

Влияние игрового материала на уровень развития зрительного восприятия

В. А. Алексо*,

соискатель кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета, специалист-эксперт в Администрации Президента РФ

Статья посвящена анализу влияния игрового материала на перцептивное развитие. Экспериментальное исследование строилось на основе концепции сенсорного воспитания А. В. Запорожца, Л. А. Венгера. Кроме того, для оценки уровня развития зрительного восприятия использовалась структура зрительного восприятия, разработанная М. Frostig, где в качестве важнейших характеристик выделяются зрительно-моторная координация, фигуρο-фоновые отношения, константность, умение определять положение в пространстве и пространственные отношения. Отмечается, что проведению комплексного анализа изменений в развитии игровой деятельности способствовало то, что оценка деятельности происходила по следующим выделенным критериям: мотивационный компонент, тип ориентировки, уровень игровых действий. В статье описаны не только результаты констатирующего эксперимента, полученные в разных условиях дошкольного воспитания, но и итоги реализации игровой программы, направленной на развитие зрительного восприятия, что позволило получить данные о разной степени изменения перцептивных характеристик после ее реализации.

Ключевые слова: игрушка, игровая деятельность, зрительное восприятие, перцептивные действия, перцептивное развитие, типы ориентировки, сенсорное воспитание.

Игра, являясь источником развития, формирует зону ближайшего развития ребенка. По мнению Л. С. Выготского, «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно называть плодами развития», поэтому игровая деятельность в период раннего и дошкольно-

го возраста является логически предпочтительной средой, в которой развитие психических процессов ребенка может осуществляться полномасштабно [4, с. 42].

Проблема роли игрового материала в психическом развитии ребенка интенсивно разрабатывается в отечественной литературе (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, А. С. Спи-

*alekso1@yandex.ru

ваковская, С. Л. Новоселова, Е. О. Смирнова и др.). [7; 17; 14; 10–13]. Несмотря на значительное число работ, посвященных изучению игровой деятельности, исследований влияния вида игрового материала на тот или иной компонент психического развития недостаточно.

Особое место в психическом развитии ребенка раннего и дошкольного возраста занимает перцептивное развитие, с недостатками и нарушениями которого связаны в дальнейшем учебные трудности детей. Данная работа посвящена анализу влияния игрового материала на развитие зрительного восприятия, который проводился на основе концепции А. В. Запорожца и Л. А. Венгера, и что развитие восприятия осуществляется путем формирования перцептивных действий [2; 6]. Кроме того, дополнительно для оценки развития зрительного восприятия был использован подход М. Frostig, в котором уровень развития зрительного восприятия складывается из уровней развития каждого компонента. В качестве компонентов зрительного восприятия выделяются зрительно-моторная координация, фигуρο-фоновые отношения, константность, положение в пространстве и пространственные отношения.

Экспериментальное исследование, целью которого было выявление влияния игрового материала на перцептивное развитие, проводилось на детях детского сада, где развитие детей обеспечивалось Типовой программой воспитания и обучения детей в детском саду (М. А. Васильевой). В качестве контрольной была взята группа детей детского сада, работавшего по системе М. Монтессори. Этот отбор выборки был предпринят для сравнения перцептивного развития детей, находящихся в игровой среде, наиболее распространенной в системе дошкольного воспитания, и детей в игровой среде, построенной по системе М. Монтессори, специально направленной на перцептивное развитие [8]. Эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Было сделано предположение, что в констатирующем эксперименте уровень **зрительного восприятия** детей групп М. Монтессори должен быть выше по сравнению с уровнем детей, обучавшихся по типовой програм-

ме. Нами была разработана развивающая игровая программа, направленная на развитие зрительного восприятия, формирование перцептивных действий детей экспериментальной группы. Встал вопрос – достигнут ли дети, занимающиеся по нашей игровой программе, направленной на перцептивное развитие, повышения уровня зрительного восприятия до уровня контрольной (за более короткое время). Всего в исследовании приняло участие 60 детей в возрасте от 2 до 3 лет.

Оценка развития игровой деятельности происходила на основе выделения следующих критериев: мотивационный компонент (исследование заинтересованности ребенка в деятельности со взрослым, в игрушке, в собственной игре); тип ориентировки; уровень игровых действий. Для диагностического обследования в констатирующем и контрольном эксперименте были использованы два блока методик: Е. А. Стребелевой «Ранняя диагностика умственного развития детей раннего возраста» [15] и Л. А. Венгера «Перцептивное моделирование», «Коробка форм», «Эталоны» [3].

Констатирующий эксперимент

Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной группы констатирующего эксперимента (табл. 1) показал статистически значимые различия. Для **экспериментальной** группы было характерно преобладание низкого уровня развития зрительного восприятия по всем показателям двух блоков методик. Особенно низкие результаты отмечались при выполнении заданий на зрительно-моторную координацию, пространственные отношения и определение положения в пространстве. Контрольная группа показала средний-высокий уровень развития зрительного восприятия с большим процентом детей, имевших высокий уровень развития константности и фигуρο-фоновых отношений (в соответствии с нормами этого возраста).

Следующим этапом экспериментальной работы был **формирующий эксперимент**, который включал реализацию игровой программы по развитию зрительного восприятия детей. Игровая программа включала системы игрушек, подобранных для развития каждого компонента зрительного восприятия

Таблица 1

(а) Уровень развития перцептивных действий экспериментальной и контрольной групп (%) (методика Л. А. Венгера)

Группа	Эталоны			Коробка форм			Перцептивное моделирование		
	н	с	в	н	с	в	н	с	в
Экспериментальная	64	36	–	60	23	17	97	3	–
Контрольная	33	40	27	13	80	7	40	53	7

Примечание к табл. 1 и 3: н – низкий; с – средний; в – высокий.

(б) Уровень развития зрительного восприятия экспериментальной и контрольной групп (%)

Группа	Зрительно-моторная координация			Константность			Фигура-фон			Пространственные отношения			Положение в пространстве		
	с	в	н	с	в	н	с	в	н	с	в	н	с	в	н
Экспериментальная	93	7	–	67	17	16	65	35	–	83	10	7	70	20	10
Контрольная	13	40	47	–	10	90	–	20	80	14	33	53	15	26	59

(зрительно-моторной координации, константности, фигура-фоновых отношений, положения в пространстве, пространственных отношений) и перцептивных действий (идентификации, приравнивания к эталону, перцептивного моделирования). На каждый компонент был подобран игровой материал по 7–8 игрушек одного вида, но выполненный в разных вариантах, чтобы исключить стереотипность действий. Всего было включено 60 игрушек. Игровая задача ставилась таким образом, что для достижения результата ребенку необходимо было выделить определенные предметы, их свойства и связи, установить отношения игровых действий. Тем самым игра с игрушками должна способствовать развитию зрительного восприятия. Подбор игрового материала в программе строился по принципу от простого к сложному для каждого компонента зрительного восприятия. Игровые занятия проходили по группам 7–10 человек в каждой. Были оборудованы индивидуальные столики с расставленными на них игрушками, игрушки менялись. Смена игрового материала зависела от успешности игровых действий, а

также желания ребенка играть с той или иной игрушкой. Введение очередной игрушки всегда сопровождалось усложнением. Рассмотрим развитие игровых действий по выделенным выше критериям (мотивационному компоненту, типу ориентировки, уровню игровых действий).

Мотивационный компонент в игровых действиях детей. Для формирования интереса к игровой ситуации в экспериментальных группах взрослый вводил игрушку, демонстрируя к ней личную заинтересованность. В начале встреч он прибегал к участию мягкой игрушки, которая «наблюдала» за игрой ребенка, «хотела посмотреть, как играют дети». Особую радость у детей вызывали игрушки с яркими изображениями животных, особенно знакомых детям. Однако дидактические игры (доски Сегена, доски-вкладыши, имеющие изображения фруктов, фермы, деревни, леса, геометрические формы со штырьками и т. п.) были интересны ребенку только в процессе совместной игры с взрослым. Многие дети, начиная ошибаться в процессе сборки, не хотели продолжать действия, отказы-

ваясь и прося другую игрушку. Для того чтобы игровой материал вызвал интерес, была изменена игровая ситуация путем включения забавных мультяшных героев, располагающихся под дощечками. Их необходимо было поднять/разместить обратно и др. Уже после первых двух игр дети проявляли радость при встрече с экспериментатором, задавали вопросы: «Сегодня будем играть?», «А мне какую игрушку?», что свидетельствовало о появлении интереса к игрушке и к деятельности с взрослым. Общий настрой детей носил эмоционально положительную окраску. Многие дети просили оставить игрушки в группе, чтобы с ними можно было «поиграть». При успешном выполнении игровых заданий дети демонстрировали взрослому свои успехи.

К середине реализации программы (с усложнением игрового материала) появилась большая заинтересованность детей в игровой деятельности. У них возникло желание завершить начатое, найти результативный способ. Дети расстраивались, когда не получалось выполнить задание с игрушкой. Были получены методические уточнения в подборе игрового материала. У детей снижался интерес при появлении неудач, вызванных резким увеличением количества деталей в игровом материале. Последовательное усложнение всегда поддерживало в детях заинтересованность и не вызывало отторжения. К концу игровых занятий у них появились любимые игрушки, которые они просили для игры.

Другим критерием оценки игровой деятельности было выделение и описание **типов ориентировки** при выполнении детьми игровых действий, которые менялись по мере развития игровой деятельности с игрушками. Были выделены следующие типы ориентировки: поисковые пробы на уровне действия, среди которых были пробующие поисковые действия и неадекватные действия (пробы и ошибки); перцептивные пробы (анализ неудачи в поисковых пробах на уровне действия, построение способа путем примеривания, соотнесение); свернутый анализ действий (зрительное соотнесение, соотнесение в умственном плане, анализ результативного решения игровой задачи).

В ходе формирующего эксперимента была отмечена тенденция в сторону посте-

пенной оптимизации типов ориентировки и переноса эффективных способов на другой игровой материал. Рассмотрим выделенные типы ориентировки подробно.

Поисковые пробы на уровне действия.

В начале занятий требовалось время для исследования игрового материала. Игрушки, состоящие из элементов, которые нужно было собрать, предлагались ребенку в собранном виде. Во время выполнения действий с игрушками ребенок, видя отверстие (место для вкладыша, прорезь и др.), пробовал разместить в него любую деталь, которую брал без учета размера, правильности результата. Наблюдалось повторение таких неправильных действий. Это повторялось до тех пор, пока не заканчивались детали, однако собранная игрушка не соответствовала образцу (располагавшемуся перед ним или ранее показанному) в собранном виде. Взрослый обращал внимание ребенка на эти различия, тот менял стратегию и начинал выделять свойства, с которыми связана ошибка (размер деталей, их количество). Его начинал интересовать конечный результат, все чаще продукт своей деятельности ребенок сравнивал с образцом. Действуя методом перебора, он сначала брал «неправильную» деталь, затем, убирая ее с «неправильного» места, пробовал приставить (вложить, вставить и т. д.) другую на то же место, найти нужную, «правильную». Он выполнял это до тех пор, пока все элементы (или их большая часть) не располагались на правильных местах (взрослый фиксировал внимание ребенка на правильном выполнении задания путем одобрительных слов). Далее происходило нахождение ребенком правильного действия, которое он также стремился повторять несколько раз подряд. Ошибки в течение выполнения задания могли повторяться ребенком до тех пор, пока он сам начинал видеть, где совершается ошибка, и самостоятельно ее исправлял. В любом новом успешном случае требовалось самостоятельное повторение собственных действий, что приводило к неосознанному анализу причины ошибки, которую ребенок иногда самостоятельно или с помощью взрослого обнаруживал, исправлял и следовал дальше. Закрепление результативного действия происходило во время его неоднократного повтора. Во время повторений ребе-

нок начинал соотносить один элемент с другими, выбирая и переходя к другому типу ориентировки.

Перцептивные пробы. Учитывая неудачи в поисковых пробах на уровне действия, ребенок, перед тем как выбрать деталь, примеривал сначала на уровне действия, а потом зрительно каждый элемент (часть), который надо было взять (для того чтобы действие было правильным), соотносил с другими частями, однако ошибки все равно происходили. Переход от одной детали к другой становился медленнее и осмысленнее. При ошибочном выборе ребенок вносил коррекцию в свои действия путем самостоятельного исправления. В начале перехода на перцептивную ориентировку часто наблюдалось ее совмещение с поисковыми пробами на уровне действий, но, в отличие от предыдущего этапа, ребенок самостоятельно исправлял ошибки. Этот этап был достаточно продолжительным и часто требовал дополнительного усложнения

заданий, чтобы стимулировать ребенка к переходу к зрительному соотношению, поскольку удобство совмещения зрительного примеривания с выполнением поисковых проб на уровне действия позволяло ребенку успешно выполнять задания, не переходя на следующий (наиболее сложный) уровень ориентировки. Для перехода требовалось постепенное усложнение игрового материала.

Зрительное соотношение. Условием перехода на данный тип ориентировки выступило полное освоение первых двух типов, а также активное их использование в игровой деятельности. Только использование зрительного соотношения позволяло выполнить задание (например, чтобы в «шнуровке» разместить фрукт на еже, необходимо одновременно учитывать другие фигуры и правильно выбрать место) (табл. 2).

Следующим критерием анализа игровой деятельности выступил **уровень выполнения игровых действий**.

Таблица 2

Смена типов ориентировки в игровой деятельности детей (всего 30 человек)

Развиваемые компоненты	Игровой материал	Число детей, использующих тип ориентировки в начале занятий			Число детей, использующих тип ориентировки к окончанию занятий		
		пробы и ошибки	перцептивные пробы	зрительное соотношение	пробы и ошибки	перцептивные пробы	зрительное соотношение
Зрительно-моторная координация	Шнуровки, мисочки-вкладыши	26	4			21	9
Фигуро-фоновые отношения	Модули с кнопками	18	12		5	15	10
Константность	Почтовый ящик	26	4		2	18	10
Пространственное положение	Разрезные картинки	25	5		9	3	18
Пространственные отношения	Лабиринты, палочки для конструирования	25	5		9	15	6
Идентификация	Лото теней	26	4			12	18
Эталоны	Лото теней	28	2		4	18	8
Перцептивное моделирование	Разрезные картинки	25	5		9	3	18

Содержание игровых действий различалось на предварительном и основном этапах. На предварительном этапе отрабатывались неспецифические операции, такие как разборка, размещение детали на нужное место и др.

На основном этапе отрабатывались специфические действия, определяемые особенностью игрового материала и их развивающей функцией. Для подобранного нами игрового материала можно выделить общий алгоритм действия и сопровождающие действия. Общий алгоритм включал следующие операции:

- выделение частей (анализ, группировка);
- соотнесение частей (перцептивные действия);
- выделение размера, выстраивание последовательности (учитывая размер, не пропуская следующую по размеру деталь, и др.);
- выбор и совмещение двух предметов; размещение и др.

Сопровождающие действия, определяемые особенностями игрового материала, включали: нанизывание, вкладывание, нажатие, открывание/закрывание и др.

Рассмотрим алгоритм выполнения соотносящих действий на примере освоения действия со шнуровками. Детям предлагалась собранная шнуровка с твердым стержнем. Ребенок брал ее в руки, начинал развязывать. Когда шнурок освобождался полностью, ребенок пробовал проткнуть стержень в отверстие, однако действовал хаотично, не пытаясь соблюсти какую-либо последовательность и логику. Действия носили случайный характер, ошибки повторялись и даже правильное выполнение не фиксировалось как успешное. Трудность заключалась еще и в том, что одновременно ребенку необходимо было работать с двумя свободными концами веревки, определяя начало и конец и удерживая свободный «хвостик». После освоения шнуровки с твердым стержнем ребенку предлагалась другая форма шнуровки – мягкий стержень, что усложняло выполнение действия, уже частично освоенного. Выполнение задания с мягким материалом требовало более сложной зрительно-моторной координации. Медленное выполнение стимулировало переход на перцептивную ориентиров-

ку. Ребенок обдумывал, в какую дырочку следует поместить шнурок. Успешность выполнения фиксировалась ребенком, появлялось желание выполнить задание еще раз с большей скоростью. Далее предлагалась мягкая шнуровка в форме ежа с мягким стержнем, на которую необходимо было нанизать фрукты. Как и в случае с другими игрушками, шнуровка предлагалась уже в собранном виде. По опыту прошлых действий со шнуровками ребенок понимал, что необходимо было сделать – нанизать один предмет (фрукты) на шнурок, однако сложность заключалась в том, что необходимо было соединить один предмет на шнурке с другим, который тоже имел отверстие. Экспериментатор пояснял, что «яблоки должны лежать у ежика на спине, попробуй это сделать». Действия ребенка сначала носили пробный характер. Хотя ребенок понимал, что при нанизывании на шнурок необходимо соблюдать правильную последовательность, он это не учитывал, важно было проткнуть и присоединить. Когда ребенок заканчивал, перед ним располагали образец – другую такую же шнуровку – ежа, где было видно, что фрукты располагаются на одной стороне и в определенном порядке. Взрослый обращал внимание ребенка на расположение деталей и предлагал сделать заново. После нескольких занятий ребенок начинал прогнозировать, куда он «привяжет» фрукт, что свидетельствовало о появлении у него перцептивных проб, которые приводили к успеху. Если в процессе нанизывания ребенок совершал ошибку, сам же исправлял быстро.

Следующей давалась шнуровка «еж с пунктирным изображением места для фруктов». Наличие схемы расположения фрукта (пунктира) стимулировало ребенка к смене ориентировочных действий: чтобы не совершать ошибок, необходимо было соотнести место пунктира с отверстием. Сначала задание выполнялось так же, как и в случае с ежом-шнуровкой без пунктира, однако при помощи взрослого ребенок начал примерять фигуру, выявляя места соединения отверстий. Как только действие выполнялось правильно, ребенок хотел сделать еще раз, повторяя действие, совершая вновь ошибки (иногда несколько раз подряд), затем прихо-

дил к правильному решению. Повторяя выполнение, он закреплял результат.

Во время проведения игровых занятий было отмечено, что игрушки, действия с которыми имели повторяющийся успех, заинтересовывали ребенка сильнее. Он просил снова и снова выполнить это задание. Появление стремления к успеху мы выделили в качестве существенного показателя результатов реализации развивающей программы. В середине занятий с такими игрушками наблюдалась смена ориентировки. Учет причин неудач (даже на неосознанном уровне) позволял выполнять правильные действия. Осуществлялось предварение следующего действия путем перцептивных проб. К концу игровых занятий ребенок пользовался зрительным соотношением, он уже знал, как правильно выполнить действие, и ошибок вообще не допускал. При смене игрушки одной группы (например, коробки форм, но разного вида) ребенок сначала осматривал прорези и детали, необходимые для проталкивания, соотносил их, а лишь потом начинал действовать, и чаще всего успешно, редко возникали ошибки, которые самостоятельно исправлялись.

Контрольный эксперимент

После смены типа ориентировки в ходе игровых развивающих занятий был проведен контрольный эксперимент, целью которого было определение уровня развития зрительного восприятия, перцептивных действий. Мы предполагали, что существует взаимосвязь между изменениями типа ориентировки, используемого в игровых действиях, и уровнем зрительного восприятия, перцептивных действий.

В контрольном эксперименте были взяты те же методики, что и в констатирующем. Достоверность полученных результатов рассчитывалась по критерию Стьюдента, достоверными считались различия с вероятностью не менее $p < 0,05$.

Сравнительный анализ результатов выполнения методики Е. А. Стребелевой в экспериментальной группе до и после проведения игровых занятий показал, что наибольшее повышение обнаружено в уровнях зрительно-моторной координации (с 0 % до 83 в высоком уровне). Также отмечено увеличение числа детей с высоким уровнем константности (с 16 % до 70), фигуристо-фоновых отношений (с 0 % до 60), пространственных отношений (с 7 % до 60), умения определять положение в пространстве (с 10 % до 65). Сравнительный анализ результатов выполнения методик Л. А. Венгера показал, что наибольшие сдвиги в сторону увеличения числа детей с высоким уровнем было в выполнении методики «Коробка форм» (с 17 % до 60). Анализ результатов, полученных при выполнении методик «Перцептивное моделирование» и «Эталоны», показал, что число детей со средним уровнем увеличилось, однако высокий уровень овладения перцептивными моделирующими действиями в экспериментальной группе не проявился (0 %). Детей с адекватным типом ориентировки (при анализе формы предмета дети ориентируются на соотношение общего контура и отдельных деталей, что позволяет им безошибочно сопоставить предмет с эталоном) не появилось (0 %) (табл. 3).

Результаты данного экспериментального исследования, направленного на анализ роли

Таблица 3

(а) Уровень развития перцептивных действий экспериментальной и контрольной групп (%) (методика Л. А. Венгера)

Группа	Этапы	Эталоны			Коробка форм			Перцептивное моделирование		
		н	с	в	н	с	в	н	с	в
Экспериментальная	Констатирующий	64	36	–	60	23	17	97	3	–
	Контрольный	34	66	–	3	37	60	64	36	–
Контрольная	Констатирующий	33	40	27	13	80	7	40	53	7
	Контрольный	30	43	27	10	75	15	40	53	7

(б) Уровень развития зрительного восприятия экспериментальной и контрольной групп (%)

Группа	Этапы	Зрительно-моторная координация			Константность			Фигура-фон			Пространственные отношения			Положение в пространстве		
		н	с	в	н	с	в	н	с	в	н	с	в	н	с	в
Экспериментальная	Констатирующий	93	7	–	67	17	16	65	35	–	83	10	7	70	20	10
	Контрольный	3	14	83	5	25	70	10	30	60	28	12	60	15	20	65
Контрольная	Констатирующий	13	40	47	–	10	90	–	20	80	14	33	53	15	26	59
	Контрольный	5	25	70	–	10	90	–	14	86	15	20	65	10	20	70

игрового материала в зрительном восприятии, показали следующее.

1. Игровая программа оказала позитивное влияние на развитие зрительного восприятия у детей раннего возраста, так как по большинству показателей произошли сдвиги в сторону увеличения числа детей, имеющих средний и высокий уровень развития зрительного восприятия. Улучшения произошли в развитии: зрительно-моторной координации, фигуго-фоновых отношений, константности и положения в пространстве. После развивающих игровых занятий стал преобладать высокий уровень развития зрительного восприятия почти по всем показателям. Наименьший сдвиг в сторону увеличения наблюдался в уровне развития пространственных отношений. Уровень развития идентификации повысился с низкого до среднего; развитие перцептивного моделирования достигло среднего, хотя и остались дети с низким уровнем. Произошло изменение в типах ориентировки: уменьшилось число детей, которые выполняли задания путем проб и ошибок, за счет использования зрительного соотнесения, перцептивного примеривания.

2. Значительное расхождение между результатами выполнения диагностических методик экспериментальной и контрольной группы в констатирующем эксперименте показывает, что перцептивные действия развиваются в сенсорной деятельности начиная с раннего возраста. Об этом говорят данные, полученные в разных условиях сенсорного воспитания (типовой сад и группа М. Монтессори). Данные контрольного эксперимен-

та показывают на большую роль игрового материала в сенсорном развитии, где за относительно небольшое время игровой деятельности с материалом, требующим применение перцептивных действий, произошли изменения в уровне развития зрительного восприятия. Качественные изменения в уровне зрительного восприятия связаны с развитием самой игровой деятельности с изменением типа ориентировки в ней.

3. Интересными представляются данные относительно разной степени изменения перцептивных показателей после реализации развивающей программы. Оказалось, что перцептивное моделирование не удалось сформировать до высокого уровня, хотя число детей со средним уровнем увеличилось с 3 до 36 %.

У детей контрольной группы в результатах по «Разрезным картинкам» наблюдались незначительные улучшения, однако при выполнении методики «Перцептивное моделирование» улучшение не произошло и высокий уровень не был сформирован. Это соотносится с данными других исследований. Так, в исследованиях Л. В. Морозовой отмечается, что наибольшие трудности формирования возникают в развитии компонентов зрительного восприятия, имеющих сложную психофизиологическую структуру, таких как зрительно-моторная интеграция, константность зрительного восприятия и зрительный анализ-синтез [9]. Исследования Д. А. Фарбер, Т. Г. Бетелевой показывают, что зрительный анализ-синтез, зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторная интеграция зрительного восприятия имеют максимально

сложную психофизиологическую структуру и сходные функции, определяющие их эффективность [1; 16]. Они также отмечают и длительное созревание этих компонентов зри-

тельного восприятия в восходящем онтогенезе, высказывая предположение, что общность структуры может определять и их одновременное совершенствование.

Литература

1. Бетелева Т. Г., Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А. Сенсорные механизмы развивающегося мозга. М., 1977.
2. Венгер Л. А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. М., 1973.
3. Венгер Л. А., Холмовская В. В. Диагностика умственного развития дошкольников. М., 1978.
4. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.-Л., 1935.
5. Выготский Л. С. Психология. М., 2000.
6. Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие. М., 1964.
7. Запорожец А. В., Усова А. П. Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966.
8. Монтессори М. Руководство к моему методу. М., 1916.
9. Морозова Л. В. Уровень развития структурных компонентов зрительного восприятия детей как показатель психофизиологической зрелости // Вестник ПГУ. 2003. № 2 (4).
10. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда. М., 1995.
11. Новоселова С. Л., Реуцкая Н. А. Игры, игрушки и игровое оборудование для дошкольных образовательных учреждений. М., 1997.
12. Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Тиханова И. Г. и др. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.
13. Смирнова Е. О., Салмина Н. Г. Концепция психолого-педагогической экспертизы // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.
14. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 1. М., 2000.
15. Стребелева Е. А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей 2–3 лет. Ранняя диагностика умственного развития. М., 1994.
16. Фарбер Д. А. Функциональное созревание мозга в раннем онтогенезе. М, 1969.
17. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999.

Effect of Play Material on the Level of Visual Perception Development

V. A. Alekso,

Fellow, Developmental Psychology Department, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; Specialist and Expert, Administration of President of Russian Federation

This article analyzes the impact of play material on the perceptual development. The experimental study was based on the concept of sensory education by A.V. Zaporozhets and A.L. Venger. In addition, to assess the level of visual perception, the structure of visual perception developed by M. Frostig was used. The visual-motor coordination, the figure-background ratio, the constancy and the ability to determine position in space and spatial relationships are considered as the most important characteristics in this system. The comprehensive analysis of changes in the development of play activity was facilitated by the fact that the assessment was carried out according to the following criteria: motivational component, type, orientation, level of play actions. The article describes both the the results of the experiment, conducted in different conditions of pre-school education, as well as the outcomes of play program, aimed at the development of visual perception, which provided data on the varying degrees of changes in perceptual performance after its implementation.

Keywords: toy, play activity, visual perception, perceptual actions, perceptual development, types of orientation, sensory education.

References

1. Beteleva T. G., Dubrovinskaja N. V., Farber D. A. *Sensornye mehanizmy razvivajushegosja mozga*. M., 1977.
2. Venger L. A. *Didakticheskie igry i uprazhnenija po sensornomu vospitaniju doskol'nikov*. M., 1973.
3. Venger L. A., Holmovskaja V. V. *Diagnostika umstvennogo razvitija doskol'nikov*. M., 1978.
4. Vygotskij L. S. *Dinamika umstvennogo razvitija shkol'nika v svjazi s obucheniem* // Vygotskij L. S. *Umstvennoe razvitie detej v processe obucheniya*. M.-L., 1935.
5. Vygotskij L. S. *Psihologija*. M., 2000.
6. Zaporozhec A. V., Venger L. A., Zinchenko V. P., Ruzskaja A. G. *Vosprijatie i dejstvie*. M., 1964.
7. Zaporozhec A. V., Usova A. P. *Psihologija i pedagogika igry doskol'nika*. M., 1966.
8. Montessori M. *Rukovodstvo k moemu metodu*. M., 1916.
9. Morozova L. V. *Uroven' razvitija strukturnyh komponentov zritel'nogo vosprijatija detej kak pokazatel' psihofiziologicheskoj zrelosti* // Vestnik PGU. 2003. № 2 (4).
10. Novoselova S. L. *Razvivajushaja predmetnaja sreda*. M., 1995.
11. Novoselova S. L., Reuckaja N. A. *Igry, igrushki i igrovoe oborudovanie dlja doskol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij*. M., 1997.
12. Smirnova E. O., Salmina N. G., Tihanova I. G. i dr. *Psihologicheskaja ekspertiza igrushki* // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2008. №3.
13. Smirnova E. O., Salmina N. G. *Koncepcija psihologo-pedagogicheskoj ekspertizy* // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2008. № 3.
14. Spivakovskaja A. S. *Psihoterapija: igra, detstvo, sem'ja*. T. 1. M., 2000.
15. Strebeleva E. A. *Metodicheskie rekomendacii k psihologo-pedagogicheskomu izucheniju detej 2–3 let. Rannjaja diagnostika umstvennogo razvitija*. M., 1994.
16. Farber D. A. *Funkcional'noe sozrevanie mozga v rannem ontogeneze*. M, 1969.
17. El'konin D. B. *Psihologija igry*. M., 1999.