



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Колледж ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ

**СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ  
СЛУХА В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ**

**Выпускная квалификационная работа**  
**Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование**  
**Форма обучения очная**

Работа рекомендована к защите  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 г.  
Заместитель директора по УР  
\_\_\_\_\_ Пермякова Г.С.

Выполнил (а):  
студентка группы ОФ-318-196-3-1  
Макарова Юлия Сергеевна  
Научный руководитель:  
преподаватель колледжа  
Романова Елена Алексеевна

Челябинск 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	7
1.1. Понятие сенсорного развития в психолого-педагогической литературе .....	7
1.2. Особенности сенсорного развития детей с нарушенным слухом.....	13
1.3. Методики сенсорного развития дошкольников с нарушенным слухом .....	21
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	29
ГЛАВА 2. ВЫЯВЛЕНИЕ И ОЦЕНКА УРОВНЯ СЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ.....	31
2.1. Диагностика уровня сенсорного развития у детей с нарушением слуха .....	31
2.2. Планирование и проведения занятий по развитию сенсорного восприятия .....	34
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	44

## ВВЕДЕНИЕ

Сенсорное развитие всегда было и остается важным и необходимым для полноценного воспитания детей раннего и дошкольного возраста. Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирования представлений о важнейших свойствах предметов, их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе и вкусе. Значение сенсорного развития очень трудно переоценить, особенно в раннем возрасте оно наиболее благоприятно для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет основу общего умственного развития ребенка; с другой стороны, имеет самостоятельное значение. От того, как ребенок понимает и воспринимает мир, во многом зависит его психическое развитие. Оно устремлено на формирование полноценного восприятия окружающего мира, служит основой познания мира, первой ступенью которой определяется чувственный опыт ребенка. Ребенок с возрастом чувствует и понимает окружающий мир все более полно. В этой связи каждая ступень развития становится благоприятной для дальнейшего психического развития и всестороннего полного развития ребенка. Чем младше ребенок, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт и является ключевым в его развитии.

Ребенку, оказавшемуся в условиях полного или частичного исключения одного из анализаторов, следует уделять большее внимание сохранным анализаторам. У человека с нарушенным слухом включается компенсация анализаторов: зрительного, тактильно-вибрационного, кинестетического и др. Но для того чтобы компенсация наступила, необходимо специальное развитие соответствующих видов восприятий.

Проблемой сенсорного развития лиц с нарушением слуха занимались такие ученые как А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард, А.А. Катаева, А.И. Дьячкова, Е.Г. Речитская, В.И. Флери, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, А.И. Гозова, Т.И. Розанова, Н.В. Яшкова. М. Ю. Рау, Л.С. Выготский и еще очень многие. Ученые отмечают, что оказавшись в ситуации полного или частичного исключения одного из анализаторов, развитию сохранных анализаторов следует уделять особенное внимание. Для того чтобы компенсация наступила, необходимо специальное изучение сенсорной деятельности детей с нарушениями слуха, на основе которого будет строиться специальное обучение данной категории детей.

Нарушения слуха в раннем и дошкольном возрасте оказывают огромное влияние на дальнейшую жизнь ребенка. В сложной структуре развития ребенка со сниженным слухом наряду с первичным недостатком слухового анализатора отмечается своеобразие в формировании его речи и других психических процессов. Анализ литературных источников позволяет сделать вывод о том, что сенсорное развитие представляет собой формирование представлений о важнейших свойствах предметов, их форме, цвете, величине, положении в пространстве в результате этого у ребенка складывается полноценный образ предмета при познании окружающей действительности. Многие ученые отмечают, что особенности сенсорного развития обнаруживаются в виде трудностей выделения свойств и отношений предметов, неустойчивости сенсорных эталонов, что в свою очередь приводит к задержке сенсорного развития дошкольников с нарушениями слуха.

Таким образом, дети с нарушениями слуха, не слыша окружающих звуков в полной мере, хуже ориентируются в пространстве, не фиксируют внимание на отличительных свойствах предметов, позже начинают с ними действовать. Недостатки слуховой функции у детей приводят к отсутствию полноценного общения со взрослыми, трудностям руководства предметными действиями ребёнка. Все эти факторы непосредственно задерживают

сенсорное развитие дошкольника и приводят к трудностям самостоятельного выделения свойств и отношений предметов. В связи с этим, проблема сенсорного развития дошкольников с нарушениями слуха в настоящее время остается актуальной для изучения.

Цель исследования: изучение особенностей сенсорного развития детей с нарушениями слуха и подбор методических рекомендаций по изучению и развитию сенсорной деятельности данной категории детей в разновозрастной группе.

Задачи исследования:

1. Изучение литературы и передового опыта по сенсорному развитию у дошкольников с нарушением слуха
2. Анализ методов изучения сенсорного развития детей с нарушениями слуха дошкольного возраста.
3. Подбор игр и упражнений и других методик, направленных на сенсорное развитие дошкольников с нарушениями слуха в разновозрастной группе.

Объект исследования: формирование сенсорного развития детей разновозрастной группы.

Предмет исследования: роль игры в формировании сенсорных эталонов у детей с нарушением слуха.

Ожидаемые результаты: сформировать у детей умение использовать сенсорные эталоны повседневно, проявлять большую активность в сопоставлении и сравнении качеств (свойств) предметов.

Практическая значимость: Предложить к использованию данных этой работы педагогам для подбора игр и упражнений, направленных на изучение и развитие сенсорной деятельности данной категории детей во всех возрастах.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Изучение передового опыта по сенсорному развитию детей с нарушенным слухом.

2. Оценка уровня сенсорного развития детей в разновозрастной группе.

Исследовательская база:

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №470 г. Челябинска» (МБДОУ «ДС № 470 г. Челябинска») Средняя (разновозрастная) группа «Колобок» 7 человек.

Структура дипломной работы:

Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованных источников.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

## 1.1. Понятие сенсорного развития в психолого-педагогической литературе

Чтобы правильно ориентироваться в окружающем мире, человеку важно воспринимать не только отдельные предметы, но и окружающую ситуацию, а также комплекс предметов в целом. Восприятие окружающего мира – это то, с чего начинается познание ребенка, и от качества которого, будет зависеть его дальнейшее развитие. Согласно мнению Н.С. Глуханнюк, С.Л. Семёновой, А.А. Печеркиной, сенсорное развитие ребёнка – это развитие его восприятия, формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также его запахе и вкусе. Сенсорную организацию личности авторы определяют, как характерный для индивида уровень развития отдельных систем чувствительности и способ их объединения в комплексы [11].

По мнению многих выдающихся ученых, таких как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия, т.е. чувственного отражения в мозге ребёнка предметов и явлений окружающей действительности. Отдельные ощущения, полученные от того или иного предмета, на основе предыдущего опыта суммируются в целостное восприятие данного предмета [9, 10].

Ощущение является самым элементарным, базовым психическим процессом, с которого начинается познание человеком окружающего мира.

По мнению А.Р. Лурия, ощущение – это осознаваемый, субъективно представленный в голове человека или неосознаваемый, но действующий на его поведение продукт переработки центральной нервной системы значимых раздражителей, возникающих во внутренней или внешней среде [11].

Объединить отдельные свойства предметов и создать целостный образ помогает восприятие. Как указывает А.Г. Рузская, восприятие – это отражение предметов и явлений в целостном виде в результате осознания их отличительных признаков. Автор рассматривает восприятие и как процесс формирования субъективного образа предмета или явления, непосредственно воздействующего на органы чувств, и как сам этот образ, и как система действий, направленных на ознакомление с предметом, воздействующим на анализаторы человека [8].

Р.С. Немов, в своих трудах говорит о том, что внешние явления, воздействуя на органы чувств, вызывают некоторое ощущение, то есть чувство, в то время как в результате восприятия складывается образ, включающий комплекс различных взаимосвязанных ощущений. Таким образом, автор указывает, что восприятие – это осмысленный и осознанный синтез разнообразных ощущений, получаемых от целостных предметов или сложных процессов, воспринимаемых, как целое, явлений [14].

По мнению А.В. Запорожца, зрительное восприятие – это совокупность процессов построения зрительного образа окружающего мира, как сложная деятельность, в процессе которой осуществляется анализ большого количества раздражителей, действующих на глаз. Чем совершеннее зрительное восприятие, тем разнообразнее ощущения по качеству и силе, а значит тем полнее и точнее они отражают раздражители [10].

Л.А. Вегер указывает, что восприятие осязательное – это восприятие на основе кожных и двигательных ощущений. Чтобы перейти от оценки отдельных признаков к осязательному восприятию целого предмета,



необходимо, чтобы рука находилась в движении, то есть пассивное осязательное восприятие заменялось активным ощупыванием предмета. В основе этого вида восприятия лежат тактильные, температурные и кинестетические ощущения [7].

В научных трудах Т.А. Ткаченко отмечается, что слуховое восприятие – форма восприятия, обеспечивающая способность воспринимать звуки и ориентироваться по ним в окружающей среде при помощи слухового анализатора [3].

Как отмечает Р. Буянова, развитие восприятия идёт путём формирования перцептивных действий, то есть структурных единиц процесса восприятия у человека. Перцептивное действие обеспечивает сознательное выделение каких-либо свойств и преобразование сенсорной информации, приводящее к созданию образа, адекватному предметному миру. Восприятие опирается не только на впечатления, которые каждое мгновение позволяют чувствовать окружающий мир, но и на предыдущий опыт растущего человека. Таким образом, в результате перцептивной деятельности формируются перцептивные образы, которые складываются в представления [4].

Исследуя процесс восприятия, В.П. Варган отмечал, что перцептивные действия являются действиями обследования и сопоставления объектов с общественно выработанными мерками – сенсорными эталонами. Как отмечает автор, человечество выделило определенную эталонную систему величин, форм, цветовых тонов. Все эти эталоны усваиваются ребёнком в ходе его развития. Усвоение представлений об этих разновидностях позволяет ребёнку сопоставить любое вновь воспринятое качество и дать ему надлежащее определение [5].

По мнению С.Л. Рубинштейна, для построения зрительного образа окружающего мира необходима совокупность процессов зрительных представлений. Автор говорил о том, что из этих процессов более простые обеспечивают восприятие цвета, которое может сводиться к оценке цвета,

его яркости и насыщенности. Более сложными операциями зрительного восприятия, по мнению С.Л. Рубинштейна, является операции восприятия формы, которые в онтогенезе формируются достаточно поздно. Основой выступает восприятие пространственных группировок, как объединение однотипных элементов, расположенных в достаточно узком зрительном поле [6].

Таким образом, сенсорное развитие, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира. Процесс ощущений – это не отражение того или иного свойства, а сложный, целостный и активный процесс в деятельности анализаторов. В свою очередь восприятие, являясь чувственным этапом познания, связано с мышлением и имеет мотивационную направленность, сопровождается эмоциональным откликом. Ощущение и восприятие – это необходимые предпосылки и условия жизни ребенка, его практической деятельности и, что самое существенное, его успешности в ней. Поэтому своевременное сенсорное развитие, на каждом возрастном этапе, в значительной степени зависит от эстетического, физического и умственного развития ребенка.

Сенсорное развитие ребенка начинается с чувственного ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира. В.С. Мухина отмечает, что на протяжении первого года жизни у ребенка совершенствуется работа зрительного и слухового аппарата. Зрение и слух начинают координировать, ребенок начинает поворачивать голову в ту сторону, откуда раздается звук, ищет глазами его источник. Затем, как отмечает автор, ребенок овладевает простейшими действиями с предметами и передвижением в пространстве. С помощью этих действий, ребенок получает впечатления, которые превращаются в образы восприятия, отражающие устойчивые свойства предметов [7].

В раннем детстве сенсорная сфера ребенка еще очень несовершенна. Т.С. Будько в своих исследованиях приходит к выводу о том, что в 3 – 5 лет

дети способны выделить некоторые характерные свойства геометрических фигур в сравнении с другими фигурами (катится – не катится, устойчивая фигура неустойчивая). Однако, детям еще сложно самостоятельно различать близкие по форме плоские и объемные геометрические фигуры, но уже выполняют такие действия по образцу [3].

Р.С. Немов, отмечает, что в два – три года, ребенок на слуховой, зрительной и осязательной основе, при решении задачи группировки предметов по их признакам выделяет форму, величину, ориентируется на цвет [14].

Согласно мнению В.С. Мухиной, именно дошкольный период является периодом интенсивного сенсорного развития ребенка. Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, свойства поверхности. При восприятии музыки, как указывает автор, дошкольник следит за мелодией, выделяет отношения звуков по высоте, при восприятии речи – ребенок начинает слышать тончайшие различия в произношении сходных звуков. Значительно совершенствуется у детей умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, последовательность событий [10].

Опираясь на работу М.М. Беруких и Т.А. Филипповой, можно отметить, что у детей дошкольного возраста отдельные представления начинают играть роль образцов, с которыми ребенок сравнивает свойства новых предметов в процессе их восприятия. Именно в дошкольном возрасте происходит переход от применения предметных образцов, являющихся результатом обобщения собственного сенсорного опыта ребенка, к использованию общепринятых сенсорных эталонов. Как отмечают авторы, в связи с этим у ребенка активно развивается связь мышления и слова. Осмысленность сенсорных эталонов выражается в соответствующем названии – слове [1].

В.С. Мухина отмечает, что ребенок, к концу старшего дошкольного возраста, не только различает цвета, формы, величину предметов и их положение в пространстве, но и правильно называет их. Он в состоянии, воспринимая абстрактные образы, объединять их в более сложное абстрактное образование и придавать этому образу конкретное смысловое значение [13].

А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, в своих научных трудах отмечают, что совершенствование любой деятельности зависит от уровня развития сенсорных процессов. В младшем дошкольном возрасте сенсорное развитие непосредственно связано с предметной деятельностью ребенка, а в старшем – с более сложными деятельностями: изобразительной, конструктивной, трудовой, игровой, учебной. Таким образом, авторы делают важный акцент на тесной взаимосвязи и взаимообусловленности сенсорного развития ребенка и развития разных видов его деятельности [11].

Изучая сенсорное развитие, Л.А. Венгер приходит к выводу, что от совершенствования перцептивных действий, зависит совершенствование общих познавательных способностей ребенка, развитие его художественно-творческих способностей и становление логического мышления [7].

Таким образом, сенсорные процессы возникают у детей с младенческого возраста, когда восприятие ребенка основывается на знакомстве с многообразными предметами, затем ребенок начинает активно усваивать образы и обогащаться зрительными представлениями. Постепенно, дети дошкольного возраста переходят от применения предметных образов, к использованию общепринятых сенсорных эталонов. Как правило, к концу дошкольного возраста, ребенок знает и использует при описании предметов названия основных и промежуточных эталонов цвета, основных геометрических форм, сравнительные обозначения величины, различает ритмический рисунок в музыке и различает различные источники звуков. Освоение многообразия эталонов способствует высокому

уровню познавательной активности и обеспечивает высокий уровень сенсорного развития.

## **1.2. Особенности сенсорного развития детей с нарушенным слухом**

Прежде чем мыслить ребёнок начинает познавать окружающее с помощью своих органов чувств (зрение, слух, осязание и др.) Познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия, т.е. чувственного отражения в мозге ребёнка предметов и явлений окружающей действительности. Отдельные ощущения, полученные от того или иного предмета, на основе предыдущего опыта суммируются в целостное восприятие данного предмета.

В раннем возрасте восприятие совершенствуется и к 3-м годам достигает высокого уровня развития: ребёнок тонко дифференцирует звуки и тембр человеческого голоса, различает предметы по цвету, величине, узнаёт знакомые мелодии, различает темп музыки, получает первые числовые представления (много, мало) и др. У него развиваются различные сенсорные способности: видеть и рассматривать, слышать и слушать, различать предметы по отдельным их внешним признакам, подражать видимым действиям и т.д.

Сенсорное развитие осуществляется в разных видах деятельности – в действиях с предметами в игре, рисовании, пении, занятиях со строительным материалом и др. Восприятие будет более полным, если в нём участвуют одновременно несколько анализаторов, т.е. ребёнок не только видит и слышит, но ощущает и действует этими предметами

Впечатление, полученное при наблюдении за действиями взрослых, лучше закрепится в памяти ребёнка, если он воспроизведёт эти действия в своей игре.

Поэтому нужны пособия, игрушки, действуя которыми, ребёнок практически знакомится со свойствами предметов: величиной, формой, тяжестью, цветом и, действуя, воспроизводит впечатления, полученные из окружающей среды. Однако как бы разнообразны ни были пособия, представленные ребёнку, сами по себе они не обеспечивают его сенсорное развитие, а являются лишь необходимыми условиями, способствующими этому развитию. Организует и направляет сенсорную активность ребёнка взрослый человек. Без специальных воспитательных приёмов сенсорное развитие не будет успешным, оно будет поверхностным, неполным, а часто даже неверным.

Очень рано (на 3-м-4-м месяце) игрушки, показываемые взрослыми, вызывают более длительное, а поэтому лучшее восприятие, чем игрушка, просто висящая перед глазами ребёнка.

Необходимо различными приёмами во время игр, специальных занятий и наблюдения за окружающим способствовать развитию сенсорных способностей, лучшему восприятию. Без достаточного развития восприятия невозможно познать качества предметов, без способности наблюдать ребёнок не узнает о многих явлениях окружающего.

В раннем детстве наибольшее значение имеет не объем знаний, который приобретает ребёнок в том или ином возрасте, а уровень развития сенсорных и умственных способностей и уровень развития таких психических процессов, как внимание, память, мышление. Поэтому важнее не столько дать детям как можно больше разных знаний, сколько развивать у них ориентировочно-познавательную деятельность и умение воспринимать.

В этом возрасте еще нет возможности и необходимости знакомить детей с общепринятыми сенсорными эталонами, сообщать им систематические знания о свойствах предметов. Однако проводимая работа должна готовить почву для последующего усвоения эталонов, т. е. строиться таким образом, чтобы дети могли в дальнейшем, уже за порогом раннего детства, легко усвоить общепринятые понятия и группировку свойств.

В раннем детстве восприятие остается очень несовершенным. Ребенок не может последовательно осмотреть предмет и выделить разные его стороны. Он выхватывает какой-то наиболее яркий признак и, реагируя на него, узнает предмет. Именно поэтому на втором году жизни малыш с удовольствием рассматривает картинки, фотографии, не обращая внимания на пространственное расположение изображенных предметов, например, когда книжка лежит вверх ногами. Он одинаково хорошо опознает окрашенные и контурные объекты, а также объекты, раскрашенные в необычные цвета. То есть цвет не стал еще для ребенка важным признаком, характеризующим предмет.

Развитие предметной деятельности в раннем возрасте ставит ребенка перед необходимостью выделять и учитывать в действиях именно те сенсорные признаки предметов, которые имеют практическую значимость для выполнения действий. Например, малыш легко отличает маленькую ложку, которой ест сам, от большой, которой пользуются взрослые. Форма и величина предметов при необходимости выполнить практическое действие выделяются правильно. Ведь если палка слишком коротка, с ее помощью не удастся достать мяч. В других ситуациях восприятие остается расплывчатым и неточным. Цвет ребенком воспринимается труднее, поскольку, в отличие от формы и величины, не оказывает большого влияния на выполнение действий.

Ответ на вопрос, какой признак в первую очередь выделяет в предмете ребенок, неоднозначен. Предпочтения малыша зависят от его подготовленности к различению признаков, оттого, знаком или не знаком ему предмет, назван или не назван в слове. Так, подбирая пару к незнакомому предмету, малыши ориентируются на цвет, а к знакомому – на форму.

Выполнение ребенком орудийных и соотносящих действий создает условия для освоения им перспективных действий, которые, в свою очередь, делают восприятие более точным и правильным. Собирая пирамидку,

матрешку, закрывая коробочку, застегивая пуговицы, кнопки, завязывая шнурки, ребенок подбирает и соединяет предметы и их части в соответствии с признаками – цветом, формой, величиной. Результат таких действий достигается только при соблюдении определенных неизменных условий.

В это время путем проб и ошибок дети размещают вкладыши разной величины или различной формы в соответствующие гнезда. Ребенок подолгу манипулирует предметами, пытается втиснуть большой круглый вкладыш в маленькое отверстие и т.д. Постепенно от многократных хаотических действий он переходит к предварительному примериванию вкладышей. Малыш сравнивает величину и форму вкладыша с разными гнездами, отыскивая идентичное. Предварительное примеривание свидетельствует о новом этапе сенсорного развития малыша [27].

#### Особенности зрительного восприятия

Большое значение для компенсации нарушений слуха имеет развитие зрительного восприятия. Вопрос о зрительном восприятии следует рассматривать применительно к этапам его развития в детском возрасте. У детей с нарушениями слуха наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов. В более сложных случаях (например, при узнавании перевернутых изображений) отставание детей с нарушенным слухом еще более заметно. Можно сказать, что у глухих детей аналитический тип восприятия преобладает над синтетическим.

Зрительному восприятию формы предметов способствует практическая предметно-манипулятивная деятельность детей при одновременном овладении соответствующими словесными обозначениями. У глухих детей дошкольного возраста формируется целостный образ предметов, что дает им возможность справляться со складыванием разрезных картинок из 2-5 частей. Способность складывать разрезную картинку указывает на наличие анализа и синтеза в процессе зрительного восприятия. Половине детей четвертого года жизни, по данным А.А. Венгера, Г.Л. Выгодской и Э.Й. Леонгард, удается сложить картинку из двух-трех частей, из пяти частей – половине детей



старше шести лет. Особенности становления осмысленного восприятия отчетливо проявляются при анализе восприятия изображений, картин. Поскольку на картине изображается какая-то часть действительности, то подбирая картинки, показывая их детям разного возраста, мы получаем возможность судить о тех ступенях, через которые ребенок проходит в восприятии действительности.

Специфические особенности восприятия изображений: глухие дети испытывают трудности в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между предметами; не всегда понимают изображенное движение предметов; у них возникают трудности с восприятием предметов в необычном ракурсе, при восприятии контурных изображений предметов; дети могут не узнать предмет, если он частично закрыт другим.

Зрительное восприятие для ребенка с нарушением слуха – это главный источник представлений об окружающем мире; кроме того, зрительное восприятие имеет большое значение для развития возможностей глухих детей общаться с людьми. Общение предполагает при использовании тактильной речи тонкое и дифференцированное восприятие мимики и жестов, изменения положений пальцев руки; движений губ, лица и головы – при восприятии устной речи. Следовательно, необходимо раннее развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями слуха в единстве с обучением речи. [22, 23].

#### Особенности кинестетических ощущений и восприятий

Многие дети, имеющие нарушения слуха, отстают от нормально слышащих детей по развитию движений. По данным А.А. Венгера, Г.Л. Выгодской и Э.И. Леонгард, 70% таких детей позже срока начинают держать голову, позднее, чем положено, начинают сидеть, стоять и ходить [17, 19].

Задержка самостоятельной ходьбы отмечается у 50% детей. Некоторая неустойчивость, трудности сохранения равновесия, недостаточная

координация движений сохраняются у многих на протяжении всего дошкольного возраста. У большинства детей имеется отставание в развитии мелких движений пальцев рук, артикуляционного аппарата.. Отмечена замедленная, по сравнению со слышащими, скорость выполнения отдельных движений, что влияет на темп деятельности в целом. Это объясняется тем, что потеря слуха делает менее полным процесс отражения выполняемых действий и менее точной и быстрой их корректировку, что влияет на скорость выполнения действий. Для таких детей характерно более медленное овладение двигательными навыками.

Особенности развития моторики проявляются как в передвижении, так и в действиях с предметами. В. Флери писал: «Их поступь вообще неловка и тяжка, они своими ногами не ступают на землю, но как бы только ударяют оную или тащат их небрежно». Потеря слуха создает более сложные условия для развития двигательной чувствительности. Слуховой контроль помогает выработке четких, плавных и размеренных движений, его отсутствие приводит к трудностям их формирования. У детей с нарушениями слуха компенсация отсутствующего слухового контроля может совершаться за счет увеличения роли зрительного, тактильно-вибрационного и двигательного восприятий, для чего нужно заботиться о развитии у таких детей двигательного контроля за качеством своих движений. Особенности развития речи у детей с нарушениями слуха накладывают определенный отпечаток на становление их движений, в частности – на высшие формы регуляции движений. Развитие произвольных движений начинается с того, что ребенок учится подчинять свои движения словесно сформулированным требованиям окружающих. Затем слово становится средством организации движений, упорядочивает их, делает более организованными и дифференцированными. Двигательные навыки, складывающиеся у детей в условиях развернутой речевой деятельности, имеют более обобщенный характер, легче переносятся в новые условия (А.В. Запорожец). У детей с нарушениями слуха вследствие

более позднего формирования словесной речи развитие произвольной регуляции движений задерживается.

Особенности кожной чувствительности детей с нарушениями слуха.

Кожные ощущения возникают при непосредственном контакте предмета с кожей. Из всех видов кожных ощущений для компенсации нарушений слуха наибольшее значение имеют вибрационные ощущения. Колебания вибрирующих предметов распространяются в воздушной среде, твердом теле и жидкости. В том случае, когда человек не прикасается непосредственно к источнику вибраций, а воспринимает их через передающую среду, вибрационные ощущения дают возможность судить о явлениях, удаленных от человека. При нарушениях слуха это очень важно, поскольку глухой человек лишен одного из важнейших каналов приема информации на расстоянии – слуха.

Вибрационная чувствительность может оказать заметную помощь людям, имеющим остатки слуха: в этом случае достаточны воздействия меньшей интенсивности, чем те, которые необходимы для возникновения слуховых ощущений при пораженном слухе. Для того чтобы глухой человек мог использовать вибрационную чувствительность как средство познания, требуется специальная работа. Маленьким детям трудно выделить ощущения вибрации в общем комплексе ощущений, трудно понять, что является причиной их появления. Эти ощущения приобретают предметно-познавательное значение для ребенка, когда взрослый обращает его внимание на вибрирующие предметы, показывает разницу с невибрирующими. Детей знакомят с различными вибрирующими предметами, учат локализовать источник вибрации в пространстве.

В результате у глухих детей наблюдается заметное повышение вибрационной чувствительности. Например, глухие определяют место источника вибраций в два раза точнее, чем слышащие; у них обнаружено снижение абсолютных порогов вибрационных ощущений по сравнению со слышащими людьми.

Таким образом, при полном выключении слухового анализатора вибрационная чувствительность обостряется, а с улучшением слуха – снижается. Упражнения активизируют вибрационную чувствительность.

Развитие вибрационной чувствительности имеет большое значение для овладения устной речью, ее восприятием и произношением. Некоторые из вибраций, возникающих при произнесении слов, улавливаются глухим ребенком при прикладывании ладони к шее говорящего, при поднесении ладони ко рту, при использовании специальных технических средств, при этом неслышащие дети лучше воспринимают такие компоненты речи, как темп и ритм, ударения. Вибрационные ощущения помогают глухому осуществлять контроль за собственным произношением.

Особенности осязания:

С помощью осязания осуществляется познавательный процесс, в котором принимают участие кожные и двигательные ощущения. У детей с нарушениями слуха наблюдаются те же тенденции в развитии осязания, что и у детей с нормальным слухом, но отмечается значительное отставание, особенно в развитии сложных видов осязания. Оpozнание предмета с помощью осязания при выключенном зрении требует активного привлечения прошлого опыта, сопоставления полученных данных с имеющимися представлениями и знаниями о предметах, правильной организации процесса обследования. Недостаточное развитие мышления и речи у детей с нарушениями слуха сказывается на развитии осязания.

### **1.3. Методики сенсорного развития дошкольников с нарушенным слухом**

Николаевой Т.В. была разработана методика комплексного педагогического обследования детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха [14, 15].

В этой методике представлены задания и для выявления и оценки уровня сенсорного развития.

Диагностика сенсорного развития предполагает выявление уровня развития практической ориентировки на форму, величину; умения выделять цвет как признак предмета; уровня развития целостного образа предмета [14, 15].

Оборудование:

1. деревянная (или пластмассовая) доска с тремя (четырьмя)

Прорезями круглой, квадратной, треугольной, полукруглой форм и тремя (четырьмя) плоскими геометрическими фигурами, основание каждой из которых соответствует по форме одной из прорезей; деревянная или пластмассовая доска с пятью прорезями – квадратной, прямоугольной, треугольной, полукруглой и шестиугольной форм и пятью плоскими геометрическими фигурами, основание каждой из которых соответствует по форме одной из прорезей;

2) деревянная или пластмассовая коробка с шестью прорезями – круглой, квадратной, прямоугольной, полукруглой, треугольной и шестиугольной форм и двенадцатью объёмными геометрическими фигурами, основание каждой из которых соответствует по форме одной из прорезей.

3) одна пирамида с тремя одинаковыми по размеру кольцами; пирамиды из трёх колец, убывающими по величине (две красные, две желтые, одна синяя)

4) пять больших кубов желтого цвета; два больших куба красного цвета; два больших куба синего цвета;

5) пять больших шаров желтого цвета; два больших шара красного цвета; два больших шара синего цвета;

6) цветные кубики – пять желтых; три красных; три зелёных; три оранжевых; три белых;

7) одна трёхсоставная и одна четырёхсоставная матрешки;

8) три пары предметных картинок: в каждой паре одна картинка разрезана на две (три, четыре) части.

Основные задания по сенсорному развитию.

Задания для детей 2-5 лет:

Вложить геометрические фигуры в гнёзда соответствующей плоскости.

Сгруппировать предметы, например кубики, по цвету при выборе из 2.

Сложить одноцветную пирамидку из 3 колец, убывающих по величине.

Сложить две пирамидки разного цвета из 3 колец, убывающих по величине.

Сложить предметную картинку, разрезанную вертикально на две части.

Задания для детей 2,5-3 лет.

Вложить геометрические формы в гнёзда соответствующей плоскости.

Сгруппировать предметы по цвету при выборе из 4, например, красные, желтые, синие и зелёные кубики.

Сложить трёхсоставную матрешку.

Сложить три пирамидки разного цвета (красную, синюю, желтую) из 3 убывающих по величине колец.

Сложить предметную картинку, разрезанную вертикально на 3 части.

Дополнительные задания по сенсорному развитию.

Задания ниже возрастных требований к ребенку для детей 1,5-2 лет (для обследования детей 2-2,5 лет, не справившихся с заданиями, соответствующими возрасту):

1. Вложить геометрические формы в гнезда соответствующей плоскости.

2. Сгруппировать однородные предметы по цвету при выборе из двух, например, красные и желтые кубики.

3. Нанизать 5 одинаковых по величине колец на стержень.

4. Сгруппировать однородные предметы по величине при выборе из двух: большие кубы и маленькие кубики желтого цвета.

5. Сгруппировать однородные предметы, учитывая их цвет и форму: шары разного цвета сложить в ведёрко, а кубы разного цвета – в коробку.

Задания выше возрастных требований к ребёнку для детей 3-4 лет (для обследования детей 2,5-3 лет, успешно справившихся с заданиями, соответствующими их возрасту):

Опустить геометрические формы в соответствующие им отверстия.

Сгруппировать однородные предметы по цвету при выборе из шести.

Сложить четырёхсоставную матрешку.

Сложить пирамиду из 3 колец, чередующихся по цвету.

Сложить разрезную картинку из четырёх частей.

Проведение обследования

Задания предъявляются ребенку сразу для самостоятельного выполнения. Так, педагог предлагает ребёнку вставить фигуры в соответствующие прорези; разобрать и собрать пирамиду; раскрыть матрешку и собрать её; сложить целую картинку из частей. При этом все задания сопровождаются естественными жестами.

Обучение: Если ребёнок затрудняется выполнить задание самостоятельно, взрослый демонстрирует соответствующее действие, а затем просит ребёнка воспроизвести его. Если ребенок не справляется и в этом случае, то используется метод совместных действий. Например, педагог руками ребёнка вставляет фигуры в соответствующие прорези; собирает пирамидку с учётом величины колец; складывает разрезную картинку. Вслед за этим ребёнку предлагается действовать самостоятельно.

Оценка действий ребёнка

По каждому заданию фиксируется:

Желание сотрудничать со взрослым; принятие задания; способность обнаружить ошибочность своих действий; заинтересованность в результате деятельности;

Способ выполнения задания (самостоятельно, после показа, после совместных действий, невыполнение);

Результат: точное соответствие образцу взрослого, неточное соответствие, невыполнение.

Особое внимание обращается на способ ориентировки ребёнка в задании. Например, ребёнок действует путём проб: чтобы вложить геометрическую форму в прорезь доски, он перебирает все отверстия в поиске того, в которое можно опустить форму. Таким способом он находит нужную прорезь и вкладывает фигуру. Ребенок действует целеустремлённо и достигает положительного результата.

В другом случае ребёнок действует на уровне примеривания. Вкладывая геометрические формы в прорези доски, ребёнок не перебирает все отверстия в поисках того, в которое нужно опустить треугольную форму, а поносит её к сходной, например, к полукругу; при приближении-примеривании он сразу видит отличия и переносит фигуру к треугольной прорези.

В третьем случае он действует на уровне зрительной ориентировки. Малыш выделяет существенные для определённого действия признаки



предметов на глаз и выполняет действия сразу правильно без предварительного примеривания. Например, ребёнок безошибочно опускает геометрические формы в соответствующие прорези доски; сразу безошибочно складывает трёхсоставную матрешку.

Опережение возрастной нормы: ребёнок легко и быстро устанавливает контакт с педагогом, встречает предложенные задания с выраженным интересом. Интерес к результату деятельности сохраняется у него на протяжении всего обследования. Действует целеустремлённо и точно. Если допускает отдельные ошибки, то тут же замечает их и самостоятельно исправляет. Самостоятельно выполняет серию заданий, составленных для его возраста, а так же самостоятельно и с минимальной помощью взрослого справляется с серией заданий, предназначенных для детей более старшего возраста (ребёнок до 2,5 лет-с заданиями для детей 2,5-3 лет; ребёнок старше 2,5 лет – с заданиями для детей 3-4 лет). При выполнении заданий ребёнок использует метод проб, примеривание, а так же зрительный способ ориентировки. Определена ведущая рука, действия обеих рук согласованны.

Соответствие возрастной норме: быстро устанавливает контакт со взрослым, задания заинтересовывают ребенка. Положительное эмоциональное отношение к процессу деятельности сохраняется у него до конца проверок. Действует целеустремлённо, но допущенные ошибки устраняет, как правило, с помощью взрослого. Ребёнок самостоятельно и с помощью педагога выполняет не менее четырёх заданий, предназначенных для его возраста, а с заданиями для детей более старшего возраста справляется с помощью педагога. В отдельных случаях полученный результат неточно соответствует образцу взрослого. При выполнении заданий ребёнок пользуется методом проб, практическим примериванием, а так же использует зрительную ориентировку. Определена ведущая рука, но действия обеих рук не всегда согласованы. [11,12]

Отставание от возрастной нормы:

Как правило, в контакт ребенок вступает не сразу, контакт часто формальный (чисто внешний). Ребёнок несколько заинтересован общей ситуацией занятия, но к содержанию заданий, к результату их выполнения обычно равнодушен. Не замечает и не устраняет допущенных ошибок. Результат деятельности часто не точно соответствует образцу. После обучения ребёнок не справляется с заданиями, предназначенными для его возраста, но может выполнить самостоятельно и с помощью взрослого серию заданий, составленных для детей более младшего возраста. Наряду с поисковыми способами ориентировки отмечаются действия силой и перебор вариантов. При этом ошибочные варианты действий ребёнок не отбрасывает, а повторяет снова. Как правило, не определена ведущая рука, нет согласованности действий обеих рук.

Значительное отставание от возрастной нормы:

В контакт не вступает, безразличен к содержанию заданий, ребёнок вообще не понимает, что ему предъявляются задания. Из всех заданий улавливает лишь форму активности, которая от него требуется. После обучения ребёнок не справляется с заданиями, рассчитанными на его возраст, а так же с заданиями для детей более младшего возраста. Не использует поисковые способы ориентировки, а действует силой. Отмечаются не адекватные действия с предметами: берёт игрушки в рот, стучит, кидает.

В ходе нашего исследования, нами были подобраны методики, направленные на изучение компонентов сенсорной деятельности. При проведении данных методик важно фиксировать принятие задач ребенком, способы выполнения действий, активность действий и возможность обучаемости ребенка. Далее остановимся на методиках более подробно.

Методика «Почтовый ящик», направленная на изучение способности ребенка соотносить предметы по форме.

Оборудование: пластмассовая коробка с пятью прорезями – полукруглой, треугольной, прямоугольной, квадратной и шестиугольной («почтовый ящик»), 10 объемных геометрических фигур, у каждой из которых основания соответствуют по форме одной из прорезей.

Ход проведения: обследователь берет одну из фигур и бросает в соответствующую прорезь. Жестом предлагает ребенку бросить остальные. Если ребенок не может найти нужную прорезь, силой толкает фигуру в первую попавшуюся, ему следует помочь, показывая, что можно пробовать, прикладывая фигуру к разным отверстиям, пока не найдешь нужное.

В процессе наблюдения за выполнением этого задания фиксируется:

Принимает ли задачу.

Каковы способы, которыми пользуется ребенок при выполнении задания:

– ребенок действует силой (т.е. толкает фигуру в первую попавшуюся прорезь или в ту, в которую взрослый опустил предыдущую фигуру);

– пробы (ребенок переходит от отверстия к отверстию, пытаясь в каждое из них протолкнуть фигуру; при этом он не ориентируется на форму фигуры);

– примеривание (ребенок начинает ориентироваться на форму прорези и фигуры, он прикладывает фигуру к похожей, с его точки зрения, прорези);

– зрительное соотнесение (ребенок зрительно соотносит форму прорези и фигуры и опускает фигуру всегда в нужную прорезь; разворот фигур при этом производится заранее, в воздухе).

Авторы предлагают интерпретацию результатов в соответствии с каждым возрастом, то есть до 3 лет 6 мес. правомерно пользоваться силой; у детей старше 3 лет 6 месяцев используются целенаправленные пробы; дети старше 4 лет переходят к примериванию; после 5 лет к зрительному соотнесению. Однако сохранение проб у детей 4 лет и примеривания у детей 5 лет является допустимым. Дети старше 6 лет должны пользоваться зрительным соотнесением [14, 15].

Методика «Разбор и складывание пирамиды», направленная на изучение ориентировки детей на величину предметов.

Оборудование: пирамида из колец. Ход проведения: обследователь жестом предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если ребенок не действует, обследователь разбирает пирамидку сам и предлагает ребенку ее собрать. Если ребенок и после этого не начинает действовать, обследователь начинает подавать ему кольца по одному, каждый раз указывая жестом, что кольцо нужно надеть на стержень.

При разборе и складывании пирамиды фиксируется:

Принимает ли ребенок задачу.

Складывает ли ребенок пирамидку с учетом или без учета величины.

В случае если ребенок складывает пирамидку с учетом величины, фиксируются способы:

– примеривание (ребенок надевает кольца не в порядке величины, видит ошибку и исправляет её);

– зрительное соотнесение (ребенок надевает кольца сразу правильно, в порядке величины).

Авторы указывают, что разбор и складывание пирамидки дается детям начиная с 2 лет. Дети 2 – 3 лет могут складывать пирамидку без учета величины. Неадекватным будет не складывание пирамидки без учета величины, а закрывание ее колпачком (до нанизывания колец) и попытка надевать кольца на колпачок. Дети старше 4 лет должны нанизывать пирамидку с учетом величины, но могут прибегать к пробам или примериванию; дети старше 5 лет должны пользоваться зрительным соотнесением.

Методика «Складывание разрезной картинки», направленная на изучение сформированности целостного образа у дошкольников.

Оборудование: картинки, разрезанные на части.

Ход проведения: Ребенку предлагают сложить разрезную картинку. Сначала дается разрезная картинка из двух частей. Части кладутся в таком

положении, чтобы ребенку нужно было не просто сдвинуть их вместе, а придать им нужное положение. Когда ребенок справляется с картинкой, состоящей из двух частей, ему дается картинка, разрезанная на три части. Каждому ребенку даются две – три картинки, разрезанные на три части, с разной конфигурацией разреза. Затем обследователь предлагает сложить изображение, разрезанное на пять частей. Во всех случаях обследователь никак не называет предметы, которые должен сложить ребенок, а лишь жестом предлагает это сделать. Если ребенок не начинает действовать с первой из предложенных картинок, обследователь сам соединяет обе ее половинки и показывает получившееся изображение. Затем снова разъединяет половинки и предлагает ребенку их сложить.

При этом фиксируется:

1. Принимает ли ребенок задачу.
2. Способы, которыми пользуется ребенок при выполнении задания:
  - ребенок совершает беспорядочные действия с половинками картинки, не анализируя полученное целое;
  - пробы с ориентировкой на целостный образ предмета (ребенок производит разворот частей с проверкой путем прикладывания);
  - зрительное соотнесение частей (ребенок производит разворот частей без прикладывания, из любого положения, действует безошибочно).

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

В ходе проведения данных методик выявляется не только уровень сенсорного развития ребенка, но интеллектуальное развитие, которое напрямую зависит от способа выполнения заданий. Наиболее примитивным способом является действие силой, без учета свойств предметов; наиболее

высоким – зрительное соотнесение предметов по цвету, форме, величине, пространственному расположению.

Промежуточными являются целенаправленные пробы и практическое примеривание объектов. Таким образом, с помощью данных методик можно определить соответствие сенсорного развития с возрастными нормами, умение ребенка ориентироваться на основные признаки предмета, а также сформированность целостного образа. Данные методики хорошо подходят для детей с нарушениями слуха, потому что задания для изучения сенсорного развития ребенка не основываются на словесной инструкции, где нужно обязательное слуховое сосредоточение.

Согласно нашему литературному анализу, можно сделать вывод о том, что дефекты слуха уменьшают возможность полноценного восприятия речи, что ведет за собой задержку в познании окружающего. Это, в свою очередь, не может не сказаться на сенсорном развитии детей. В ходе работы мы выполнили первую поставленную нами задачу и пришли к выводу, о том, что сенсорно развивать детей с нарушениями слуха уже в дошкольном возрасте чрезвычайно важно.

Поэтому необходимо осуществить подбор игр и упражнений, направленных на полноценное сенсорное развитие данной категории детей. Ведь именно игра в дошкольном возрасте является ведущим видом деятельности, как источник умственного и речевого развития. С её помощью можно развивать те качества и процессы, которые способствуют формированию представлений и усвоению знаний о качествах и свойствах предмета.

## **ГЛАВА 2. ВЫЯВЛЕНИЕ И ОЦЕНКА УРОВНЯ СЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ**

### **2.1. Диагностика уровня сенсорного развития у детей с нарушением слуха**

Присущим компонентом процесса обучения есть контроль и оценка его результатов. В процессе контроля педагог овладевает информацией о ходе обучения, о достижениях детей и трудностях, которые они испытывают. Но стоит заметить, что контроль лишь фиксирует результаты обучения, не объясняя при этом, каким образом они появились. Результаты в связи с путями, способами их получения, определение тенденций последующего развития детей рассматривает педагогическая диагностика. [

Данное понятие было предложено в 1968 году немецким исследователем К. Ингенкампом по подобию медицинской и психологической диагностики в ходе одного научного проекта. Педагогическая диагностика не только изучает состояние и результаты процесса обучения, но и дает возможность скорректировать этот процесс в достижении более качественного обучения. [32]

Диагностика сформированности сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением слуха предусматривает выявление уровня развития практической ориентировки на величину, форму, цвет. За основу данной педагогической диагностики по выявлению и оценке сенсорного развития детей дошкольного возраста были взяты игры на развитие сенсорного восприятия. Поскольку дети дошкольного возраста имеют большой интерес

к дидактическим играм и деятельности продуктивного типа, то диагностические задания должны быть представлены в форме этих деятельностей с использованием специально разработанного предметно-игрового материала. При проведении обследования задания предъявляются ребенку сразу для самостоятельного выполнения, после объяснения задания. Ребенку предлагается сгруппировать картинки; перестроить плоскостное изображение фигуры по заданному образцу; сопоставить объекты по цветовому тону и светлоте; разобрать матрёшку и собрать её; сложить целую картинку из частей. При этом все задания должны сопровождаться естественными жестами и комментированием действий.

Если ребенок затрудняется выполнить задание самостоятельно,

– взрослый демонстрирует соответствующее действие, а затем просит ребёнка

– повторить его. Если дошкольник не справляется и в этом случае, то используется метод совместных действий. Например, педагог руками ребёнка собирает матрёшку; складывает разрезную картинку. Вслед за этим

– ребёнку предлагается действовать самостоятельно.

По всем заданиям фиксируется

- желание сотрудничать со взрослым;
- понимание задания;
- способность обнаружить ошибочность своих действий;
- заинтересованность в окончательном результате;
- способ выполнения задания (невыполнение, после совместных действий, после показа, самостоятельно);
- результат (точное соответствие образцу взрослого, невыполнение, неточное соответствие).

Важно, перед тем как приступить к обследованию ребёнка, установить с ним эмоциональный контакт и доверительные отношения, а также обратить внимание на общее состояние ребёнка и только после этого предлагать ему выполнение задания.



Нами была проведена диагностика сенсорного развития детей экспериментальной группы в составе 5 человек с нарушенным слухом разной категории нарушения.

Было выявлено общее состояние сенсорного развития детей в их возрастном периоде в частности : форма предмета, цвет и его величина. Так же оценивалось понимание и выполнение указаний педагога. Результаты нашей диагностики отображены в таблице 1.

Таблица 1. Оценка уровня сенсорного развития экспериментальной группы.

<b>Критерии оценивания:</b>	<b>Результат детей:</b>
Желание сотрудничать с взрослым	С детьми был налажен контакт. Ребята охотно включались в игры и упражнения.
Понимание задания	Понимание задания было нарушено из-за физиологических особенностей детей. (глухота, тугоухость, кохлеарная имплантация) Повторение сказанного (показанного) 2-3 раза.
Способность обнаружить ошибочное действие.	Способность обнаружения ошибок среднее при полном погружении в игру. Дети часто отвлекаются.
Заинтересованность в окончательном результате	Средняя. Дети не усидчивы. Легко отвлекаемы.
Способ выполнения задания	Простые действия выполняют самостоятельно в рамках своего возраста иногда после показа педагога.
Результат	Точное соответствие образцу педагога.

При анализе результатов данной диагностики можно сделать вывод о том что, дети находятся на примерно одинаковом сенсорном развитии в своем возрастном периоде.

## **2.2. Планирование и проведения занятий по развитию сенсорного восприятия**

Планомерность обучения детей – один из важнейших принципов решения комплекса воспитательно-образовательной работы в детских дошкольных учреждениях. Только при правильном планировании процесса обучения можно успешно реализовать программу всестороннего развития личности ребенка.[11]

При планировании занятий по ознакомлению с величиной, формой, цветом предметов учитывают возраст детей, уровень их развития.

Занятия по сенсорному воспитанию рекомендуется проводить с детьми в возрасте от года и старше. Данные занятия могут быть одинаково интересны и малышам, и более старшим детям.

На занятиях по сенсорному воспитанию каждым заданием предусмотрено решение сенсорных задач при наличии у детей различных умений и навыков. В свою очередь, на этих же занятиях дети приобретают новые знания, умения, которые используются ими в других видах деятельности.[11]

Сенсорное воспитание планируется в тесной взаимосвязи со всеми остальными разделами работы. Так, успешная организация занятий по ознакомлению с величиной, формой, цветом предметов возможна при наличии определенного уровня физического развития ребенка. Прежде всего, это относится к развитию движений руки при осуществлении действий по вкладыванию, выниманию, втыканию предметов, при работе с мозаикой, рисовании красками. [23]

Сочетание сенсорных и моторных задач, как указывала Е.И. Радина, является одним из главных условий умственного воспитания, осуществляющегося в процессе предметной деятельности. На первом году

жизни детей увлекают действия с яркими игрушками разной формы и величины: нанизывание колец, раскладывание предметов и т.д. Задачи сенсорного характера не являются на данном возрастном этапе ведущими.

Некоторые занятия предусматривают объединение детей по двое, умение уходить с занятия тихо, чтобы не помешать товарищам, а это, в свою очередь, требует определенного уровня взаимоотношений, который достигается в процессе нравственного воспитания.

На каждом занятии дети приучаются выполнять также элементарные трудовые поручения. Они должны относить индивидуальный материал на стол воспитателя и складывать его. Педагог следит за тем, чтобы малыши делали это тихо, не отвлекая тех, кто еще не справился с заданием.

Эстетическая сторона занятий по сенсорному воспитанию определяется во многом качеством приготовления дидактического материала. Чистые цветовые тона (цвета радуги), приятная фактура, четкая форма дидактических пособий доставляют детям радость, способствуют накоплению сенсорных представлений на уровне их предэталонного значения. [11]

Тематическое планирование материала согласуется со временем года, с сезонными явлениями, с программой ознакомления с окружающим. Так, прежде чем предложить детям рисовать красками на тему «Листочки деревьев», необходимо поставить в воду срезанные ветки и дождаться, чтобы почки распустились. Рисование красками на тему «Одуванчики и жук на лугу» может проводиться после наблюдения весенней лужайки с яркими одуванчиками. Рисованию на тему «Огоньки ночью» должно предшествовать наблюдение за освещенными окнами домов.

Важным фактором в планировании занятий по ознакомлению детей с цветом, формой, величиной предметов является принцип последовательности, предусматривающий постепенное усложнение заданий [14, 15].

Это усложнение идет от элементарных заданий на группировку однородных предметов по различным сенсорным качествам, к соотнесению разнородных предметов по величине, форме, цвету и далее к учету этих признаков и свойств в изобразительной и элементарной продуктивной деятельности.

Принципом последовательности обуславливается и ознакомление детей вначале с вполне осязаемыми сенсорными свойствами – величиной и формой предметов, которые можно обследовать путем ощупывания, а уж потом с таким сенсорным свойством, как цвет, ориентировка на который возможна только в плане зрительного восприятия [14, 15].

Предусмотрено также последовательное ознакомление детей вначале с резко различными свойствами предметов (круглой – квадратной формой, красным – синим цветом), затем с более близкими признаками (круглой – овальной формой, желтым – оранжевым цветом).

Важным принципом организации процесса обучения является систематичность. На этапе раннего детства усвоение знаний, равно как и формирование умений, должно проходить систематически. Обучение на занятиях по сенсорному воспитанию проводится с детьми 1 г. – 1 г. 3 мес. 1—2 раза в неделю, с более старшими – 1 раз в 2 недели. Ввиду того что большой интервал между занятиями нежелателен, возникает необходимость закрепления у детей полученных знаний, умений в самостоятельной деятельности и частично на занятиях, направленных на овладение детьми действиями с предметами, на занятиях по изобразительной деятельности и др. [14, 15].

Особого внимания требует вопрос о повторности занятий: период раннего детства характеризуется необычайно быстрыми темпами развития, и к каждому возрастному микро-периоду необходимо подходить дифференцированно. Занятие на повторение не должно быть полностью идентичным основному занятию. Простая повторность одних и тех же заданий может привести к механическому, ситуативному запоминанию, а не

к поступательному развитию умственной активности на занятиях. Учитывая специфику работы с детьми до 1 г. 6 мес. – 1 г. 8 мес., рекомендуется двух-трехразовое повторение одних и тех же занятий. С более старшими ребятами каждое занятие проводится 1 раз. Повторное предъявление одних и тех же задач предусматривается на новом материале. Это обеспечивает умственную активность детей на занятиях.

Первоначально малышам дают задания на группировку предметов. Этому посвящается ряд занятий на различном материале с постепенным нарастанием этого разнообразия. Дети группируют предметы по величине, потом по форме и наконец, по цвету. Но повторность и постепенность предусматривают и более тонкое усложнение. Так, вначале осуществляется группировка предметов с резко различными сенсорными свойствами (формы или цвета), затем с более близкими. На одном занятии дети группируют предметы круглой и квадратной формы; на следующем они оперируют с предметами круглой и овальной формы, но при этом сохраняются цвет, величина, фактура предметов, т.е. заданное сенсорное свойство выступает на данном занятии единственно новым.

Вариативность выполнения заданий, рекомендуемая вместо механического, ситуативного заучивания, обеспечивает прочность и глубину знаний, умений.

При проведении каждого занятия основным методом является непосредственный показ предметов воспитателем. Вспомогательная роль при этом принадлежит словесному объяснению. Поскольку маленькому ребенку на этапе становления речевого развития сложно одновременно воспринимать показ предметов, действий с ними и речевую инструкцию, то объяснения должны быть предельно краткими: каждое лишнее слово отвлекает малыша от зрительного восприятия.

После общего показа и объяснения воспитатель предлагает выполнить под его непосредственным руководством фрагмент из всего задания отдельно каждому ребенку, оказывая по мере необходимости

дифференцированную помощь. В третьей части занятия при самостоятельном выполнении задания каждым ребенком педагог дает единичные указания, оказывает периодическую помощь и в отдельных случаях проводит систематическое индивидуальное обучение. Изменение методов обучения от занятия к занятию происходит в плане использования более или менее развернутой инструкции. На начальных этапах обучения подробно развернутая инструкция используется воспитателем довольно часто. Так, при группировке предметов по величине ребенку предлагают:

- посмотри внимательно на предмет, который дал воспитатель;
- посмотри на два предмета, положенные в разные стороны (воспитателем): вначале на один, потом на другой;
- снова посмотри на свой предмет;
- найди глазами, где у воспитателя лежит такой же;
- покажи его воспитателю;
- положи свой предмет рядом с образцом.

При индивидуальном пояснении, если ребенок в принципе понял задание, некоторые перечисленные звенья развернутой инструкции могут быть опущены и инструкция может выглядеть следующим образом:

- посмотри внимательно на свою игрушку;
- теперь посмотри, какие у меня игрушки;
- где у меня такая же игрушка, как твоя;
- положи свою игрушку вместе с такой же моей.

По мере усвоения материала на занятиях инструкция постепенно может оказаться совсем свернутой:

- возьми предмет;
- посмотри на мои игрушки;
- положи свою игрушку вместе с моей такой же.

Многим детям, начиная с 3 до 4 после общего объяснения и показа не требуется дополнительных вопросов и указаний при самостоятельном выполнении задания. Дети выполняют все правильно.

Особый такт должен проявляться при планировании индивидуальной работы с детьми. Важно помнить, чтобы эта работа не превратилась в дополнительные занятия. Педагог должен лишь заинтересовать и вызвать у малыша желание поиграть с дидактическим материалом. Нельзя ради дополнительных занятий отрывать ребенка от интересных для него дел. После окончания занятий со всеми детьми взрослый предлагает малышу сесть за стол вместе с машинкой, с которой он увлеченно играл, показать машинку, а затем погрузить в нее палочки одного цвета. Ребенок охотно выбирает предметы заданного цвета и складывает их в кузов машины (задание на группировку предметов по цвету).

Особого внимания требует анализ проведенных занятий. Критерием может служить оценка уровня самостоятельности их выполнения. Некоторые дети выполняют задания быстро, без ошибок. Основная часть детей выполняет индивидуальные задания с периодической помощью педагога. Они могут допускать ошибки, исправлять их либо самостоятельно, либо при вопросе воспитателя «Что у тебя неправильно?», либо при непосредственном участии взрослого, когда тот отбирает неправильно размещенные предметы и предлагает ребенку снова посмотреть, куда их надо положить. При этом дети проявляют большую активность, производя многократные сравнения, сопоставления, что позволяет качественно усвоить задания. Некоторым детям требуется постоянная помощь в виде поэлементного диктанта. Для малышей, находящихся на таком уровне выполнения задания, материал занятий оказывается завышенным. Надо знать причину их отставания (дети могли болеть или просто мало посещать детское учреждение). Воспитателю важно проследить успехи детей от занятия к занятию.

Перспективное планирование занятий по сенсорному воспитанию имеет некоторые варианты, если неодинаков возрастной состав групп, равно как и уровень нервно-психического развития детей или степень их организованности (под степенью организованности в данном случае

понимается умение заниматься, обучаться на занятиях: слушать объяснение взрослого, выполнять его инструкцию и т.д.).

Существенным фактором в планировании и методике проведения занятий по сенсорному воспитанию является взаимосвязь обучения на занятиях с закреплением знаний и умений в повседневной жизни: на прогулке, во время самостоятельной деятельности и т.д. Так, в играх постоянно происходит ознакомление детей с качествами предметов. При умывании дети узнают температурные свойства воды, во время прогулки – свойства снега, в процессе игр, при катании на санях учитывают тяжесть предметов. Собирая матрешку, размещая вкладыши, одевая маленьких и больших кукол, они знакомятся с величиной. Форму предметов дети учитывают в играх со строительным материалом, при проталкивании предметов в отверстия «занимательной коробки» и т.д.

После обучения на каждом конкретном занятии дидактический материал можно дать детям и для самостоятельных игр.

Особое место занимает сенсорное воспитание в режиме дня. Занятия, на которых осуществляется ориентировка на цвет, должны проводиться только при естественном освещении. При искусственном освещении малыши не могут воспринимать цвет предметов, который искажается из-за примеси желтоватого или сиреневатого оттенка.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

В ходе нашего исследования было выяснено, что в данных играх всегда присутствует непосредственная речевая практика ребенка, что является положительной чертой для сенсорного развития детей с нарушениями слуха. В этих играх дети усваивают новые слова, обозначающие сенсорные эталоны, тренируют активное употребление этих



слов в речи. Так же важно отметить, что в данных играх, всегда возможно использование табличек, что способствует успешному усвоению слов, обозначающих различные качества и свойства предметов, а также способствуют развитию зрительно – слухового восприятия, закреплению правильных названий и формированию представлений о предмете.

Таким образом, мы осуществили подбор игр и упражнений, которые в совокупности оказывают благоприятное воздействие на сенсорное развитие детей дошкольного возраста. Данные игровые упражнения подобраны с учетом особенностей дошкольников с нарушениями слуха, которые способствуют формированию представлений о предметах и отношениях между ними, усвоению сенсорных эталонов, развитию умения выделять свойства, качества и признаки предмета.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сенсорное развитие это чувственный, тактильный и звуковой опыт ребенка, что является особенно значимым для малышей первых лет жизни. Наши воспитанники практически не имеют слухового опыта либо он сильно искажен. В результате этого сенсорное развитие детей с нарушенным слухом остается актуальным на протяжении всего периода дошкольного детства.

Наше исследование было направлено на изучение и развитие сенсорного развития детей в разновозрастной группе с нарушениями слуха путем подбора игр и упражнений.

Решая задачи исследования в первой главе, нами была проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература по исследуемой проблеме, которая помогла нам раскрыть понятие «сенсорное развитие» «сенсорные эталоны» и определить значение в развитии ребенка дошкольного возраста, выделить особенности сенсорного развития детей в разном возрасте.

Решая задачи второй главы, мы провели опытно-поисковую работу по развитию связной речи у детей среднего дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях «МБДОУ ДС № 470 города Челябинска». В исследовании приняла участие группа детей (от 3 до 5 лет), 5 человек в группе.

Рассмотрев применение игр и упражнений, направленных на развитие сенсорного опыта детей с нарушениями слуха можно сделать вывод о том, что:

- дети с нарушенным слухом лучше и быстрее запоминают сенсорные признаки при наглядных и тактильных играх.

- сенсорные игры можно использовать как в регламентированной, так и нерегламентированной деятельности детей, применяя их как часть занятия, либо как занятие.

- игры и упражнения направленные на восприятие, запоминание ведут к лучшему развитию сенсорного опыта детей с нарушениями слуха.

В планах реализация игр и упражнений во время занятий, а так же систематизация и взаимодействия с родителями воспитанников экспериментальной группы.

Важно что бы игры и упражнения были по возрасту и уровню актуального развития дошкольника. Обязательное включение родителей в педагогический процесс.

Таким образом, все задачи решены. Цель исследования достигнута

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. / Н.М. Аксарина – М.: Медицина, 1977. – 303 с.
2. Безруких М.М., Ступеньки к школе. Учимся находить одинаковые фигуры: пособие по обучению детей ст. дошкольного возраста. – 4-е изд., стереотип. / М.М. Безруких, Т.А. Филиппова. – М.: Дрофа, 2004. – С. 87 – 99.
3. Багрова И.Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух. // Багрова И.Г. / М.: Просвещение, 1990. – 8 с.
4. Белова Н.И. Специальная дошкольная сурдопедагогика. // Белова Н.И. – М.: Педагогика, 1985. – 290 с.
5. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова, Белова Н.И. – М.: Академия, 2002. – 203 с.
6. Венгер А.А., Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. // А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард. // М.: Просвещение, 1972 – 142 с.
7. Вартан В.П. Сенсорное развитие дошкольников. // В.П. Вартан. – Мн.: БрГУ, 2007. – 195 с.
8. Венгер, Л.Д. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до шести лет: Кн. для воспитателя дет. сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; // под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988 – С 45 – 58.
9. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.А. Головчиц. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с

10. Головчиц Л.А. Формирование словарного состава речи глухих дошкольников / Л.А. Головчиц. // Сб.: Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста / Под ред. Л.П. Носковой. – М.: 1980. – С. 88-96.989 – С. 24

11. Зонтова О.В. Как эффективно организовать занятия дома. / О.В. Зонтова. // Я слышу мир! Ушарик. – 2020 – № 2 (выпуск 17) – С. 4-6. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://usharik.ru/books/vipusk-17/#page/6>

12. Кузнецова Л.В., Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

13. Лурия А.Р. Ощущение и восприятие: материалы к курсу лекций по общей психологии / А.Р. Лурия. – Москва: Издательство Московского университета, 1975. – 112 с.

14. Мусейибова Т., Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста. / Дошкольное воспитание. // Мусейибова Т. – 1970. – №3, – С. 36-41.

15. Мусейибова Т. Развитие ориентировки во времени у детей дошкольного возраста // Мусейибова Т. // Дошкольное воспитание» – 1972. – №2. – С. 48-55.

16. Мухина В.С. Сенсорное развитие дошкольника. Детская психология: Учебное пособие для студентов сурдопедагогов // Под ред. Л.А. Венгер. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985. с. 213-238

17. Николаева Т.В., Комплексное психолого-педагогическое обследование ребёнка раннего возраста с нарушенным слухом // Т.В. Николаева. – М, Экзамен, 2006. – 111 с.

18. Николаева Т.В. Педагогическое обследование ребёнка третьего года жизни с нарушенным слухом / Т.В. Николаева. // Автореферат дис. канд. пед. наук. – М.: 2001 – 22 с.

19. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Кн.2: Психология образования. // Р.С. Немов – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – С.92 – 94, 101 – 104.
20. Образовательный портал «Учёба», раздел Дошкольное воспитание [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.vashevse.ru/>.
21. Официальный сайт «Федеральная Служба Государственной статистики» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.gks.ru>
22. Официальный сайт «Федеральная Служба Государственной статистики» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.gks.ru>
23. Печора К.Л., Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева.– М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
24. Пилюгина Э.Г, Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста, пособие для воспитателя детского сада, / Э.Г. Пилюгина. – М.: 1983 г. – 137 с.
25. Репина Т.А. Восприятие дошкольниками выразительной стороны рисунка и ее влияние на отношение к герою книги. / Т.А. Репина. // Вопросы психологии. – 1960. – №5. – С. 115-124.
26. Сайт «Инфоурок». Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-osobennosti-sensornogo-razvitiya-detey-mladshego-doshkolnogo-vozzrata-1647516.html>; (дата посещения 10.04.2020).
27. Сайт «Федеральные государственные образовательные стандарты»: Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Дошкольного Образования. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.fgos.ru/>
28. Соловьёв. И.М, Психология глухих детей. / И.М. Соловьёв, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшковской. – М.: «Советский спорт», 2006. – 500 с.
29. Соловьёв И.М. Восприятие окружающей действительности и его особенности у глухонемых. / И.М Соловьёв. // В сб.: «Развитие

познавательной деятельности глухонемых детей». Под ред. И.М. Соловьева. М.: Учпедгиз, 1957. – С. 235 – 244.

30. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова. // под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 100 – 108.

31. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия навыков звукового анализа. // Т.А. Ткаченко. – СПб.: 1998. – С. 25

32. Усова А.П., Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника // Усова А.П., Запорожец А.В. // В кн.: Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. – М.: 1965. – С. 7.

33. Федеральный Институт Развития Образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.firo.ru>.

34. Херрманнова Д. Пусть каждое утро начинается с музыки / Херрманнова Дагмар // Я слышу мир! Ушарик – 2019 – № 1 (выпуск 13) – С. 4-6. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://usharik.ru/books/vipusk-13/#page/6> режим доступа 02.05.2020

35. Швецов, А.Г. Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи: учебное пособие // А.Г. Швецов. – Великий Новгород: 2006. – 68 с.