методика 5 | методика 6 | методика 7 | методика 8 |

 - высокий показатель

 - средний показатель

 - низкий показатель

Рис. 5. Результаты проведенных методик (экспериментальная группа, контрольный этап)

Средние результаты исследования после проведения коррекционно- педагогической работы по всем диагностическим методикам показывают, что уровень развития представлений об окружающем мире экспериментальной группы остался на среднем уровне, однако количественный показатель увеличился с 43% до 61%. Низкие результаты констатирующего этапа продемонстрировали 39% испытуемых, на контрольном этапе их количество составляло 57%. Высокий уровень результативности продемонстрировали 0% испытуемых.

Графические результаты исследований представлены нами на рисунке 6.



 - контрольный этап

 - констатирующий этап

низкий уровень - 0

средний уровень - 50

высокий уровень - 100

Рис. 6. Сравнение общих результатов используемых диагностический методик (констатирующий и контрольные этапы)

Таким образом, мы делаем вывод, что разработанная и апробированная нами программа обогащения представлений об окружающем мире оказалась эффективной.

Вывод к главе 3

Результаты констатирующего этапа эксперимента продемонстрировали актуальный уровень развития зрительного восприятия и состояние активного и пассивного словарей у испытуемых. Методика № 1 продемонстрировала бедность пассивного словаря: лишь половина испытуемых выполнила задания со средними показателями, другая половина не смогла выполнить задания. Так же выяснилось, что у половины испытуемых, проваливших проба несформирован указательный жест. Методика №2 продемонстрировала низкий запас представлений об окружающем мире у 75% испытуемых, 25% выполнила задания со средними показателями. Методика №3 продемонстрировала несформированность обобщающих понятий у испытуемых. С заданиями методики №4 справилось только 25% испытуемых (средний уровень), 75% с заданиями не справились. Методики №5, 6 и 7 продемонстрировали недостаточный по сравнению с возрастной нормой уровень сформированности зрительного восприятия. Так же они продемонстрировали у почти половины испытуемых трудности со зрительно-моторной координацией: испытуемые избегали прямого взгляда, как на педагога, так и на предложенные задания.

По результатам формирующего этапа диагностика была проведена повторно по тем же методикам.

Повторная диагностика продемонстрировала улучшения по всем проверяемым параметрам у 75% испытуемых. Четверть испытуемых продолжала демонстрировать низкий уровень развития. После проведения комплекса коррекционно-развивающих мероприятий дети демонстрировали улучшение понимания обращенной речи, состояния активного и пассивного словарей, расширение знаний об окружающем мире и улучшение зрительного восприятия. У половины испытуемых наблюдается качественное улучшение состояния речи (расширение используемой фразы, использование предлогов, улучшение состояния звукового анализа и синтеза). Так же, 25% испытуемых стало активно использовать указующий жест.

У испытуемых значительно возрос интерес к получению новых знаний, выполнению интеллектуальные задачи, логически мышлению, операциям обобщения, классификации полученной информации.

Таким образом, мы делаем вывод, что разработанная и апробированная нами программа обогащения представлений об окружающем мире оказалась эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе написания данной работы решались следующие задачи:

1. Дана характеристика теоретическим подходам к исследованию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников в отечественной и зарубежной литературе, в результате чего мы выяснили, что развитие познавательных интересов детей зависит от умения воспитателя создать дидактические и организационные условия в процессе обучения дошкольников. Для этого надо обеспечить продуктивное содержание развивающего воздействия окружающей среды, системный подход к организации активной познавательной деятельности детей на основе использования эффективных форм, средств и методов нестандартного типа для развития и стимулирования познавательных интересов, учета индивидуальности каждого воспитанника и предоставления ему права реализации собственной инициативы.

2. Описана специфика познавательно-исследовательской деятельности детей старшего возраста в норме и с дизонтогенезом. Мы пришли к выводу, что одна из психологических особенностей детей с расстройствами аутистического спектра состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно-логического мышления. Менее всего у них отстает в развитии наглядно-действенное мышление. Такое значительное отставание в развитии мыслительных процессов убедительно говорит о необходимости проводить специальную коррекционно-педагогическую работу с целью формирования у детей интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности. Познавательно-исследовательская деятельность также отстает в развитии, что обусловлено недостаточным уровнем сформированности внимания, памяти, мышления и пр.

3. Описать особенности познавательно-исследовательской деятельности при ознакомлении с окружающим миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

По нашему мнению, эффективным методом развития познавательно- исследовательской деятельности является использование адаптированной методики Гленна Домана в процессе ознакомления старших дошкольников с предметами и явлениями окружающей среды.

4. Проведено экспериментальное исследование особенностей развития познавательно-исследовательской деятельности при ознакомлении с окружающим миром старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

По результатам формирующего этапа диагностика была проведена повторно по тем же методикам.

5. Разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование познавательно-исследовательской деятельности.

Целью данной программы было определено рашсирение и обогащение представлений об окружающем мире старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Предложенная нами программа рассчитана на два года обучения. В течении первого года испытуемые расширяли словарь при помощи видоизмененных карточек Г. Домана и совершенствовали навыки зрительного восприятия. Обогащение словаря происходило по всем доступным детям лексическим темам, а именно: одежда, обувь, фрукты, овощи, глаголы, предлоги, сенсорные эталоны и т.д. Второй год обучения по программы был отведен на применение раннее усвоенных навыков, совершенствовании навыка фразового чтения и улучшение качества фразовой и диалогической речи. Данная программа была направлена на решение следующих задач: обогащение активного и пассивного словарей; расширение запаса знаний детей о предметах и явлениях окружающего мира; развитие и совершенствование фразовой речи; развитие навыка категоризации; развитие исследовательских способностей; усвоение новых знаний; развитие логического мышления; развитие зрительного восприятия; развитие умения самостоятельно принимать решения в ситуации выбора; осуществление анализа, сравнения, обобщения; развитие умения формулировать выводы; поиск решений благодаря активной собственной деятельности, высокой любознательности к действительности и окружающей среды.

Главным элементом данной программы является обогащение представлений об окружающем мире и развитие речи с применением адаптированной версии методики Г. Домана, в основу которой лег метод глобального чтения. Методика Г. Домана позволяет ребенку чувствовать себя настоящим исследователем, первооткрывателем, побуждая к постоянному поиску интересной информации, что является залогом развития исследовательских способностей.

Проанализировав полученные результаты, мы делаем вывод, что разработанная и апробированная нами программа обогащения представлений об окружающем мире оказалась эффективной. У испытуемых значительно возрос интерес к получению новых знаний, получать и выполнять интеллектуальные задачи, логически мыслить, обобщать, классифицировать полученную информацию.

Итак, цель исследования была достигнута, выдвинутая нами гипотеза была подтверждена.

Необходимо отметить, что проведенное нами исследование имеет перспективу дальнейшей апробации с целью широкого использования предложенной нами методики при обогащении представлений об окружающем мире у дошкольников старшего возраста с расстройствами аутистического спектра.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аблитарова, А.Р. Развитие и формирование познавательного интереса у детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема / А.Р. Абилитарова, Н.А. Ревинская // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). - М.: Буки-Веди, 2016. - С. 107

2. Баймуханова, Т.Ч. Исследовательская и проектная деятельность школьников / Т.Ч. Баймуханова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). - Челябинск: Два комсомольца, 2015. - С. 112-115.

3. Бобырь, Л.В. Развитие у дошкольников навыков и умений экспериментально-исследовательской деятельности / Л.В. Бобырь // Молодой ученый. - 2016. - №12.6. - С. 11-14

4. Васянова, Е.А. Проблема формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / Е.А. Васянова // Вопросы дошкольной педагогики. - 2017. - №1. - С. 27-28.

5. Власова, О.В. Исследование абстрактного мышления детей младшего и среднего дошкольного возраста / О.В. Власова, Ю.А. Добровольский, А.А. Токарев // Современная психология: материалы III междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). - Казань: Бук, 2014. - С. 25-35

6. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. - М., 1985.

7. Гальчин Е. С. Расстройства спектра аутизма у детей - синдром Аспергера. Клиническое наблюдение // Молодой ученый. - 2014. - №13. - С. 85-87

8. Глобальное чтение

9. Горячев, А.В. Стандарты на вырост: интересы государства и образовательные стандарты [Текст] / А.В. Гарячев // Начальная школа: плюс до и после. - 2010. - №3. - С. 3-5.

10. Детский аутизм. Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед., психол. и мед. учеб. заведений [Текст] / Сост. Л.М. Шипицына. - СПб, 2001.

11. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения [Текст] / Под ред. С.Г. Шевченко. - М. 2001.

12. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника [Текст] / Под ред. Я.Л. Коломенского. - Минск, 1997.

13. Захарова, А.С. Роль детского экспериментирования как метод познавательного развития в ознакомлении старших дошкольников с миром неживой природы (из опыта работы) / А.С. Захарова // Молодой ученый. - 2015. - №23. - С. 954-958.

14. Егорова, Т.А. Проблема диагностики и развития исследовательских способностей [Текст] / Т.А. Егорова // Детский практический психолог. Сборник научных трудов кафедры дошкольной педагогики и психологии МГПИ им. М.Е. Евсевьева. - Саранск, 2005. - С. 10-13.

15. Иванов, Е.С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В. Детский аутизм: диагностика и коррекция [Текст] / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. - СПб, 2004.

16. Карабаева И.И. Интеллектуально одаренные дошкольники: поддержка и сопровождение [Текст] / И.И. Карабаева, Т.В. Яценко, А.В. Пасечник. - К.: Школьный мир, 2011. - 128 с.

17. Ковалев, В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков [Текст] / В.В. Ковалев. - М.: Медицина, 1985.

18. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. - 6-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 416 с.

19. Копылова, А.А. Формирование звукового анализа слова у детей старшего дошкольного возраста посредством игровых приёмов [Текст] / А.А. Копылова // Молодой ученый. - 2013. - №12. - С. 471-473.

20. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Б.П. Пузанова - 3-е изд., дан. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.

21. Кузьменко, В.В. Ведущие методологические подходы проблемы выявления одаренности ребенка дошкольного возраста [Текст] / В.В. Кузьменко // Одаренный ребенок: научно-практической. образовательно-популярный журнал. - 2012. - №9. - С. 11-16.

22. Лохвицкая, Л.В. Концептуальные основы проекта создания развивающего предметной среды в дошкольных учебных заведениях / Л.В. Лохвицкая, Лысенко, Н.В. Теория и практика экологического образования: дошкольник-педагог. Учебно-методическое пособие для вузов [Текст] / Н.В. Лысенко. - К.: Издательский дом "Слово", 2009. - 400 с.

23. Малярчук, Е.Н. Развитие познавательных способностей дошкольников в проектной деятельности / Е.Н. Малярчук // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). - М.: Буки-Веди, 2016. - С. 141

25. Методика ознакомления детей с природой: Хрестоматия [Текст] / Составитель Н.М. Несчастный. М.: Издательский Дом "Слово", 2012. - 432 с.

26. Обучение чтению по методу Глена Домана

27. Пащенко, И.Ю. Значение игры для всестороннего развития личности ребёнка [Текст] / И.Ю. Пащенко, В.В. Студенникова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт- Петербург, июль 2015 г.). - СПб.: Свое издательство, 2015. - С. 22-25.

28. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов [Текст] / Пер. с англ. М.М. Щербаковой; Под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. - М., 2002.

29. Плохий, З.П. Природа как познавательная ценность [Текст] / 3.П. Плохий // Дошкольное воспитание. - 2001. - №6.

30. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт [Текст] / А.Н. Поддьяков. - М., 2000. - 266 с.

31. Поддьяков А.Н. «Новые подходы к исследованию мышления дошкольников» [Текст] / А.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. - 1985. - №2.

32. Попова, А.Н. Экспериментирование как средство развития поисково-исследовательской деятельности у дошкольников / А.Н. Попова, О.А. Бренер, А.А. Туфанова, А.Н. Мотырева // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2016 г.). - Краснодар: Новация, 2016. - С. 32-35

33. Проколиенко, Л.М. Формирование любознательности у детей дошкольного возраста [Текст] / Л.Н. Проколиенко (Библиотека для родителей) - М.: Сов. школа, 1979. - 88 с.

34. Савенков, А.И. Психология исследовательского поведения и исследовательские способности [Текст] / А.И. Савенков // Исследовательская работа школьников. 2003. - №2. - С. 38-49.

35. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособ. [Текст] / А.И. Савенков. - М.: «Ось-89», 2006. - 480 с.

36. Серышева, Е.А. Психологические особенности развития познавательных процессов в дошкольном возрасте [Текст] / Е.А. Серышева // Молодой ученый. - 2016. - №2. - С. 1032-1036.

37. Товстолуженская, Е.Г. Приемы развития внимания на уроках специального фортепиано [Текст] / Е.Г. Товстолуженская // Молодой ученый. - 2016. - №5.3. - С. 48-50.

38. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива [Текст] / В.А. Сухомлинский. - М.: Просвещение, 1971.

39. Урсу, Н.М. Развитие образности речи дошкольников средствами художественной литературы и фольклора / Н.М. Урсу // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). - Челябинск: Два комсомольца, 2013. - С. 67-71

40. Федосеева, О.А. Игровая терапия при аутизме [Текст]) О.А. Федосеева // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). - Челябинск: Два комсомольца, 2012. - С. 146-149.

41. Чехонина, О. Экспериментирование как основной вид поисковой деятельности [Текст] / О. Чехонина // Дошкольное воспитание. - 2013. - №6. - С. 13-17.

42. Шульженко, Д.И. Основы психологической коррекции аутистических нарушений у детей [Текст]: Монография / Д.И. Шульженко. М., 2009. - 385 с.

43. Ярышева, Н.Ф. Методика ознакомления детей с природой [Текст] / Н.Ф. Ярышева. - К.: изд. Высшая, 1979.

44. Дмитриева, В.Г. Академия раннего развития. Методика Гленна Домана, или Как вырастить гения [Текст] / В. Г. Дмитриева. - М.: АСТ, 2007. - 72 с.

45. Ибука, М. После трёх уж поздно [Текст] / В переводе Н. Перовой. - Москва: Альпина-нон-фикшн, 2015. - 224 с.

46. Кови, С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности [Текст] / В переводе О. Кириченко. - М.: Альпина Паблишер, 2014. - 374 с.

47. Маниченко, А.А. Десять законов обучения с пелёнок [Текст] / А.А. Маниченко. - Челябинск: Умница, 2009, 80 с.

48. Силберг, Дж. 125 развивающих игр для детей до 1 года. Серия: Здоровый и умный ребенок [Текст] / В переводе Е. Бакушевой. - М.: Попурри, 2008. - 144 с.

49. Каленкина, Н.А. Способы обучения чтению [Текст] / Н.А. Каленкина // Молодой ученый. - 2017. - №3. - С. 558-560.

50. Доман, Г. Гармоничное развитие ребенка [Текст] / Г. Доман. - М.: Издательство «Весь мир», 2001. - 264 с.