



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение процесса сенсорного
развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями
зрения средствами продуктивной деятельности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

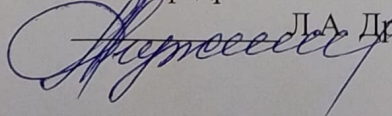
74,43 % авторского текста

Работа рекомен к защите

Рекомендована/не рекомендована

« 18 » 10 2023 г. ир н д

Зав. кафедры СППиПМ

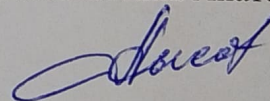
 Л.А. Дружинина

Выполнила:

студентка группы ЗФ-306-188-2-1
Балакина Евгения Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СППиПМ
Лысова Анна Анатольевна



Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	9
1.1 Проблема сенсорного развития детей в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2 Особенности сенсорного развития детей с нарушениями зрения.....	19
1.3 Продуктивная деятельность как средство сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	26
1.4 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения.....	30
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	36
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СЕНСОРНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	38
2.1 Исследование состояния сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	38
2.2 Модель психолого-педагогического сопровождения процесса сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности.....	46
2.3 Результаты реализации модели психолого-педагогического сопровождения процесса сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности.....	71
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	77
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	80

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	91
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	105
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	106

ВВЕДЕНИЕ

Сенсорное развитие ребенка как развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине и т.п. является важнейшим условием для полноценного воспитания детей дошкольного возраста [41]. Изучению усвоения детьми дошкольного возраста сенсорных эталонов посвящены работы Л.А. Венгер, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, А.А. Катаевой, Н.Н. Поддъякова, Н.П. Сакулиной, А.П. Усовой [10; 27; 30; 63; 69; 81]. А.В. Запорожец писал, что «усвоить сенсорный эталон – это значит не только научиться правильно называть то или иное свойство, но и иметь четкие представления о разновидностях каждого свойства и, главное, уметь пользоваться такими представлениями для анализа и выделения свойств самых различных предметов в самых различных ситуациях» [28]. В трудах таких отечественных и зарубежных педагогов как А.В. Запорожец, М. Монтессори, А.П. Усова отмечается, что сенсорное развитие дошкольника считается наиболее благоприятным для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире для успешного овладения любой практической деятельностью [26; 43; 81].

А.Н. Леонтьев подчеркивал необходимость вовлечения ребенка в разносторонние виды специфической для него деятельности, в процессе которой он «вступает в практические контакты с предметами, изменяющими и обогащающими ее» [37]. В работах А.В. Запорожца, Н.П. Сакулиной, А.П. Усовой также отмечается большое значение использования таких видов продуктивной деятельности, как конструирование, рисование, лепка и аппликация для сенсорного развития ребенка [25; 69; 81].

Дефект зрения, затрудняя чувственное познание, сказывается на сенсорном развитии ребенка, вызывая в дальнейшем перечень других

вторичных отклонений. Изучением особенностей сенсорного развития и воспитания детей с нарушениями зрения занимались такие ученые как А. Г. Литвак, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина, Л. А. Ремезова и др. [38; 54; 60; 65]. Ученые подчеркивали большое компенсаторное значение продуктивных видов деятельности для сенсорного развития данной категории детей, так как они способствуют развитию всех видов восприятия, представлений дошкольников о цвете, форме, величине, пространственных характеристиках предметов [52].

Актуальность нашего исследования обуславливается тем, что в условиях специального образования сенсорное развитие детей с нарушениями зрения является важной частью процесса их психолого-педагогического сопровождения. Необходимость проведения специальных педагогических мероприятий по сенсорному развитию данной категории детей, на наш взгляд, требует дополнительного рассмотрения и изучения. Одним из способов решения обозначенной нами проблемы является разработка и апробация организационной модели сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием продуктивной деятельности в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности.

Объект исследования – сенсорное развитие детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования – модель психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности.

Задачи исследования:

1. Осуществить анализ проблемы сенсорного развития детей в

научной литературе.

2. Осуществить исследование состояния сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

3. Разработать и апробировать модель психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности.

4. Выявить эффективность реализации модели психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности.

Для решения поставленных задач нами использовались различные методы исследования:

– теоретические методы – анализ психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования; разработка содержания коррекционной работы на основе данных теоретического изучения проблемы, теоретическое моделирование;

– эмпирические методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент;

В качестве гипотезы исследования выступило предложение о том, что эффективность сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения повысится при реализации следующих условий:

– при внедрении модели психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения;

– если в качестве средства сенсорного развития будут использоваться продуктивные виды деятельности.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

– теория деятельностного подхода в развитии личности

(Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.А. Слостенин, Д.Б. Эльконин и др.);

– основные положения комплексного подхода к коррекционной работе (Н.Ю. Борякова, У.В. Ульянова);

– концепции о сенсорном развитии детей (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец В.П. Зинченко, А.А. Катаева, Н.Н. Поддъяков, Н.П. Сакулина, А.П. Усова);

– исследования особенностей сенсорного развития детей с нарушениями зрения (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова).

Исследование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе был осуществлен анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, определены теоретико-методологические подходы к проведению экспериментальной работы.

На втором этапе дано теоретическое обоснование методики диагностического исследования, проведен констатирующий эксперимент и анализ полученных данных, разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности.

На третьем этапе проанализированы результаты формирующего эксперимента, сформулированы выводы.

Теоретическая значимость исследования состоит в: обогащении представлений об особенностях сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения; теоретическом обосновании модели психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрениями средствами продуктивной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что

подобраны диагностические методики для исследования состояния сенсорного развития участников эксперимента, разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития детей с нарушениями зрения, которая может быть использована учителями-дефектологами, воспитателями коррекционных групп (групп комбинированной направленности), педагогами, работающими в системе специального (коррекционного) образования.

База исследования. Экспериментальная база исследования – дошкольное отделение муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска». В исследовании участвовали шесть детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Структура диссертационного исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1 Проблема сенсорного развития детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе

В дошкольном возрасте процесс освоения окружающего мира происходит путем чувственного познания, в основе которого лежат процессы ощущения и восприятия [26]. В исследованиях С.Л. Рубинштейна применяется термин «орган ощущений», также широко используется термин «анализатор», введенный И.П. Павловым [67]. И.П. Павлов рассматривает анализаторы как совокупность чувствительных образований, воспринимающих и анализирующих разнообразные раздражители на базе метода условных рефлексов. В своих исследованиях им были рассмотрены характеристики органов чувств и роли различных отделов центральной нервной системы, в первую очередь коры больших полушарий, в процессе различения и восприятия свойств сигналов [13]. В настоящее время термин «сенсорная система» рассматривается как система в организме человека, направленная на восприятие окружающего мира. Исходя из этого, сенсорную систему можно определить как совокупность образований, которые воспринимают, передают и анализируют информацию из окружающей и внутренней среды организма [72].

Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина рассматривают сенсорное развитие как развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине и т.п. [10; 58]. А.П. Усова отмечает, что большая часть накопленного умственного багажа детей дошкольного возраста составляют чувственно воспринимаемые впечатления. Поэтому данный период считается наиболее благоприятным для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире для успешного овладения любой практической деятельностью [81].

Сенсорное развитие ребенка – это формирование новых, не существующих у ребенка ранее сенсорных процессов и свойств (ощущений, восприятий, представлений); это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе и вкусе и т.д. [28; 69]. Необходимо отметить, что полноценное сенсорное развитие осуществляется только в процессе сенсорного воспитания. Под сенсорным воспитанием в педагогике понимается система педагогических воздействий, направленных на формирование способов чувственного познания и совершенствования ощущений и восприятий. Отмечается, что сенсорное воспитание надо осуществлять в процессе разных видов деятельности – игровой, продуктивной, конструктивной, музыкально-художественной и т. д. [81]. П.И. Пидкасистый рассматривает сенсорное воспитание как составную часть умственного и физического воспитания ребенка, направленного на развитие его ощущений и восприятий. Сенсорное воспитание происходит в процессе познания ребенком предметов окружающего мира за счет, в основном, совершенствования функций центральных мозговых частей анализаторов [64].

М.М. Манасейна считает, что основное внимание родителей и воспитателей в этот период должно быть направлено на развитие умственных способностей детей через развитие органов чувств, в систематических упражнениях в различении формы, цвета, величины и других свойств предметов [39].

Таким образом, основное содержание сенсорного воспитания – это систематическое упражнение органов чувств в познании новых явлений, предметов и тренировка отдельных ощущений с целью увеличения силы и точности их восприятия [39].

В работах А.В. Запорожца, А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной, Л.А. Венгера «сенсорное воспитание» дошкольников рассматривается как педагогическое руководство, направленное на совершенствование и

развитие сенсорных процессов: ощущений, восприятия, представлений. По мнению Л.А. Венгера, оно состоит из ознакомления детей с сенсорными эталонами и выработки у них перцептивных операций по применению усвоенных эталонов для обследования предметов и явлений, выделения и характеристики их свойств [10; 26]. В трудах отечественных ученых сенсорное развитие базируется на понятии «сенсорный эталон». Термин был предложен А.В. Запорожцем и подразумевает систему чувственных мерок для анализа окружающего и упорядочивания своего опыта, выделенных человечеством в ходе исторического развития, систематизированных и словесно обозначенных [26]. Б.Г. Ананьев, З.М. Богуславская, Л.А. Венгер и др. отмечают, что сенсорное развитие зависит от овладения ребенком разнообразными перцептивными действиями выделения различных свойств объектов и явлений. Перцепция – это психологическое восприятие, непосредственное отражение объективной деятельности органами чувств [2; 6; 10].

Л.А. Венгер выделяет три основных типа перцептивных действий:

1) действия идентификации, выполняемые при обследовании свойств предмета, полностью совпадающих с имеющимися эталонами основанное на использовании образа внешних свойств предмета во время практических действий ребенка с предметами, в процессе которых ребенок, приводя предметы в определенное пространственное соотношение, «примеривает» их друг к другу, учитывая соответствие или несоответствие их формы, величины, цвета;

2) приравнивание к эталону: использование образца-эталона для выявления и характеристики свойств предметов, отклоняющихся от образца, т.е. близких к нему, но не совпадающих с ним;

3) перцептивное моделирование, т.е. соотнесение свойства обследуемого предмета не с одним эталоном, а с их группой, построение его «эталонной модели» определенным образом взаимосвязанных элементов [10]. А.В. Запорожец отмечает, что перцептивные действия

ассоциируются с практическими действиями, имеющими внешнедвигательный характер. Примерами могут служить движения руки, ощупывающей предмет, движения глаз, прослеживающих видимый контур [25].

Рассмотрим, как на этапе дошкольного возраста проходит процесс сенсорного развития ребенка в описании ученых. В процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира посредством становления всех видов восприятия – зрительного, тактильно-двигательного, слухового [41]. Отечественные психологи и физиологи (А.И. Бронштейн, М.П. Денисова, Н.И. Касаткина, А.И. Левикова и др.) отмечают, что у новорожденных детей имеются рефлекторные реакции, показывающие готовность анализаторов к приему внешних воздействий [12]. Природные анатомо-физиологические особенности анализаторных систем не являются самодостаточными для первоначального освоения ребенком человеческого опыта. Для этого необходимо приспособление анализаторов к особенностям окружающего ребенка мира [71]. Особенности приспособительных механизмов сенсорно-перцептивной сферы ребенка на первом году жизни освещены в работах В.М. Бехтерева, А.И. Бронштейна, М.П. Денисова, Н.И. Касаткина и др. В их работах выделено четыре возрастных периода, характеризующих сенсорное развитие детей этого возраста. Важнейшими приобретениями первого периода (от рождения до конца первого месяца) является появление следящего движения взора (через несколько часов после рождения); появление конвергенции (на 2-3-й неделе); зрительное сосредоточение (на 3-4-й неделе); увеличение расстояния, с которого ребенок может следить за движущимся предметом [4]. По мнению Н.Л. Фигуриной и М.П. Денисовой слуховое сосредоточение появляется на 2-3-й неделе, а по данным А.И. Бронштейна и Е.П. Петровой на 9-й день после рождения [7; 12; 71].

В исследованиях В.М. Бехтерева, Н.М. Щелованова отмечается, что на протяжении второго периода (от одного до трех месяцев) зрительная реакция начинает играть ведущую роль. В работах Г.Л. Розенгарт-Пупко третий месяц характеризуется как основной в развитии зрительного восприятия ребенка первого года жизни: раздражители, отнесенные к другим рецепторным системам – слуху и осязанию, – у трехмесячного ребенка вызывают зрительную реакцию (поворот головы на звук голоса и поиск взглядом говорящего человека; перемещение взгляда на случайно задетую рукой игрушку). В этом возрасте, как утверждают Л.И. Левиков, Н.И. Касаткин, Ц.П. Неманов, М.О. Шриффтзетцер, возможны выработки первых нестойких условных рефлексов на слуховые и зрительные раздражители [4; 14].

Г.Л. Розенгарт-Пупко характеризует третий период (от трех до шести месяцев) как период активного развития руки как органа действия и органа познания. Первоначально появляются ощупывающие движения своих рук, а затем – движение руки по предмету. К концу шестого месяца происходит важное изменение отношений между зрительным восприятием и движением руки. Зрительное восприятие вызывает движения руки и реакцию движения в отношении направления и формы. В этот же период (с четвертого месяца) по данным Н.И. Касаткина становится возможным получать устойчивые дифференцировки световых раздражителей, а по мнению Н.П. Нечаевой, А.М. Левиковой и звуковых раздражителей [66].

Основное новообразование четвертого периода (с шести до двенадцати месяцев) – связывание движений в определенной последовательности под контролем воспринимающего органа и формирование двигательных систем. Появляется воспроизведение предъявленного образца, моделирование внешнего воздействия. Исследования М.П. Денисовой, А.П. Нечаева, Н.Л. Фигуриной показали возможность выработки устойчивых дифференцировок у детей этого возраста: тонкой дифференцировки звуков по высоте в возрасте шести –

семи месяцев; дифференцировки основных цветов спектра на восьмом месяце [71].

Таким образом, выделим следующие особенности сенсорного развития детей в младенческом возрасте:

- складывается акт рассматривания предметов;
- формируется хватание, приводя к развитию руки как органа осязания и движения;
- устанавливаются зрительно-двигательные координации, что способствует переходу к манипулированию, в котором зрение управляет рукой;
- устанавливаются дифференцированные взаимосвязи между зрительным восприятием предмета, действием с ним и его названием взрослым.

Следует отметить, что, к началу раннего возраста у ребенка складывается предметное восприятие. Однако точность и осмысленность этого восприятия очень невелики. Ребенок второго года жизни еще не может достаточно точно определять свойства предметов – их форму, величину, цвет и т.п., а сами предметы обычно узнает не по сочетанию свойств, а по отдельным бросающимся в глаза признакам [73]. По мере овладения ребенком новыми действиями восприятия, позволяющими правильно выделять свойства предметов, восприятие ребенка становится более точным и осмысленным, и он учится узнавать предметы по сочетанию этих свойств [3]. Исследования Л.А. Венгера, В.С. Мухиной и других показывают, что в раннем возрасте ребенок еще не усваивает общепринятые сенсорные эталоны в качестве средств выполнения действий восприятия. Образцами при выделении свойств предметов ему служат закрепившиеся в памяти представления о свойствах некоторых предметов, хорошо знакомых по собственному опыту. Это проявляется, в частности, в тех словесных названиях, которые ребенок дает свойствам воспринимаемых предметов [46].

Ребенок раннего возраста овладевает способами действий восприятия, позволяющими сравнивать свойства воспринимаемых предметов с усвоенными образцами при выполнении предметных действий. К таким действиям относятся подбор и совмещение предметов или их частей, одинаковых или подходящих друг к другу по форме, величине, цвету во время действий со сборно-разборными игрушками – матрешкой, пирамидкой, досками-вкладками и др., а также со многими бытовыми предметами [79]. Первоначально ребенок может выполнить такое требование только путем проб, прикладывая друг к другу части, которые нужно совместить, а затем от этих внешних проб переходит к зрительному сопоставлению. Так проявляется общий закон перехода внешних действий во внутренние, психические [79].

По данным Л.А. Венгера в раннем возрасте интенсивно развивается не только зрительное, но и слуховое восприятие. Особенно важное значение имеет развитие речевого фонематического слуха. Действия слухового восприятия речи – это действия, основанные не только на слушании, но и на самостоятельном произнесении звуков, их сравнении с усваиваемыми образцами [10].

Таким образом, можно выделить следующие особенности сенсорного развития детей в раннем возрасте:

- складывается новый тип внешних ориентировочных действий – примеривание, а позднее зрительное соотнесение предметов по их признакам;
- возникают представления о свойствах предметов;
- освоение свойств предметов определяется их значимостью в практической деятельности;
- развитие фонематического слуха, необходимого для общения со взрослым, приводит к восприятию всех звуков родного языка.

Результаты исследований Л.А. Венгера показывают, что к началу дошкольного детства ребенок уже имеет некоторый запас представлений о

внешних свойствах предметов, в частности об их форме, величине, цвете и использует эти представления в действиях восприятия. Но представления ребенка еще плохо организованы, не расчленены в соответствии с общепринятыми образцами [10]. В три года дети способны выполнять задания на выбор одного из двух предметов разной формы, величины или цвета по образцу, даже если различия очень малы. Однако при выполнении конструктивной или изобразительной деятельности младшие дошкольники редко учитывают свойства предметов или учитывают их неправильно. Это объясняется тем, что дети данного возраста имеют четкие представления только о некоторых разновидностях свойств предметов, а малоизвестные приравнивают к ним [46]. Бедность и расплывчатость представлений о свойствах предметов сопровождается недостаточным овладением способами их использования при восприятии предметов. Слабость этих способов обнаруживается при изучении движений глаза и руки ребенка, включенных в ознакомление с предметом незнакомой ему формы [79].

В целом восприятие детей к этому периоду крайне слабо организовано. Дети еще не владеют умением последовательно знакомиться с предметами при помощи восприятия. Поэтому развитие восприятия в младшем и среднем дошкольном возрасте включает усвоение общепринятых сенсорных эталонов, овладение способами их использования и совершенствование обследования предметов [79]. Л.А. Метиева и Э.Я. Удалова отмечают, что ознакомление с эталонами основывается на показе и назывании, а также включении действий детей, направленных на сопоставление разных эталонов, подбор одинаковых, закрепление каждого эталона в памяти. В момент действий с эталонами от детей требуется запоминание и использование этих названий, что в итоге ведет к закреплению представлений о каждом эталоне и к возможности выполнения действий на их основе по словесной инструкции [41].

В исследования 3.М. Богуславской отмечается, что ознакомление с каждым видом эталонов имеет свои особенности, поскольку с разными

свойствами предметов могут быть организованы разные действия. Так, при ознакомлении с цветами спектра, и особенно с их оттенками большое значение имеет самостоятельное получение их детьми. В ознакомлении с геометрическими формами и их разновидностями существенную роль имеет обучение детей приему обведения контура с одновременным зрительным контролем за движением руки, а также сопоставление фигур, воспринимаемых зрительно и осязательно. Ознакомление с величиной включает выстраивание предметов (и их изображений) в ряды убывающей или нарастающей величины, иными словами – создание сериационных рядов, а также освоение действий с условными и общепринятыми мерками. В процессе музыкальной деятельности усваиваются образцы звуковысотных и ритмических отношений и т.д. [6; 46].

Совершенствование действий восприятия происходит одновременно с формированием эталонов. Выделяют несколько стадий в обучении детей способам обследования предметов: от внешних ориентировочных действий (обхватывание, ощупывание, наложение, обведение контура и др.) к действиям собственно восприятия (сопоставлению, сравнению свойств разнообразных предметов с сенсорными эталонами, группировке по выделенному признаку вокруг образцов-эталонов), а далее – к выполнению все более сложных глазомерных и глаздвигательных действий, последовательному рассмотрению (т.е. зрительному обследованию) и подробному словесному описанию свойств предмета. Имеет важное значение процесс объяснения способов действий и направление деятельности детей на самостоятельное использование этих способов применительно к разному содержанию [79].

Согласно данным В.С. Мухиной в старшем дошкольном возрасте продолжается развитие восприятия по следующим трем основным направлениям: расширение и углубление представлений детей, соответствующих общепринятым сенсорным эталонам; развитие точности и целесообразности способов их использования; обследование предметов

приобретает при благоприятных условиях воспитания систематизированный и плановый характер [46]. У старших дошкольников отличительной особенностью восприятия становится резкое увеличение его осмысленности. Все стороны развития восприятия в этом возрасте включают использование наглядно-образного мышления, поэтому и само восприятие сливается с пониманием, определением значения воспринимаемых предметов и их свойств, их отношения к другим предметам и свойствам [71]. Систематизация представлений позволяет расширять и углублять представления детей о форме, цвете, величине предметов. Знакомясь с цветом, дети узнают о последовательности расположения цветов в спектре, об их делении на теплые и холодные цвета, об оттенках, которые занимают промежуточное положение между цветами спектра. Определяя цвет предмета, они устанавливают его место среди других цветов. Знакомство с формами углубляется путем овладения их группировкой, делением на округлые и прямолинейные, представлениями об отличии форм друг от друга и их связи, возможности перехода одних форм в другие. При знакомстве с величиной дети овладевают умением сопоставлять между собой большое количество предметов, создавать ряды, включающие до десяти отдельных элементов [79]. Старшие дошкольники при сравнении свойств предмета с образцом уже не нуждаются во внешних приемах – перемещениях, обведении контуров рукой и т. п. Они заменяются зрительным сравнением. Зрительное определение формы, цвета и величины предметов становится намного более точным. При рассматривании формы незнакомой фигуры глаз ребенка движется в основном по контуру, останавливаясь на наиболее характерных его частях. Последующее узнавание этой фигуры среди других становится безошибочным. Примерно так же движется рука при осязательном ознакомлении с формой, хотя его результаты на всем протяжении дошкольного детства оказываются более низкими. Главное же состоит в том, что дети полностью переходят от использования внешних

образцов (эталонов) к использованию усвоенных представлений [46].

С точки зрения Л.А. Венгера последовательное, планомерное обследование предмета, а затем и словесное описание его разных свойств – трудная задача даже для старшего дошкольника. Возможность ее успешного разрешения связана не только с уровнем развития восприятия, но и с развитием речи ребенка, умением связно передавать в словах результаты восприятия. Дети достигают достаточных успехов в обследовании только при систематическом обучении ему [8].

Таким образом, осуществив анализ точек зрения ученых на понятие «сенсорное развитие», в своем исследовании под ним мы будем понимать процесс развития восприятия у ребенка и формирование сенсорных эталонов, т.е. представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве.

Сенсорное развитие детей на этапе дошкольного возраста формируется постепенно: от небольшого запаса плохо организованных представлений о внешних свойствах предметов до осмысленного определения сенсорных эталонов.

Ученые характеризуют сенсорное развитие в старшем дошкольном возрасте следующим образом: осмысленность определения значений воспринимаемых предметов и их свойств, а также их отношения к другим предметам и свойствам, расширенные и углубленные представления о сенсорных эталонах посредством систематизации и более точного зрительного сравнения свойств предметов.

1.2 Особенности сенсорного развития детей с нарушениями зрения

Зрительная функция осуществляется благодаря сложной системе различных взаимосвязанных структур зрительного анализатора и позволяет ориентироваться в пространстве, воспринимать форму и цвет предметов, видеть их на разном расстоянии, при ярком свете и в сумерках. Функции глаза включают центральное и периферическое зрение,

светоощущение, цветоощущение, бинокулярное зрение. В результате болезней или при врожденных дефектах возможны нарушения каждой из перечисленных функций [16].

Центральное зрение обеспечивает различение формы мелких деталей и опознание предметов, являясь одной из ведущих функций глаза. Снижение остроты зрения, особенно в раннем возрасте, отрицательно влияет на процессы узнавания предметов и изображений, что затрудняет развитие основного психического процесса – зрительного восприятия.

Разрешающая способность зрения, способность глаза воспринимать раздельно две точки при минимальном расстоянии между ними, это называется остротой зрения [23].

По остроте зрения к детям с нарушениями зрения относятся [60]:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией.

Слабовидение – это значительное снижение зрения, при котором острота центрального зрения на лучше видящем глазу с использованием очковой коррекции находится в пределах 0,05-0,2 или выше - 0,3 при значительном нарушении других зрительных функций (конвергенции, аккомодации, поля зрения, глазодвигательных функций и т.д.). К слабовидящим детям относятся также и дети с остротой зрения в пределах 0,4, но имеющие прогрессирующие или рецидивирующие заболевания [57]. Чаще всего причиной слабовидения является аномалия рефракции. Наиболее распространенная ее форма – миопия (близорукость), достаточно часто встречается гиперметропия (дальнозоркость) и астигматизм [60].

Наиболее часто встречающееся нарушение зрения у детей дошкольного возраста – это косоглазие. Термин «косоглазие» объединяет

различные по происхождению и локализации поражения зрительной и глазодвигательной систем, вызывающие периодическое или постоянное отклонение (девиацию) глазного яблока [60]. Косоглазие характеризуется постоянным или периодическим отклонением одного из глаз от совместной точки фиксации и нарушением функции бинокулярного зрения. В зависимости от того, куда отклонен глаз, наблюдается внутреннее или сходящееся, наружное, или расходящееся, косоглазие кверху, косоглазие книзу [22]. Сходящееся косоглазие встречается в 10 раз чаще, чем расходящееся. Оно в 70-80 % случаев сочетается с дальнозоркой рефракцией.

Термином «амблиопия» обозначаются такие формы поражения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы. Наиболее частой причиной амблиопии у детей бывает косоглазие, при этом в 85-90% случаев косоглазия наблюдается разная степень снижения зрения, то есть появление амблиопии. Э.С. Аветисов выделил 4 степени амблиопии в зависимости от степени понижения остроты зрения:

- слабой степени (острота зрения 0,8-0,4);
- средней степени (острота зрения 0,3-0,2);
- высокой степени (острота зрения 0,1-0,05);
- очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени [1].

Психическое развитие ребенка с ослабленным зрением как и нормально видящего, подчиняется общим законам возрастных изменений и протекает в условиях ведущей для каждого возраста деятельности [75]. Для детей с нарушениями зрения характерны неравномерность развития психики на различных возрастных этапах. Первичный сенсорный дефект зрения обуславливает появление иерархического комплекса вторичных отклонений, начиная от недоразвития отдельных функций, наиболее приближенных к первичному дефекту, и кончая сложными личностными образованиями.

Л.И. Плаксина в своих работах, на основе проведенных в исследованиях представляет определенным образом взаимосвязанную структуру нарушений у детей с патологией зрения:

- нарушением зрения: снижение остроты зрения, четкости видения, снижение скорости переработки информации, нарушение поля обзора, глазодвигательных функций, нарушение бинокулярности, стереоскопичности, выделение цветности, контрастности и количества признаков и свойств при симультанном восприятии объектов и др.;

- неполнота, неточность, фрагментарность, замедленность, обедненность зрительного восприятия;

- обедненность представлений и образов предметов, снижение уровня чувственного опыта, определяющего содержание образов мышления, речи и памяти, замедление хода развития всех познавательных процессов;

- нарушение двигательной сферы, трудности зрительно-двигательной ориентации, приводящей к гиподинамии и затем снижение функциональных возможностей организма;

- нарушение эмоционально-волевой сферы, проявляющееся в неуверенности, скованности, снижении познавательного интереса, замкнутости, проявлении беспомощности в различных видах деятельности, социальных коммуникациях, снижении различных желаний [60].

Выключение зрительного анализатора ограничивает возможности ребенка в познании окружающего мира. Процесс адаптации ребенка с патологией зрения к условиям существования в окружающей действительности зависит от того, как у них формируются определенные знания, навыки и умения, позволяющие адекватно действовать и приспосабливаться, исходя из своих возможностей [18]. Зрительная система развивается в тесном взаимодействии с другими сенсорными системами. Наибольшее значение имеет связь зрения с осязательным и слуховым восприятием. Великий русский физиолог И.М. Сеченов писал об

осязании, что «рука, ощупывающая внешние предметы дает ребенку с нарушением зрения все, что дает нам глаз, за исключением окрашенности предметов и чувствования вдаль за пределы длины руки». «Рука действует как орган осязания, глаза следуют за ее движением» [72]. Осязающая рука заменяет ребенку с нарушением зрения глаза в познании предметного мира. Чем раньше начать упражнять руку ребенка в осязании, тем меньше трудностей у него встретиться при обучении. По мнению М.И. Земцовой, сенсорное развитие начинается с предметов, которые ребенок может схватить и охватить кистью руки. Основное в данный период развития – это не просто ощупывание и узнавание, а побуждение ребенка к действию с данным предметом, овладение способом употребления его. Только таким образом ребенок будет адекватно отражать мир и сумеет выделить существенные признаки предметов, с которыми он знакомится [49; 53].

В работах И.В. Блинниковой, М.Э. Вернадской, А.П. Григорьевой, О.Г. Солнцевой главным и основным признаком предмета, наполняющим его сенсорным содержанием является форма. Трудности визуального восприятия элементов и геометрических параметров формы осложняется пониманием средств наглядности, формированием соответствующего образа о предметах. Зрительная система должна быть способна не только выделять границу между объектом и фоном, но и научиться следовать по ней [18]. На зрительное восприятие формы влияют величина предмета, его цвет, расстояние до глаз, и др.

Известно, что у значительного числа детей с нарушением зрения нарушено восприятие цвета. У детей наблюдается ослабление восприятия красного, зеленого и синего цветов [24]. В исследовании О.Н. Кутрань, Е.Н. Персиковой, Н.И. Струковой отмечено, что для детей с нарушением зрения характерны трудности соотнесения цветов по подобию. Ребенок не усваивает порядок расположения цветовых тонов в спектре, не изменяет цвета по светлоте и насыщенности, не разбирается в сочетании цветов, не отличает контрастные сочетания от мягких, пастельных тонов, не

определяет на глаз тонкие цветовые различия [36]. По мнению Л.И. Плаксиной, для детей с нарушением зрения характерны трудности категоризации, трудности с образованием определенных цветовых групп, категорий цветов. Ребенок правильно различает отдельные цвета, правильно их называет, но не может сказать, к какому предмету данный цвет относится. И наоборот, не может сказать, каков цвет у апельсина, моркови, елки. Не может назвать предметы определенного, конкретного цвета, т.е. отсутствует обобщенное представление о цвете [60].

Для правильной и полной характеристики любого предмета оценка величины имеет такое же большое значение, как и оценка других его признаков. Умение выделить величину как свойство предмета и дать ей название необходимо не только для познания каждого предмета в отдельности, но и для понимания отношений между ними. Это оказывает существенное влияние на формирование у детей более полных знаний об окружающей действительности. В процессе восприятия величины участвуют различные анализаторы: зрительный, слуховой, осязательно – двигательный, причем двигательный анализатор играет ведущую роль во взаимной их работе, обеспечивая адекватное восприятие величины предметов [38].

Ограниченные зрительные возможности качественно изменяют предметно-практическую деятельность, поскольку зрение не обеспечивает сенсорный компонент действий. В связи с этим нагрузка ложится на руку, которая совмещает исполнительские и сенсорные действия. Но как показывают исследования, рука ребенка с нарушением зрения не готова к выполнению этой роли, так как «ручной» контроль и саморегуляция движений снижены, что, безусловно, сказывается и на результативности восприятия величины предметов. Адекватное отражение действительности возможно только при взаимодействии зрения и осязания, детерминированного объективными условиями [60]. Дети с нарушениями зрения испытывают затруднения, как на уровне узнавания,

так и на уровне называния различных параметров величины предметов. Ориентировка детей в величине предметов во многом определяется глазомером – важнейшей сенсорной способностью. Развитие глазомера непосредственно связано с овладением специальными способами сравнения предметов: наложением, приложением, измерением. Однако у детей со зрительными нарушениями отмечаются трудности в установлении смысловых связей между объектами, затруднения при классификации предметов, операциях анализа, сравнения, обобщения [58].

А.Г. Литвак пишет, что нарушение зрения сказывается и на формировании пространственных представлений. У данной категории детей отсутствуют четкие представления о своем теле и о связи между пространственным расположением парно-противоположных направлений своего тела с их словесными обозначениями. Так же отмечается неустойчивость и фрагментарность пространственных представлений о своем теле, а это в свою очередь делает невозможным практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные ситуации [38]. Кроме того, в своем исследовании Т.А. Дорофеева отмечает, что у детей с парциальным дефектом зрения нет достаточных знаний об использовании сохранных органов чувств для восполнения недостаточности зрительных впечатлений, дети предпочитают зрительную ориентацию, при которой у слабовидящих недостает конкретных представлений о многих визуальных признаках предметного мира. Все это указывает на необходимость организации специального коррекционного обучения [20].

Таким образом, анализ исследований ученых позволил выделить следующие особенности сенсорного развития детей со зрительными нарушениями: у детей выделенной категории отсутствуют достаточные знания об использовании сохранных органов чувств для восполнения недостаточности зрительных впечатлений, что в свою очередь приводит к:

- неточности, фрагментарности, замедленности и обедненности зрительного восприятия и формирования представлений и образов предметов;
- снижению уровня чувственного опыта;
- трудностям категоризации и определения групп сенсорных эталонов;
- отсутствию четких представлений о связи между пространственным расположением частей предметов и их словесными обозначениями.

1.3 Продуктивная деятельность как средство сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Исследованием продуктивной деятельности детей дошкольного возраста занимались А.Н. Давидчук [19], Т.С. Комарова [33], В.С. Мухина [45], Л.А. Парамонова [55]. Продуктивная деятельность – это специфическое средство познания действительности [35]. А.М. Новиков определяет продуктивную деятельность как деятельность, направленную на получение объективно нового или субъективно нового результата [48]. М.В. Грибанова рассматривает продуктивную деятельность как процесс, ориентированный на создание ребенком определенного продукта, обладающего конкретными функциональными характеристиками и признаками [17]. Схожей точки зрения придерживается и Н.А. Короткова, определяя продуктивную деятельность как деятельность ребенка, организуемую с целью получения продукта (постройки, рисунка, аппликации, лепной поделки и т.п.), обладающего определенными заданными качествами [34].

Таким образом, результатом продуктивной деятельности является продукт, отражающий тот объект, который она воспроизводит, как в целом, так и в его свойствах. Именно поэтому продуктивная деятельность больше других способствует развитию восприятия. Она также требует

развития моторики, зрительно-двигательной координации, развитие мышления, анализа объекта, выделение главного, осознания отношения персонажей сюжетных рисунков, воображения, оперирования образами представления. Продуктивная деятельность оказывает также большое влияние на развитие личности ребенка – требует умения сосредоточиться на задаче, доводить начатое дело до конца [30].

Таким образом, продуктивная деятельность является для ребенка естественным способом освоения окружающего мира, способом развития мышления, восприятия, моторики, развития ребенка эмоционально и творчески. По значимости эта деятельность занимает в жизни ребенка дошкольного возраста второе место после игры.

Г.А. Урунтаева относит к продуктивным видам деятельности дошкольника изобразительную и конструктивную. Продуктивная деятельность, моделируя предметы окружающего мира, приводит к созданию реального продукта, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает материальное воплощение в рисунке, конструкции, объемном изображении [80]. Т.С. Комарова отмечает, что для изобразительной деятельности характерно художественно-образное начало. В отличие от образов восприятия и памяти, художественный образ максимально субъективен и несет в себе печать личности автора. Изобразительную деятельность составляют рисование, лепка, аппликация. Их взаимосвязь прослеживается в средствах выразительности, используемых для создания продукта. К ним относятся форма, ритм линий и форм на плоскости, объем. Декоративное рисование, аппликация и лепка предполагают использование цветового строя и гармонии, а сюжетное – композиции [33]. В.С. Мухина считает, что замысел продуктивной деятельности воплощается с помощью разных изобразительных средств. Ребенок, осваивая эту деятельность, учится выделять в реальном предмете те стороны, которые могут быть отражены в том или ином ее виде. Таким образом, признаки и качества изображаемых предметов выступают

опорными точками ребенка в познании действительности. У дошкольника складывается умение вариативно использовать выразительные средства и орудия, возникают обобщенные способы изображения объектов окружающего мира [45]. Конструирование как вид продуктивной деятельности дошкольников способствует развитию зрительного восприятия, становлению сенсорных эталонов (форма, цвет, размер), манипулирование материалом для конструирования в большей степени, чем другие виды деятельности, способствует становлению графомоторных навыков и созданию условий для формирования целенаправленной деятельности и развития общих интеллектуальных умений [19].

Особенности зрительного дефекта и вторичных отклонений накладывают свой отпечаток на продуктивную деятельность детей с нарушениями зрения. Н.Г. Пахомова отмечает, что из-за отсутствия понимания полноты и глубины окружающего мира у детей с нарушением зрения снижается возможность самостоятельного и наиболее точного отображения предметов [56]. Бедность практического опыта, слабое развитие моторики, несогласованность действия руки и глаза накладывают свой отпечаток на овладение ручными навыками и творческую деятельность детей. Максимально бедный моторный компонент сосуществует с гораздо более сложной и по существу вербальной продукцией. Они испытывают трудности в создании и реализации замысла, наблюдается поверхностное и схематическое отражение всех составляющих [76]. Исследования отечественных педагогов показали, что дети с нарушениями зрения лучше запоминают предметы, когда знакомство с ними начинается с осязания [53]. При этом у них отмечаются следующие трудности при выполнении продукта:

- дети не умеют обследовать предметы при помощи рук;
- не все дети умеют держать ножницы, кисть и пользоваться ими;

- при выполнении мелких движений у всех детей наблюдаются неточность, торопливость, некоторая скованность в движениях;
- при некотором увеличении времени работы (8 – 10 минут) дети утомлялись, некоторые отказывались выполнять задания;
- дети со зрительной патологией часто испытывают затруднения при работе с пластилином, глиной, вызывают трудности любые задания, где необходимы мелкие движения пальцев рук, из-за этого дети часто стараются переключиться на другую, более подходящую для них, деятельность, отказываются от выполнения трудной для них работы [53].

Таким образом, анализ исследований ученых позволил выделить следующие особенности продуктивной деятельности детей с нарушениями зрения: сложности овладения ручными навыками; снижение возможности самостоятельного и наиболее точного отображения предметов; трудности в создании и реализации замысла; поверхностное и схематическое отражение всех составляющих. Поскольку в исследованиях отечественных педагогов прослеживается связь между продуктивной деятельностью и сенсорным развитием, т.е. представление о том или ином объекте формируется в сознании ребенка только при ознакомлении с признаками и параметрами данного объекта (его местоположении, размере, цвете, форме), данные виды деятельности (такие как изобразительная деятельность и конструирование) являются эффективным средством сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [45].

1.4 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения

Анализ научно-методической литературы показывает, что понятие «психолого-педагогическое сопровождение» имеет много трактовок и определений, различающихся видами и формами в зависимости от теоретического подхода и направленности.

Концепция сопровождения как образовательная технология разработана Е.И. Казаковой и А.П. Тряпицыной. Они предлагают рассматривать под сопровождением такие виды деятельности, которые оказывают помощь в ситуации жизненного выбора, входят в «зону развития», создают всесторонние условия для того, чтобы развивающийся субъект (ученик) принимал оптимальные решения в различных ситуациях выбора, а также взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем ученика. Согласно данной теории относительно развития детей дошкольного возраста утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители [29].

М.М. Семаго также дает свое понимание понятия «сопровождение» [70]. Автор понимает сопровождение как процесс адаптации ребенка к образовательной среде и среды к способностям ребенка – взаимная адаптация, которая является основной характеристикой комплексного сопровождения ученика. Основной целью является постоянное поддержание баланса между способностями ребенка и учебной деятельностью со стороны других субъектов образовательного процесса всеми специалистами.

Таким образом, содержание сопровождения определяется как «создание всеми участниками образовательного процесса состояния оптимального баланса для каждого отдельного ребенка между воспитательными воздействиями и индивидуальными возможностями ребенка» [70].

М.Р. Битянова определяет понятие сопровождения как проектирование образовательной среды, основанной на общегуманистическом подходе к необходимости максимального раскрытия способностей и личностного потенциала ребенка. Данный подход основан на возрастных стандартах развития, основных возрастных

новообразованиях как критериях адекватности воспитательных воздействий в логике собственного развития ребенка, приоритете его потребностей, целей и ценностей [5]. Наиболее обобщенным, гуманистически-ориентированным является понимание сопровождения как осуществления защиты прав детей на развитие и образование. Определяемое понятие «защита», прежде всего, к отдельному ребенку или группе детей, которые по ряду причин испытывают трудности в адаптации к образовательной среде.

Таким образом, рассматривая каждого ребенка как основного субъекта образовательной среды, можно конкретизировать цели и задачи сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение – это организация безбарьерной, адаптивной, развивающей, лично-ориентированной образовательной среды, которая способствует более результативной интеграции и социализации ребенка с особенностями развития (С.Е. Гайдукевич, Т.П. Кунцевич, К.С. Мануйлов, В.И. Панов, О.Р. Родионова, П.И. Третьяков, Е.А. Ямбург) [51].

Э.М. Александровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [31].

В.А. Сластенин подробно раскрывает в своей трактовке психолого-педагогическое сопровождения методы психолого-педагогической деятельности. С его точки зрения, психолого-педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поддержки максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном, по сравнению с поддержкой, участии преподавателя» [73].

Несмотря на широкий спектр определений, подавляющее большинство программ основаны на общих методологических основах, к которым относятся следующие подходы.

Личностно-ориентированный подход (К. Роджерс, И.С. Якиманская), определили приоритет потребностей, целей и ценностей личностного развития ребенка при построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса с учетом индивидуальных, субъективных и личностных особенностей детей. С этих позиций сопровождение должно основываться на потребностях и интересах конкретного ребенка, логике его развития, а не на задачах, поставленных извне [83].

Антропологическая парадигма (Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков), предполагающая целостный подход к человеку, смещение анализа с отдельных функций и свойств (внимание, память, мышление, произвольность и др.) на рассмотрение целостной ситуации развития ребенка в контексте его связей и отношений с окружающими людьми [74].

Теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова), утверждающая необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие ее «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом [15].

Технология индивидуализированного (персонифицированного) воспитания базовым понятием также считает идею О.С. Газмана, автора, показавшего в своих работах, что педагогическая поддержка и сопровождение развития личности человека – не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а

комплексная система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [15].

Проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения (М.Р. Битянова, Е.В. Бурмистрова, А.И. Красило), ориентирующий на проектирование в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации [5].

Таким образом, на современном этапе психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как многогранное явление, широко применяемое в различных аспектах жизнедеятельности. В условиях модернизации дошкольного образования, в контексте реализации федеральных государственных требований, необходимым условием является психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса и всех его участников (воспитанников, педагогов, родителей).

Требования Стандарта к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования являются [42]:

- использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям;
- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребёнка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
- поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;
- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;
- поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Подчеркнем, что психолого-педагогическое сопровождение дошкольника с ограниченными возможностями здоровья – это организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психолого-педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в образовательной среде.

В своей работе мы придерживаемся точки зрения О.Л. Козыревой, рассматривающей детей с ограниченными возможностями здоровья как лиц, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, имеющие значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами и в силу этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания. К группе детей с ограниченными возможностями здоровья относятся дети, состояние здоровья которых препятствует освоению ими всех или отдельных разделов образовательной шкалы вне специальных условий воспитания и обучения [32].

В рамках нашего исследования мы рассматриваем категорию детей с нарушениями зрения. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей данной категории рассматривают в своих работах Л.А. Дружинина, А.А. Лысова, Н.Н. Малофеев, Л.Б. Осипова, ЕА. Савина, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова и др. [50; 61; 65; 68].

Цель психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения является создание единого коррекционного пространства, способствующего сенсорному развитию, развитию психических и мыслительных процессов, а также личности воспитанников [59].

Тесное взаимодействие всех участников коррекционного процесса необходимо не только с целью диагностики, профилактики сенсорных и психических нарушений, но и с целью разработки новых технологий интегрированного подхода к содержанию коррекционно-развивающей деятельности, стимулирующей сенсорное, познавательное и личностное развитие ребенка.

В своих работах авторы выделяют следующие этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения:

1) диагностический – осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения, посредством уточнения уровня развития психических процессов; проведение заседания психолого-педагогического консилиума; индивидуальное консультирование родителей, педагогов по итогам обследования;

2) проектирование – сбор необходимой информации о путях и методах разрешения проблемы, составление или корректировка плана коррекционного обучения, развития и воспитания с учетом результатов проведенной диагностики, доведение этой информации до участников сопровождения, создание положительной мотивации у ребенка к коррекционному воздействию;

3) деятельностный – проведение коррекционных занятий в соответствии с планом в рамках коррекционно-развивающей программы, развитие познавательных интересов, активизация познавательной деятельности; индивидуальное и групповое консультирование педагогов, родителей специалистами; проведение семинаров для родителей и педагогов;

4) рефлексивный – подведение итогов сопровождения, анализ результатов коррекции и развития на основании итоговой диагностики, определение уровня результативности.

Главной формой отчетности сопровождения считается диагностическая карта развития ребенка, включающая индивидуальную программу сопровождения [54].

Таким образом, анализ литературы свидетельствует о том, что психолого-педагогическое сопровождение является комплексной технологией психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации. С целью преодоления индивидуальных личностных трудностей, а также оказания помощи в поиске оптимальных способов решения проблем, нами был сделан вывод о необходимости разработки модели психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе взаимодействия специалистов и педагогов с ребенком и его семьей.

Выводы по главе 1

В первой главе нашего исследования мы рассмотрели понятие «сенсорное развитие» как развитие восприятия и формирование на его основе представлений о внешних свойствах предметов - «сенсорных эталонов»: их форме, цвете, величине и т.п. «Сенсорный эталон» подразумевает систему чувственных мерок для анализа окружающего и упорядочивания своего опыта, выделенных человечеством в ходе исторического развития, систематизированных и словесно обозначенных

Процесс сенсорного развития у детей от рождения до поступления в школу проходит постепенно: от небольшого запаса плохо организованных представлений о внешних свойствах предметов до осмысленного определения сенсорных эталонов.

Рассмотрев клинико-психолого-педагогическую характеристику детей со зрительными нарушениями, мы выявили следующие особенности их психического развития: неполнота, неточность, фрагментарность, замедленность, обедненность восприятия, представлений и образов

предметов, снижение уровня чувственного опыта, определяющего содержание образов мышления, речи и памяти, замедление хода развития всех познавательных процессов. Особые сложности возникают при определении цвета, формы, величины предметов. У детей нет достаточных знаний об использовании сохранных органов чувств для восполнения недостаточности зрительных впечатлений.

Также нами было определено понятие «психолого-педагогическое сопровождение» как системы профессиональной деятельности специалистов и семьи, направленной на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации взаимодействия, посредством создания единого коррекционного пространства, способствующего формированию в том числе и сенсорной сферы ребенка.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СЕНСОРНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

2.1 Исследование состояния сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Методика исследования состояния сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения разработана Л.Б. Осиповой [54]. Диагностическая методика используется в дошкольных образовательных организациях для детей с нарушениями зрения. Диагностика расписана на четыре года обучения по возрастам. Старший дошкольный возраст относится к 4-му году обучения (Приложение 1). В ходе диагностики обследуются следующие пять параметров: восприятие цвета, восприятие формы, восприятие величины, восприятие сложной формы, восприятие пространственных отношений.

1 параметр – восприятие цвета. Исследуется способность ребенка соотносить предметы по цвету, оттенку; узнавание и называние цветов; соотнесение цвета с реальным объектом; группировка по цвету; сериация по насыщенности. В качестве материала используются цветные карандаши, сюжетные картинки, геометрические фигуры разных цветов и одного цвета разной насыщенности. Ребенок выполняет задания по словесной инструкции «Найди пару», «Что на картинке неправильно? Что бывает красного (др.) цвета?», «Разложи по коробочкам», «Разложи круги от самого темного к самому светлому».

2 параметр – восприятие формы. Исследуется способность ребенка различать и называть формы, соотносить эталон формы с формой объемных тел и предметов, эталон формы и формы предметного изображения; различение близких форм. В качестве материала используются набор плоскостных и объемных форм, реальные предметы в

окружающей обстановке. Ребенок выполняет задания по словесной инструкции «Расскажи, из каких фигур составлена постройка», «Посмотри вокруг: что из предметов (игрушек) похоже на прямоугольник (др.)?», «Посмотри на все фигуры, разложенные перед тобой: на какую из них похожа дверь от шкафа (др.)?», «Какие предметы похожи на квадрат (др.)?», «Отметь все предметы, в которых встречается треугольник (др.)», «На что похожа крыша у домика (др.)?», «Раздели фигуры на две группы».

3 параметр – восприятие величины. Исследуется понимание, название величины, словесное обозначение параметров величины, соотнесение предметов по величине, сериация по величине. В качестве материала используются наборы пластин разной ширины, цилиндров разной толщины и высоты, брусков разной длины; мелкие игрушки (гномики, человечки, животные), игрушки или реальные объекты, среди которых есть одинаковые по объему, длине, высоте (5-7 объектов, разнорасположенных в реальном пространстве). Ребенок выполняет задания по словесной инструкции «Перед тобой разные предметы. Покажи длинный, высокий, толстый и т.д. Покажи у пластины ширину, длину и т.п.» «Через какую пластину гномику легче перепрыгнуть? Почему?» «Сравни пеньки (цилиндры) по толщине. На каком пеньке сидит белочка (на высоком, на толстом) и т.п.?», «Найди мяч такой же величины». «Найди игрушку такой же длины». «Найди игрушку такой же высоты». «Найди цилиндр такой же толщины». «Найди пластину такой же ширины», «Разложи прямоугольники по порядку по высоте; по ширине (от высокого к низкому, от узкого к широкому)».

4 параметр – восприятие, воспроизведение сложной формы. Исследуется способность к анализу и конструированию образца из геометрических форм, составлению целого из частей предметного изображения. В качестве материала используются набор соответствующих геометрических фигур, предметные картинки; соответствующие разрезные картинки (кукла, самолет, велосипед – предметы сложной конфигурации).

Ребенок выполняет задания по словесной инструкции «Узнай, что на картинке». «Расскажи, из каких частей составлена картинка, какой они формы и где расположены?» «Собери такую же картинку сам».

5 параметр – восприятие пространственных отношений. Исследуется понимание пространственных предлогов и наречий, оценка удаленности в большом пространстве, микроориентировка на листе, составление схемы пространства. В качестве материала используются игрушки, предметы реального пространства; сюжетные картинки, лист бумаги, набор геометрических фигур, реальные объекты (мебель) помещения (кабинет или др.), лист бумаги, карандаш. Ребенок выполняет задания по словесной инструкции «Поставь игрушку в шкаф». «Прокати шарик по дорожке» и др. «Где находится машина?» «Что расположено между шкафом и стулом?» «Посмотри на картинку и расскажи, где стоит мальчик (др.)», «Что висит выше: шарик или кубик?» «Какие предметы далеко от тебя, близко к тебе?» «Что дальше: мяч или пирамидка; стул или шкаф?» «Что ближе к столу: кукла или машина?», «Положи кружок на верхнюю сторону листа, треугольник – на нижнюю, квадрат – посередине и т.п.». «Расскажи, где расположены фигуры» «Проведи по листу пальчиком: сверху вниз, снизу вверх и т.п.», «Расскажи, как расположена мебель в помещении (кабинете). Нарисуй на листе мебель (при затруднении: выложи из геометрических фигур) так же, как она расположена в помещении».

Результаты диагностики заносят в карту психолого-педагогического обследования ребенка.

Оценивание детей проводится по трем уровням:

1 уровень – самостоятельное и правильное выполнение задания;

2 уровень – необходима организующая и стимулирующая помощь педагога, допущение 1-2 ошибок, которые ребенок не всегда самостоятельно замечает и исправляет; не всегда выполнение заданий в полном объеме;

3 уровень – необходима практическая помощь педагога, допущение ребенком более 2-х ошибок, которые он не замечает и не исправляет даже при организующей помощи педагога, выполнение заданий методом проб и ошибок, хаотичное выполнение, отсутствие интереса к выполнению заданий.

В протоколе уровень отмечается соответствующей цифрой или определенным цветом (например, первый уровень – красный цвет, второй – желтый, третий – зеленый).

Исследование проводилось на базе дошкольного отделения муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска» (дошкольное отделение). В исследовании участвовали шесть детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (Таблица 1).

Таблица 1 – Состояние зрения участников эксперимента

№	Имя ребенка	Возраст	Офтальмологический диагноз
1	Анна	бл., 7 м.	OU - Гиперметропия слабой степени. Амблиопия слабой степени. Vis – 0,8/0,8
2	Виталя	бл., 8м.	OU – Сходящееся косоглазие. Амблиопия слабой степени. Vis – 0,6/0,7
3	Влад	7л.	OU – Гиперметропия слабой степени. Vis – 0,8/0,7
4	Даша	7л.	OU – Гиперметропия высокой степени. Сложный гиперметропический астигматизм. Амблиопия слабой степени. Vis – 0,5/0,5
5	Ира	бл., 9м.	OD – Гиперметропия слабой степени. OS – Гиперметропия средней степени. Сложный гиперметропический астигматизм. Амблиопия слабой степени. Vis – 0,6/0,6
6	Настя	бл., 7м	OU – Гиперметропия слабой степени. Vis – 0,7/0,8

Результаты проведенного нами исследования представлены в таблице 2, 3 и на рисунке 1.

Таблица 2 - Результаты исследования сенсорного развития старших дошкольников с нарушениями зрения (баллы)

Имя ребенка	Исследуемые параметры				
	1. Восприятие цвета	2. Восприятие формы	3. Восприятие величины	4. Восприятие сложной формы	5. Восприятие пространственных отношений
Анна	2	2	2	2	2
Виталия	2	2	2	2	3
Влад	2	2	2	2	2
Даша	2	3	3	3	3
Ира	2	2	2	3	3
Настя	2	2	2	2	2

Таблица 3 - Уровни развития сенсорного развития у старших дошкольников с нарушениями зрения (%)

Имя ребенка	Исследуемые параметры										
	1. Восприятие цвета		2. Восприятие формы		3. Восприятие величины		4. Восприятие сложной формы		5. Восприятие пространственных отношений		
Анна	средний		средний		Средний		средний		средний		
Виталия	средний		средний		Средний		средний		низкий		
Влад	средний		средний		Средний		средний		средний		
Даша	средний		низкий		Низкий		низкий		низкий		
Ира	средний		средний		Средний		низкий		низкий		
Настя	средний		средний		Средний		средний		средний		
Уровни	выс.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	ср.	6 чел.	100%	5 чел.	83%	5 чел.	83%	4 чел.	66%	3 чел.	50%
	низ.	0	0%	1 чел.	17%	1 чел.	17%	2 чел.	34%	3 чел.	50%

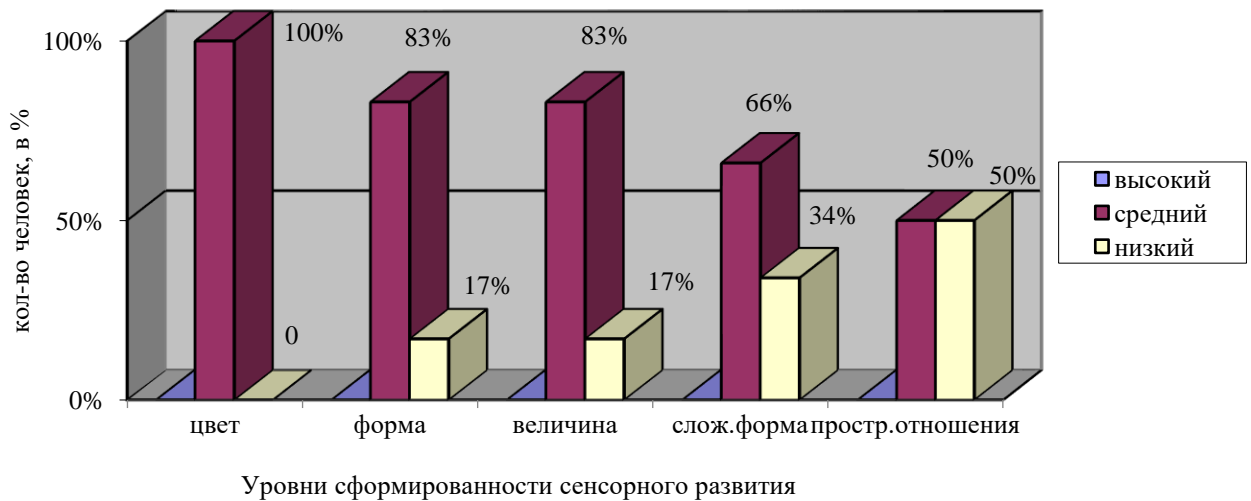


Рисунок 1 – Результаты исследования сенсорного развития у старших дошкольников с нарушениями зрения (%)

Остановимся на анализе результатов исследования сенсорного развития у старших дошкольников с нарушениями зрения.

С заданиями на восприятие цвета самостоятельно не справился никто. Наименьшие трудности вызвали задания на соотнесение по цвету и оттенку и группировка по цвету, с ним справились самостоятельно без ошибок 5 детей. При соотнесении цвета с реальным объектом дети допускали ошибки. На вопрос «Что бывает красного (др.) цвета?» только половина детей смогла правильно вспомнить и определить реальный предмет окружающей действительности, остальным требовалась стимулирующая помощь педагога. Наибольшие трудности отмечались при выполнении сериации по насыщенности. Только один ребенок смог самостоятельно расположить карточки, трем детям понадобилась стимулирующая помощь педагога или они самостоятельно находили ошибки, и двое детей справились с практической помощью педагога, т.к. самостоятельно найти ошибки не смогли.

Таким образом, высокий и низкий уровни развития по данному параметру не выявлены, у 100% детей (6 человек) уровень сформированности данного параметра – средний по совокупности показателей всех выполненных заданий.

Задания на выявление уровня сформированности восприятия формы также не выявили высокого уровня развития по данному параметру, у 83% детей (5 человек) выявлен средний уровень сформированности данного параметра, у 17% (1 человек) – низкий уровень. Дети не смогли самостоятельно справиться с заданием, путали эталон формы с формой объемных тел и предметов, выполняли задания с помощью педагога, одному ребенку требовалась обучающая помощь. При выполнении задания на различение и называние формы, дети называли не все фигуры, из которых составлена аппликация, путали названия фигур. Наименьшие трудности возникли при выполнении задания «Раздели фигуры на две группы». Дети сгруппировали квадраты и прямоугольники, круги и овалы. При выполнении задания на соотнесение эталона формы с формой объемных тел и предметного изображения, дети легко определяли круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник, при этом большие сложности возникли при определении объемных форм шара, цилиндра, эллипсоида, параллелепипеда. Трем детям понадобилась обучающая помощь при выполнении.

Задания на выявление уровня сформированности восприятия величины также вызвали трудности и не выявили высокого уровня развития по данному параметру, 83% детей (5 человек) показали средний уровень сформированности данного параметра, 17% (1 человек) – низкий уровень.

При выполнении задания «Покажи, какой из предметов длинный, высокий, толстый и т.д.» только двум детям понадобилась стимулирующая помощь педагога, остальные дети словесно обозначали величину предметов. При этом отмечается недостаточный уровень владения наречиями, такими как «выше – ниже, длиннее – короче, шире – уже, толще – тоньше». Задание на сравнение предметов по величине вызвали затруднения более, чем у половины детей. Дети стремились заменить понятия «уже – шире, короче – длиннее» понятиями «больше – меньше».

Всем детям требовалась стимулирующая помощь педагога, а одному ребенку – обучающая. При выполнении сериации по величине (от высокого к низкому, от узкого к широкому) двое детей справились самостоятельно, остальным требовалась стимулирующая помощь, при этом дети самостоятельно находили ошибки и исправляли их.

Задания на восприятие и воспроизведение сложной формы выявили у 66% детей (4 человек) средний уровень сформированности данного параметра, у 34% (2 человека) – низкий уровень, высокий уровень выявлен не был. Задание «Узнай, что на картинке» не вызвало у детей особых затруднений, они определяли, где изображен человек, а где на образце игрушка. Сложности возникли при составлении целого из частей предметного изображения. Только половина детей смогла справиться с заданиями со стимулирующей помощью, допуская одну-две ошибки. Вторая половина испытуемых выполняла задания методом проб и ошибок, а одному ребенку требовалась обучающая помощь педагога. Во время конструирования образца из геометрических фигур дети затруднялись правильно пространственно соотносить геометрические фигуры или неверно определяли сами фигуры.

Задания на восприятие пространственных отношений оказались для детей самыми сложными. Средний уровень выявлен у 50% детей (3 человека), у остальных – выявлен низкий уровень. Выполнение заданий по словесной инструкции «Где находится машина?» «Что расположено между шкафом и стулом?» «Посмотри на картинку и расскажи, где стоит мальчик (др.)», «Что висит выше: шарик или кубик?» «Какие предметы далеко от тебя, близко к тебе?» вызвали трудности из-за непонимания пространственных предлогов и наречий. Также выполнение этих заданий показало, что дети затрудняются в оценке удаленности в большом пространстве. При выполнении микроориентировки на листе дети путали понятия справа от середины, слева от середины; сверху вниз, снизу вверх, слева направо и в разных направлениях; в правом нижнем углу, в левом

верхнем и т.д. Все дети допускали ошибки, при этом двум детям понадобилась обучающая помощь педагога. При составлении схемы помещения дети испытывали трудности в словесном обозначении направления и изображении пространственного расположения мебели на листе.

Таким образом, проведенное исследование показало недостаточный уровень сенсорного развития у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Из 6 детей, принявших участие в исследовании, все допустили те или иные ошибки при выполнении. Полученные результаты подчеркивают необходимость коррекционной работы во взаимодействии специалистов и семьи ребенка. Данную работу возможно организовать в процессе психолого-педагогического сопровождения всеми специалистами сенсорного развития с использованием продуктивной деятельности.

2.2 Модель психолого-педагогического сопровождения процесса сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности

Поскольку психолого-педагогическое сопровождение – это система специальной поддержки ребенка с ограниченными возможностями здоровья, направленная на формирование социально-адаптивного поведения, коррекционно-компенсаторных знаний, навыков и умений, позволяющих детям войти в более широкое образовательное пространство. Поэтому целью психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития ребенка с нарушениями зрения мы считаем преодоление выявленных недостатков восприятия ими сенсорных эталонов. Полученные нами результаты перекликаются с данными исследований ученых, которые отмечают следующие особенности сенсорного развития данной категории детей. Для них характерна неточность, фрагментарность, замедленность и обедненность зрительного восприятия, трудности формирования представлений и образов предметов, что в свою очередь

приводит к недостаткам категоризации и определения групп сенсорных эталонов. Отсутствие четких представлений о связи между пространственным расположением направлений своего тела и предметов окружающей действительности с их словесными обозначениями приводит к недостаточности сенсорного развития у детей данной категории.

Результаты анализа психолого-педагогической литературы и результаты проведенного нами исследования показали необходимость разработки и апробации модели психолого-педагогического сопровождения процесса сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности.

Схематическое изображение модели представлено на рисунке 2.

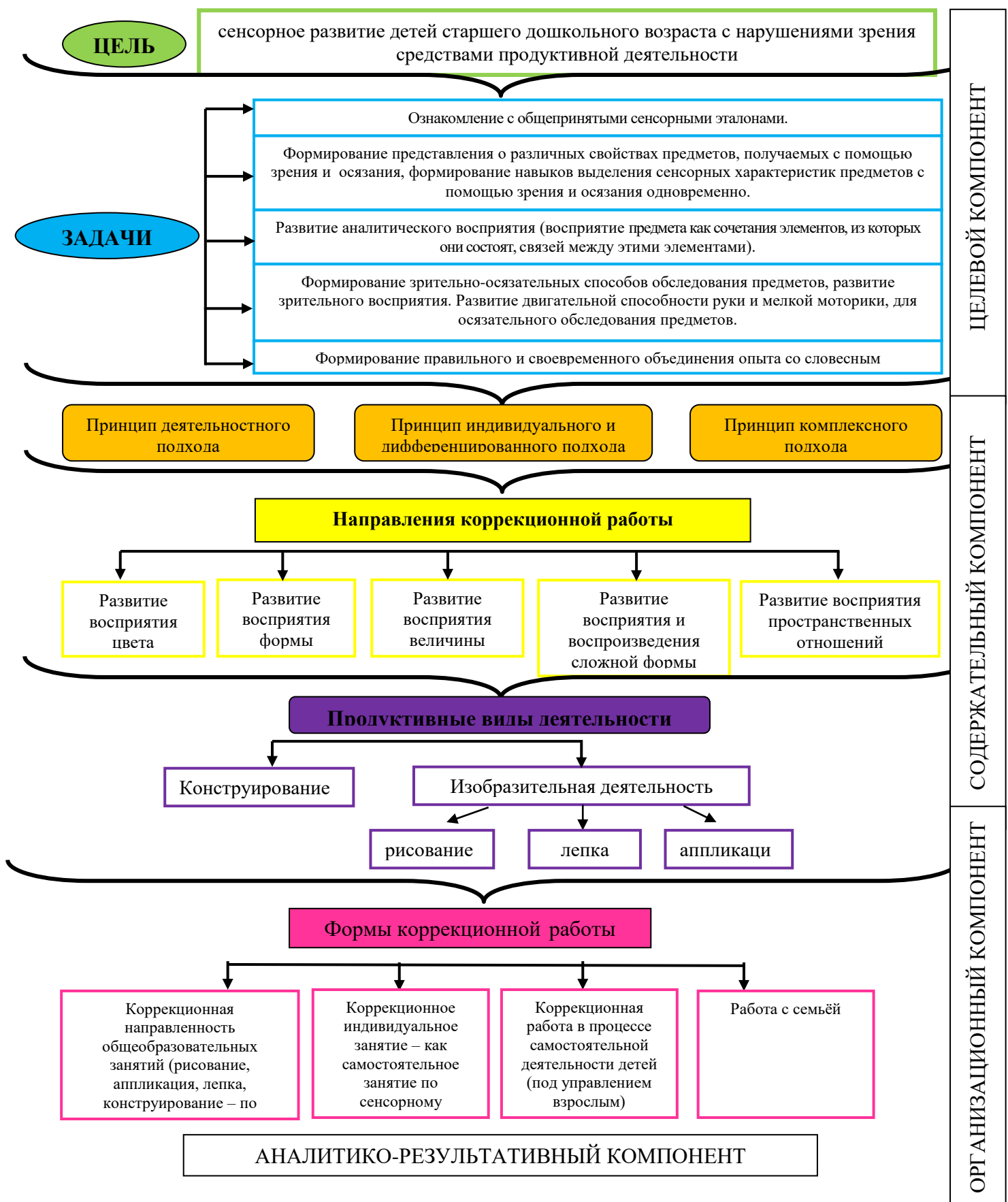


Рисунок 2 – Модель психолого-педагогического сопровождения процесса сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием продуктивных видов деятельности

Целью модели является сенсорное развитие детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности.

Задачи заключаются в следующем:

1. Ознакомление с общепринятыми сенсорными эталонами.
2. Формирование представлений о различных свойствах предметов, получаемых с помощью зрения и осязания, формирование навыков выделения сенсорных характеристик предметов с помощью зрения и осязания.
3. Развитие аналитического восприятия (т. е. восприятия предмета как сочетания элементов, из которых они состоят, связей между этими элементами).
4. Формирование своевременного и правильного объединения опыта со словесным обозначением.

В основу реализации предложенной модели положен ряд коррекционных принципов.

Одним из принципов является принцип деятельностного подхода, разработанный в трудах Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейном и другими. Коррекционная работа по сенсорному развитию будет производиться средствами продуктивных видов деятельности, к которым относятся изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация) и конструирование.

Важнейшим принципом реализации модели, на наш взгляд, является комплексный подход, представляющий собой целостную систему работы с детьми при взаимодействии всех участников коррекционно-развивающего пространства ДОУ между собой и семьей (Приложение 2). Комплексный подход подразумевает также организацию коррекционной работы, как на индивидуальных занятиях, так и на общеобразовательных занятиях, имеющих коррекционную направленность, а так же

использование ресурсов родителей либо опекунов ребенка, что в результате предполагает стимулирующее воздействие на сенсорное развитие ребенка.

Взаимодействие участниками коррекционно-развивающего пространства ДООУ (воспитатель, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог) с ребенком и его семьей проходит в несколько этапов.

На этапе проектирования происходит первичный сбор и систематизация информации о ребенке и его окружении. По результатам комплексной психолого-педагогической диагностики разрабатывается план коррекционной работы и поиска ресурсов (определение форм и методов работы сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности).

На этапе реализации плана коррекционной работы участниками коррекционно-развивающего пространства ДООУ реализуются программы, направленные на сенсорное развитие детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности. А также ведется консультативная работа со всеми участниками коррекционно-развивающего пространства ДООУ, в том числе и с семьей воспитанников.

На этапе оценки и проектирования происходит повторный сбор и систематизация информации о ребенке и его окружении: оценка сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Педагогами проводится рефлексия и новое проектирование с целью выявления новых ресурсов для реализации плана коррекционной работы.

Принцип индивидуального и дифференцированного подхода в решении проблемы сенсорного развития детей с нарушениями зрения включает:

– коррекционную работу необходимо осуществлять с использованием дифференцированных и индивидуальных форм организации;

– при определении содержания, средств и методов коррекционной работы специалистам необходимо обращать внимание на особенности сенсорного развития каждого ребенка.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам выделить основные направления коррекционной работы, представленные в таблице 4.

Таблица 4 – Основные направления и содержание коррекционной работы по развитию восприятия цвета, формы, величины, восприятия и воспроизведения сложной формы и пространственных отношений

№ п/п	Направления коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1	Развитие восприятия цвета	<ol style="list-style-type: none"> 1. Соотнесение по цвету, оттенку. 2. Узнавание, называние цветов. 3. Соотнесение цвета с реальным объектом. 4. Группировка по цвету (локализация). 5. Сериация по насыщенности.
2	Развитие восприятия формы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Различение, называние формы. 2. Соотнесение эталона формы с формой объемных тел и предметов. 3. Соотнесение эталона формы и формы предметного изображения. 4. Различение близких форм.
3	Развитие восприятия величины	<ol style="list-style-type: none"> 1. Словесное обозначение параметров величины (понимание, называние). 2. Соотнесение предметов по величине. 3. Сериация по величине.
4	Развитие восприятия и воспроизведения сложной формы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Способность к анализу и конструированию образца из геометрических форм. 2. Составлению целого из частей предметного изображения.
5	Развитие восприятия пространственных отношений	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание пространственных предлогов и наречий. 2. Оценка удаленности в большом пространстве. 3. Микроориентировка на листе. 4. Составление схемы пространства.

Коррекционную работу по данным направлениям мы будем осуществлять с использованием продуктивных видов деятельности, таких как изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация), конструирование.

Участниками коррекционно-развивающего процесса выступают дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, воспитатели, учитель-логопед, учитель-дефектолог, родители (опекуны).

Основными формами коррекционной работы является:

- коррекционная направленность общеобразовательных занятий (рисование, аппликация, лепка, конструирование – по подгруппам);
- коррекционное индивидуальное занятие – как самостоятельное занятие по сенсорному развитию;
- коррекционная работа в процессе самостоятельной деятельности детей (под управлением взрослых);
- работа с семьей.

Все формы коррекционной работы взаимосвязаны и позволяют решать определенные задачи по каждому из ее направлений.

Коррекционная направленность общеобразовательных занятий (рисование, аппликация, лепка, конструирование – по подгруппам).

Занятия по рисованию, аппликации, лепке, конструированию проводят воспитатели (периодичность проведения занятий отражена в таблице 5).

Таблица 5 – Распределение занятий по изобразительной деятельности и конструированию

Виды занятий	Форма работы	Периодичность проведения
Рисование	Подгрупповая	1 раз в неделю
Аппликация	Подгрупповая	1 раз в 2 недели
Лепка	Подгрупповая	1 раз в 2 недели
Конструирование	Подгрупповая	1 раз в 2 недели

Для подгрупповых занятий дети были разделены на две подгруппы. В первую подгруппу вошли дети со средним уровнем сенсорного развития, во вторую подгруппу вошли дети с низким уровнем сенсорного развития.

Подгрупповые занятия (рисование, аппликация, лепка, конструирование) проводились в первой половине дня и имели определенную структуру:

1. вводная часть – приветствие, ознакомление детей с темой занятия;
2. обследование предметов;
3. обучение технике изобразительной деятельности;
4. выполнение самого задания детьми;
5. подведение итогов.

Структура подгрупповых занятий одинакова для детей всех подгрупп, а уровень сложности ставящихся задач и пути их достижения разнообразны. Так же в структуру подгрупповых занятий были включены дидактические игры и упражнения, направленные на сенсорное развитие и физические минутки, т.к. особенностью детей данной категории детей является неточность, фрагментарность, замедленность и обедненность зрительного восприятия. Дидактические игры и упражнения включались в начале занятия для ознакомления с новым материалом или при повторении пройденного материала, иногда в конце занятия для закрепления полученных знаний. Особое внимание уделялось тому, чтобы показать детям характеристики этих сенсорных эталонов и найти такие игровые формы работы, которые подходят именно этой группе и соответствуют реальному уровню сенсорного развития, выявленному при проведении констатирующего исследования. В ходе продуктивной деятельности особое место занимают наглядные приемы и методы, позволяющие использовать уже сформированные представления дошкольников о внешнем виде предметов, окружающих их в групповом помещении.

Например, «Найди предмет такой формы, цвета, размера и т. д.», который мы используем в лепке, при рисовании и т.д., «На что похожа фигура – нос снеговика, голова, ведерко на голове, какие у них формы и т.д.».

В работе с дошкольниками также широко использовали практические приемы и методы: «Найди, принеси, покажи...» и др.

Помимо наглядных и практических методов, использовались словесные методы и приемы: «Опиши, что ты делаешь», «Покажи, какой квадрат нужно наклеить следующим» и т.д.

На занятиях детям предлагали потрогать используемые фигуры, отследить контуры, определить цвет, размер, ощупать и выбрать изображения заданного предмета (например, выбрать все треугольники для выполнения елочки и т.д.). Сравнение вместе с детьми количества предметов, которые были разными или похожими друг на друга по цвету, размеру, форме, считали такие предметы в зависимости от их признаков («Чего больше: квадратов или треугольников? Больших или маленьких треугольников?» и т.д.). Не маловажно задавать детям вопросы, акцентировать их внимание на признаках предметов, выражающих различные сенсорные эталоны: «Что это? Какой формы?», «Круги, треугольники, квадраты и так далее какого цвета?», «Какие меньше, какие больше, какие?» и т.д.

На занятиях были включены задания на микроориентировку на листе бумаги. Для этого в ходе продуктивной деятельности использовались игры «Маршрутный лист», «Почта» и др. Особый акцент делался на пространственных отношениях между предметами и активизации пространственной терминологии в речи самих детей.

Индивидуальные занятия по сенсорному развитию проводит учитель-дефектолог в соответствии с пропедевтической вариативной индивидуальной программой по сенсорному развитию детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Данные занятия несли пропедевтическую направленность и подготавливали ребенка к усвоению программного материала на подгрупповом занятии.

Они проводились в утренние и вечерние часы. Продолжительность индивидуальных занятий составляла 10–15 минут. Количество индивидуальных занятий в неделю для детей каждой подгруппы было различно и зависело от индивидуальных особенностей сенсорного развития. С детьми первой подгруппы индивидуальные занятия проводились один – два раза в неделю, с детьми второй подгруппы – ежедневно.

При этом для каждого ребенка конкретизировались задачи по каждому направлению работы, определялся уровень и объем дидактических требований. На одном индивидуальном занятии решались задачи одного из направлений коррекционной работы. Ориентация на индивидуальные возможности ребенка предусматривала плавный переход детей из одной подгруппы в другую и являлась главным условием успешности индивидуализации и дифференциации в обучении детей с нарушениями зрения.

Коррекционная работа в процессе самостоятельной деятельности детей (под управлением воспитателя).

Самостоятельная деятельность в ДООУ детей старшего дошкольного возраста – это самостоятельная игровая деятельность в группе, на прогулке, в процессе продуктивной деятельности.

Самостоятельная деятельность рассматривается как деятельность, которая выполняется без непосредственного участия педагога, при этом ребенок сознательно стремится достигнуть поставленной цели.

Самостоятельная деятельность детей включает в себя свободную деятельность воспитанников в условиях созданной педагогами предметно-развивающей среды, обеспечивающая выбор каждым ребенком деятельности по интересам и позволяющая ему взаимодействовать со сверстниками или действовать индивидуально. А также организованную педагогом деятельность воспитанников, направленную на решение задач, связанных с интересами других людей.

Для этого были организованы специальные уголки, которые позволяли повторять и закреплять усвоенный на занятиях материал в разных системах связей, в различных условиях. При этом учитывались интересы и возможности каждого ребенка, подбирались необходимые игры, пособия, тренажеры. Предметы и материалы в «сенсорном уголке» обновлялись, добавлялись, варьировались в соответствии с изучаемой темой, с пройденным на занятии программным материалом, с учетом зоны актуального и ближайшего развития и на основе накопления и обобщения опыта детей.

В уголках познавательного и художественно-эстетического развития для детей в свободном доступе имеются:

- наборы геометрических фигур для группировки (по цвету, форме, величине);
- наборы объемных геометрических тел разного цвета и величины;
- наборы плоскостных геометрических фигур;
- мозаики разных форм и размеров с графическими образцами;
- наборы кубиков и строительные наборы с деталями разных форм и размеров;
- контейнеры с предметами различной фактуры, тяжести и упругости, целыми и состоящими из разных частей;
- разрезные картинки сюжетные и предметны;
- материалы для продуктивной деятельности (цветные карандаши, краски, восковые мелки, кисточки, бумага для рисования и цветная, пластилин и стеки, лекало и трафареты и др.).

Воспитатель стимулировал детей к самостоятельной деятельности в данных уголках, при необходимости педагог оказывал организующую или обучающую помощь.

Таким образом, каждый из специалистов (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, воспитатель) имеет возможность к

организации сенсорного развития детей с нарушениями зрения. Нами были определены основные задачи по сенсорному развитию каждого из специалистов (Таблица 6).

Таблица 6 – Узкоспециализированные задачи педагогов ДОУ по сенсорному развитию детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Специалист	Основные задачи
1	2
Учитель-дефектолог	<ul style="list-style-type: none"> – определяет объем и содержание коррекционной работы по сенсорному развитию ребенка; – проводит индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия; – отслеживает динамику развития детей и степень усвоения учебного материала;
Воспитатель	<ul style="list-style-type: none"> – планирует занятия и режимные моменты по ознакомлению с величиной, формой, цветом предметов средствами продуктивной деятельности с учетом возраста детей, уровня их сенсорного развития;
Педагог-психолог	<ul style="list-style-type: none"> – устанавливает актуальный уровень когнитивного развития ребенка, определяет зону ближайшего развития; – выявляет особенности эмоционально-волевой сферы, личностные особенности детей, характер взаимодействия со сверстниками, родителями и другими взрослыми; – оказывает консультативную помощь родителям и работникам ДОУ;
Учитель-логопед	<ul style="list-style-type: none"> – выявляет особенности речевого и коммуникативного развития; – проводит индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия; – оказывает консультативную помощь родителям; – оказывает методическую помощь работникам ДОУ.

Важным условием эффективности психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями зрения, на наш взгляд, является взаимодействие специалистов между собой и с семьей в процессе его сенсорного развития. Рассмотрим примеры такой взаимосвязи.

Коррекционная работа по сенсорному развитию посредством продуктивных видов деятельности осуществляется по пяти взаимосвязанным и взаимообусловленным направлениям. При организации и осуществлении коррекционной работы мы руководствовались рекомендациями по сенсорному развитию детей Л.Б. Осиповой.

Первое направление коррекционной работы предполагает развитие восприятия цвета.

Тесная взаимосвязь и сотрудничество между специалистами образовательной организации позволяет эффективно формировать, развивать и корректировать восприятие цвета.

Дефектолог определяет актуальный уровень сформированности цветовых эталонов и степень развития лексики. Специалистом составляется программа, в которой определяются объем и содержание коррекционной работы по сенсорному развитию, а также даются консультации воспитателю и другим специалистам. Дефектолог проводит индивидуальные и/или подгрупповые коррекционные занятия с детьми, а также отслеживает динамику усвоения сенсорного материала.

Воспитатель планирует занятия и режимные моменты по ознакомлению с цветом предметов средствами продуктивной деятельности с учетом возраста детей, уровня их сенсорного развития и в соответствии с рекомендациями дефектолога.

Логопед создает условия для расширения и уточнения словаря детей в соответствии с рекомендациями: закрепление названий основных цветов и оттенков; развитие речеслухового внимания и памяти; формирование грамматически правильной речи средствами согласования существительных с прилагательными.

Психолог выявляет особенности эмоционально-волевой сферы, личностные особенности детей, сферы интересов и склонностей, характер взаимодействия со сверстниками, родителями и другими взрослыми. Оказывает консультативную помощь родителям и педагогам в вопросах сенсорного развития ребенка в свободной деятельности и дома.

Коррекционно-педагогическая работа с дошкольниками со зрительными нарушениями по сенсорному воспитанию в области цвета предполагает:

- формирование точных, расчлененных цветовых эталонов;
- усвоение их связей и отношений;
- овладение системами цветовых свойств;

– формирование способов обследования цветовых свойств предметов и предметных изображений, а также сложных цветосочетаний между группами цветовых тонов и оттенков;

– обучение способам слияния чувственной информации с их словесной интерпретацией;

– формирование и совершенствование всех компонентов других психических функций, таких как внимание, память, мышление, эмоционально-волевая сфера и т. д.

Наиболее действенные методы и приемы, обеспечивающие эффективное развитие цветового восприятия у детей дошкольного возраста:

- наблюдения окружающего мира;
- рассматривание иллюстрированного материала;
- обследование предметов;
- обращение к опыту детей;
- поисковые вопросы;
- экспериментальная деятельность;
- дидактические игры.

Формирование системы эталонов цвета у дошкольников с нарушениями зрения предполагает использование следующих дидактических игр и упражнений на занятиях по изобразительной деятельности: «Собери капельки в стакан», «Подбери шарик», «Спрячь мышку», «Подбери по цвету», «Живое домино», «Окраска воды», «Подбери предметы похожего цвета», «Собери цветик–семицветик», «Помоги рыбкам», «Подбери пару», «Цветная карусель», «Подбери по цвету и оттенкам», «Составь узор», «Найди свой цвет или оттенок цвета», «Раскрась картинку», «Что в рисунке неправильно (цвет предметов)?», «Кто скорее соберет цветной узор?», «Назови, что вокруг тебя зеленое, желтое, серое, розовое, голубое и т. д.», «Составь по контурному образцу цветное изображение», «Выложи радугу», «Выложи цветовой ряд одного тона по насыщенности от самого светлого до самого темного и наоборот», «Назови

только те предметы, которые имеют красный, желтый, зеленый, синий и т. д. цвет» и др.

Второе направление коррекционной работы предполагает развитие восприятия формы.

Главной задачей в работе над формированием у ребенка представления о форме является ознакомление его с объемными формами и плоскими формами.

Воспитатель, будучи непосредственным руководителем и наставником детей, играет ведущую роль в создании условий для развития восприятия формы. Он организует образовательную среду, где формы предметов и игрушек будут доступны и привлекательны для детей. Воспитатель проводит разнообразные игры и занятия, которые способствуют развитию пространственного мышления и восприятия формы.

Дефектолог, проводит функциональную оценку сформированности восприятия формы у детей, а также разрабатывает индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы, в которых используются специальные методики и приемы для развития и улучшения восприятия формы.

Логопед в рамках работы над восприятием формы, может проводить игры и упражнения, направленные на развитие у детей умения выражать и описывать формы в словах. Он также может использовать специальные материалы, такие как картинки или модели, чтобы помочь детям воспринимать и запоминать формы.

Психолог в данном контексте может проводить диагностику развития детей и анализировать результаты работы воспитателя, дефектолога и логопеда. Он может предложить дополнительные рекомендации и методики для оптимизации процесса развития восприятия формы. Также психолог может работать с родителями, чтобы обеспечить

согласованность в работе по развитию восприятия формы как в домашней, так и в образовательной среде.

Ребенок знакомится с формами в определенной последовательности. Целесообразнее давать плоские формы в таком порядке: сначала – круг, потом – квадрат, затем – треугольник, овал, прямоугольник, объемные формы: шар, затем куб, цилиндр, эллипсоид, параллелепипед.

Проведение последовательной работы по вычленению данных форм из окружающей действительности помогает ребенку точнее и быстрее воспринять и представить их, то есть сформировать сенсорные эталоны. При этом ознакомление с одной формой (например, с квадратом) проводится параллельно с закреплением другой (соответственно – с кругом).

Коррекционная работа по развитию восприятия формы проводится в два этапа.

1. Ознакомление с эталоном формы, развитие перцептивных действий идентификации:

- ознакомление с формой как сенсорным эталоном;
- ознакомление с формой предметов;
- ознакомление со свойствами предметов определенной формы.

2. Развитие перцептивных действий соотнесения и действий перцептивного моделирования.

- соотнесение по форме;
- сортировка (группировка) по форме;
- выбор предметов определенной формы по образцу.

На первом уровне сравниваются значимо отличающиеся друг от друга формы. (Например: круг и квадрат, треугольник и овал и т. д.)

На втором – сравниваются похожие формы. Например: круг и овал, квадрат и прямоугольник. Выполняемые действия: соотнесение, сортировка (группировка) и выбор предметов определенной формы по образцу.

Для наибольшей эффективности работы по ознакомлению ребенка с формами и закреплению у него определенных представлений необходимо

включать его в разные виды деятельности, подбирая соответствующие игры и игровые пособия. При этом ребенку предлагаются как объемные предметы (шарик, кубик, цилиндр), так и плоские.

Можно предложить выполнить детям аппликацию «Кто в домике живет», «Найти фигуру» здесь предлагается соотнести фигуру круг с его контурным изображением. На занятиях лепкой можно соотносить слепленные фигуры с формами тарелочек.

В конце занятия можно предложить детям поиграть с дидактическими пособиями: «Шарикоброс», «Почтовый ящик». Для игры детям предлагается взять фигуры и сложить их в баночки.

На занятиях рисованием детям предлагается нарисовать круглые конфеты на круглой тарелочке, а квадратные печенки – на квадратной тарелочке. На занятиях аппликацией дети клеят круги на круглый коврик, а квадраты на квадратный и т.д. На конструировании можно предложить детям выложить формы на полянки своей формы, осуществляя выбор объектов зрительным способом.

Важное место в работе по закреплению материала занимает такой вид деятельности, как выбор предметов определенной формы в продуктивных видах деятельности. Так, в конструктивной деятельности: ребенку, чтобы сделать листву на деревце, надо выбрать только одну определенную форму, например треугольник (в раздаточный материал входят разные геометрические фигуры). На занятиях аппликацией, чтобы починить машину надо выбрать и приклеить колеса только круглой формы.

Формирование системы эталонов формы у дошкольников с нарушениями зрения предполагает использование также следующих дидактических игр и упражнений на занятиях: «Сыщик», «Художники», «Кто здесь лишний?», «Кто железный, кто деревянный?», «Путешествие», «Веселая геометрия».

Третье направление коррекционной работы предполагает развитие восприятия величины.

Тесная связь специалистов прослеживается и в данном направлении. Роль воспитателя заключается в создании поддерживающей и стимулирующей среды для развития ребенка. Он обеспечивает необходимые условия для формирования эталонов величины, предоставляет возможности для практической деятельности, игр, коммуникации и самостоятельности. Воспитатель также сотрудничает с дефектологом и логопедом, обмениваясь информацией и координируя свои действия.

Логопед формирует лексические понятия величины на основе ознакомления с разными группами предметов и сравнения их между собой. Педагог-психолог играет важную роль в оценке психического развития ребенка, его эмоционального состояния. Он помогает выявить возможные психологические проблемы и разрабатывает индивидуальные психологические программы поддержки и развития. Психолог также сотрудничает с другими специалистами, чтобы создать благоприятные условия для формирования эталонов величины и гармоничного развития ребенка.

Главной задачей в работе над формированием представления о величине является ознакомление ребенка с объемом предметов (большой – маленький), затем с размерами предметов и их параметрами: высотой, длиной, шириной.

Дети с нарушениями зрения с трудом воспринимают размеры предметов, изображаемых на картинках. Чтобы решить эту проблему, можно вырезать картинки по контуру и сравнить их путем наложения друг на друга (такие картинки называют «выпиловками»).

Знакомство ребенка с величиной может происходить либо в процессе показа специалистом уже готовых разновеликих предметов, картинок (пассивное наблюдение), либо в процессе активной деятельности: специальное рисование взрослым двух различающихся по размеру предметов (домики для зверей, тарелочки, елочки и т. п.) и случайное изображение разновеликих одноименных предметов самим ребенком (например, кружочков, палочек и т.

д.); в процессе конструктивной деятельности: строительство различных по величине столов, стульев и т. д.

Закрепление представления ребенка о величине проводится с помощью приемов сравнения и соотнесения разновеликих предметов друг с другом, а также с помощью приема выбора предметов по размеру, как способа сортировки (группировки).

На занятиях продуктивными видами деятельности ребенку предлагаются для сравнения, как объемные предметы, так и плоскостные. При этом используются следующие приемы:

а) Прием наложения.

Как правило, этим приемом пользуются при сравнении плоских предметов (например, для сравнения картинок-«выпиловок» или деталей аппликации). Выступающая часть говорит о том, что этот объект больше другого.

б) Прием прикладывания с уравниванием предметов по одной линии. С помощью этого приема сравнивают объемные предметы, при этом их обязательно выравнивают по низу, а размер определяют, ориентируясь на высоту предметов (то, что выше, то и больше).

Например, при выполнении аппликации «Сортируем фрукты» ребенку предлагается помочь девочке убрать фрукты, разложив их в корзинки соответствующего размера; при этом предлагаемые для сортировки фрукты должны быть разными. В маленькие корзинки дети клеят маленькие яблоки и груши, в большие корзинки большие яблоки и груши.

На занятии лепкой можно предложить детям слепить яблоки большие и маленькие, затем дети должны разложить данные яблоки по кучкам большие к большим, маленькие к маленьким.

На занятии рисованием дети рисуют на маленькой елочке маленькие игрушки, на большой елочке большие.

На конструировании дети раскладывают капельки под тучками по размеру или к солнышку из счетных палочек подбирают лучики.

Усложнение при группировке, сортировке происходит:

- при использовании вместо одноцветных предметов разноцветных (надо учить ребенка не переключать внимание на цвет, держать ориентир только на размер);
- при увеличении количества используемых в продуктивной деятельности предметов;
- при использовании менее контрастных по размерам предметов (в начале разница в размерах должна составлять не менее 3 см, затем постепенно уменьшается и доходит до 5 мм).

Формирование системы эталонов величины у дошкольников с нарушениями зрения предполагает использование также следующих дидактических игр и упражнений на занятиях: «Дорожки», «Длинный – короткий», «Спрячь фигурки», «Большой – маленький».

Четвертое направление коррекционной работы предполагает развитие восприятия и воспроизведения сложной формы.

Главной задачей в работе над развитием восприятия и воспроизведения сложной формы является развитие способности к анализу и конструированию образца из геометрических форм, составлению целого из частей предметного изображения.

Примером взаимодействия специалистов для развития восприятия сложных форм у детей с нарушениями зрения может быть следующая ситуация.

Воспитатель замечает, что у одного из детей есть трудности с пониманием предметов сложной формы. Она обсуждает это с дефектологом и психологом на совместном собрании. Дефектолог рекомендует провести дополнительные занятия по сенсорному развитию с использованием специальных игр и упражнений.

Логопед также принимает участие в обсуждении и предлагает использовать речевые задания и упражнения, которые помогут детям

лучше понимать и выражать понятия, связанные с пространственными отношениями (например, «на», «под», «между» и т. д.).

Психолог проводит тестирование ребенка, чтобы более точно определить его уровень развития восприятия сложных форм и выявить возможные причины проблем. На основе результатов теста психолог разрабатывает индивидуальную программу работы с ребенком, включающую в себя упражнения и игры для сенсорного развития.

Воспитатель проводит занятия с ребенком, используя предложенные дефектологом игры и упражнения. Логопед также отрабатывает на своих занятиях определенный лексический материал.

К основным этапам данного направления относятся:

- конструирование изображения из геометрических фигур;
- определение целого по части;
- составление из частей предметного изображения (разрезные картинки);
- опознание зашумленных объектов;
- опознание объектов, перекрывающихся объектами первого плана;
- опознание одного изображения частично наложенного на другое.

При обучении детей с нарушениями зрения восприятию и воспроизведению сложных форм, целесообразным является использование следующих приемов:

- поиск и обнаружение изображения;
- различение информативных признаков;
- целостное и фрагментарное опознание частей изображения;
- целостное опознание на основе объединения признаков и их частей;
- сопоставление и сравнение изображений и их частей.

Для развития у детей восприятия и воспроизведения сложной формы

используются следующие приемы:

- 1) целенаправленный последовательный анализ конкретных предметов, объектов или явлений окружающей действительности;
- 2) выделение признаков предметов (цвет, форма, величина), определение их пространственного расположения;
- 3) определение предмета по отдельным его частям, совмещение части изображения в единое целое и т.д.
- 4) узнавание различных пигментных изображений (черно-белые и цветные, контурные, силуэтные), а так же изображений «зашумленных», расположенных в непривычном ракурсе, при наложении контуров один на другой;
- 5) сравнение предметов по определенному плану на основе выделения общих и отличительных признаков;
- б) объединение предметов по определенным признакам в группы и на основе этого проведение их классификации.

В процессе изобразительной деятельности при выполнении аппликации можно использовать такие игры, как «Подбери к предмету его изображение (силуэтное, контурное, цветное)», «Чем похожи и чем отличаются изображения?», «Составь из частей целое изображение», «Разложи предметы и их изображения по величине», «Совмести контурное и силуэтное изображение».

На занятиях рисованием: «Найди предмет по контурному и силуэтному изображению», «Раскрась картинку», «Дополни изображение», «Чего не хватает?», «Прозрачные картинки».

Пятое направление коррекционной работы предполагает развитие восприятия пространственных отношений.

Главной задачей в работе по развитию восприятия пространственных отношений является понимание пространственных предлогов и наречий, оценка удаленности в большом пространстве, микроориентировка на листе, составление схемы пространства.

Воспитатель может организовать разнообразные игры и упражнения, которые способствуют развитию восприятия пространственных отношений у детей. Например, игры с конструкторами, пазлами или лабиринтами помогут детям учиться ориентироваться в пространстве и понимать отношения между объектами. Воспитатель также может проводить групповые занятия, включающие элементы соревнования, чтобы стимулировать интерес и мотивацию детей к развитию этого навыка. Он обращает внимание на то, как дети ориентируются в пространстве, как соединяют детали и как понимают отношения между ними.

Дефектолог наблюдает за детьми и выявляет тех, у кого есть проблемы с восприятием пространственных отношений. На своих занятиях он может использовать специальные упражнения и игры, направленные на развитие этого навыка. Например, дефектолог может использовать картинки или модели, чтобы помочь детям понять и запомнить различные пространственные понятия, такие как «вверх», «вниз», «перед», «за», «внутри» и т. д.

Логопед также может присоединиться к занятиям и использовать речевые упражнения для помощи детям в развитии восприятия пространственных отношений. Например, логопед может задавать вопросы «Где находится красная машинка?» или «Куда нужно положить зеленую кубик?» и просить детей показать.

Психолог проводит индивидуальные консультации с детьми, у которых возникают трудности в развитии восприятия пространственных отношений. Он может использовать тесты и опросники для оценки уровня развития этого навыка и выявления возможных причин проблем. После этого психолог разрабатывает индивидуальную программу работы с каждым ребенком, включающую в себя упражнения, игры и тренировки, направленные на развитие восприятия пространственных отношений.

Все специалисты регулярно проводят совместные собрания и обсуждают прогресс каждого ребенка. Они делятся информацией о методиках, которые оказываются наиболее эффективными, и обсуждают возможные проблемы и трудности.

К основным этапам данного направления относятся:

- определение взаиморасположения предметов в пространстве;
- узнавание положения предметов в пространстве;
- определение пространственных отношений;
- нахождение определенных фигур, расположенных на зашумленном фоне;
- нахождение фигур разной формы, цвета, размера, положения в пространстве;
- распознавание фигур (букв), изображений, представленных в необычном ракурсе (положении);
- ориентировка относительно себя, относительно предмета;
- ориентировка в пространстве, развитие умения определять и словесно обозначать расположение предметов (вверху – внизу, слева – справа, впереди сзади);
- ориентировка на листе бумаги, нахождение середины листа, стороны листа (слева, справа от середины);
- составление схемы пространства.

Для развития восприятия пространственных отношений и оценки удаленности в большом пространстве на занятиях можно использовать следующие дидактические игры и упражнения: «Робот», «Все на месте», «Далеко и близко, высоко и низко», «Справа – Слева»

Для формирования микроориентировки на листе применяются графические диктанты «Нарисуй узор».

Для формирования умения составления схемы пространства на занятиях можно использовать следующие дидактические игры и

упражнения: «Поиски», «Маршрутный лист», «Почта», «Поиск клада», «План местности».

Для эффективности коррекционной работы по сенсорному развитию детей с нарушениями зрения не менее важна организация работы с родителями. Данная работа предусматривала следующие направления и формы взаимодействия

- информирование родителей об актуальном уровне сенсорного развития ребенка;
- ориентирование родителей на развитие интереса ребенка к познанию посредством продуктивных видов деятельности (конструирования, аппликации, рисования, лепки) дома;
- поддержание стремления родителей развивать художественную деятельность дома и в детском саду;
- привлечение родителей к активным формам совместной с детьми продуктивной деятельности.

Были проведены родительские собрания с целью ознакомления с результатами диагностики и организацией коррекционной работы по сенсорному развитию детей с нарушениями зрения.

Были организованы практические занятия для родителей, где они обучались традиционным и нетрадиционным методам рисования, лепки, аппликации, различным методам конструирования и т.д.

С целью повышения уровня компетентности педагогов в области сенсорного развития детей средствами продуктивной деятельности, нами были разработаны методические рекомендации с подбором дидактических игр и упражнений, которые могут быть использованы, как специалистами, так и родителями (Приложение 3).

Таким образом, разработанная нами организационная модель позволит всем специалистам ДОО комплексно в процессе психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с нарушениями

зрения решать задачи их сенсорного развития с использованием средств продуктивной деятельности.

2.3 Результаты реализации модели психолого-педагогического сопровождения процесса сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности

На этапе контрольного эксперимента было проведено повторное диагностическое исследование состояния сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием методики Л.Б. Осиповой.

Структура и содержание повторного обследования состояния детей экспериментальной группы аналогично структуре и содержанию первичного обследования на этапе констатирующего эксперимента.

Целью контрольного эксперимента являлось определение эффективности реализации модели психолого-педагогического сопровождения процесса сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности. Результаты исследования на этапе контрольного эксперимента представлены в таблице 7, 8 и на рисунках 3-7.

Таблица 7 – Сравнительная таблица результатов исследования состояния сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (баллы)

Имя ребенка	Исследуемые параметры				
	1. Восприятие цвета	2. Восприятие формы	3. Восприятие величины	4. Восприятие сложной формы	5. Восприятие пространственных отношений
	Этапы эксперимента				

Продолжение таблицы 7

	Констатирующий	Контрольный	констатирующий	Контрольный	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный
Анна	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2
Виталия	2	1	2	2	2	1	2	2	3	2
Влад	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2
Даша	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3
Ира	2	1	2	1	2	2	3	2	3	3
Настя	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2

Таблица 8 – Сравнение уровня сенсорного развития старших дошкольников с нарушениями зрения на этапах констатирующего и контрольного эксперимента (%)

Имя ребенка	Исследуемые параметры										
	1. Восприятие цвета		2. Восприятие формы		3. Восприятие величины		4. Восприятие сложной формы		5. Восприятие пространственных отношений		
	Этапы эксперимента										
	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный	Констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный	
Анна	ср.	выс.	ср.	выс.	ср.	выс.	ср.	ср.	ср.	ср.	
Виталия	ср.	выс.	ср.	ср.	ср.	выс.	ср.	ср.	низ.	ср.	
Влад	ср.	выс.	ср.	выс.	ср.	выс.	ср.	ср.	ср.	ср.	
Даша	ср.	ср.	низ.	ср.	низ.	ср.	низ.	ср.	низ.	низ.	
Ира	ср.	выс.	ср.	выс.	ср.	ср.	низ.	ср.	низ.	низ.	
Настя	ср.	выс.	ср.	выс.	ср.	ср.	ср.	ср.	ср.	ср.	
Уровни	выс.	0	5 чел.	0	4 чел.	0	3 чел.	0	0	0	0
	ср.	6 чел.	1 чел.	5 чел.	2 чел.	5 чел.	3 чел.	4 чел.	6 чел.	3 чел.	4 чел.
	низ.	0	0	1 чел.	0	1 чел.	0	2 чел.	0	3 чел.	2 чел.

По результатам данных сравнительных таблиц видно, что у детей:

- улучшилось восприятие цвета, формы и величины;

- отмечаются незначительные улучшения восприятия сложной формы;
- наибольшие трудности вызывают задания на восприятие пространственных отношений.

Осуществим сравнительный анализ результатов по каждому параметру (рисунок 3-7).

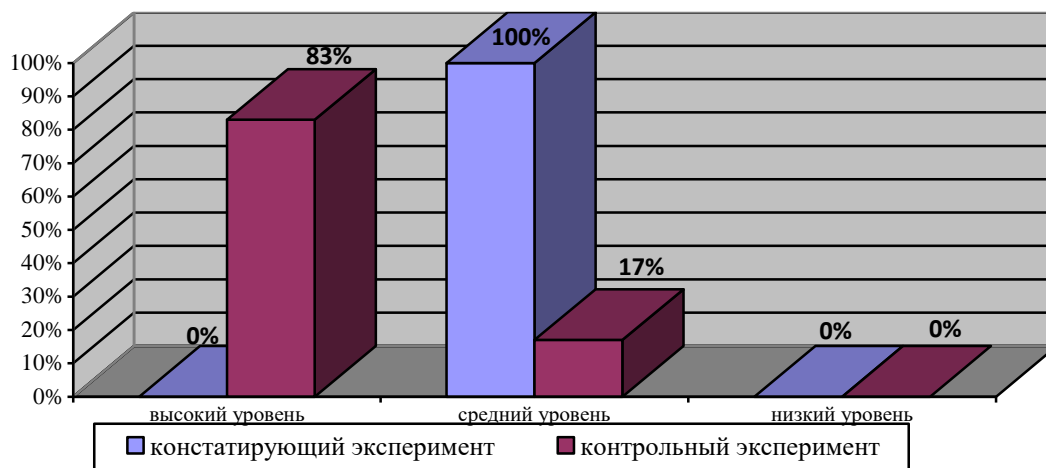


Рисунок 3 – Сравнительный анализ констатирующего и контрольного эксперимента по параметру «восприятие цвета»

Анализ количественных данных показывает наличие положительной динамики: 83% участников эксперимента показали высокий уровень, на среднем уровне осталось лишь 17%, низкого уровня обнаружено не было.

Качественный анализ показал, что с заданиями на восприятие цвета большинство детей справились самостоятельно. Наименьшие трудности вызвали задания на соотнесение по цвету и оттенку и группировка по цвету. Остались трудности при выполнении сериации по насыщенности и соотнесении цвета с реальным объектом. Поэтому при дальнейшем планировании необходимо включать в коррекционную работу такие задания как «Разложи гербарий по оттенку», «Подбери предметы похожего цвета», «Подбери пару», «Цветная карусель» и др., направленные на устранение выявленных недостатков.

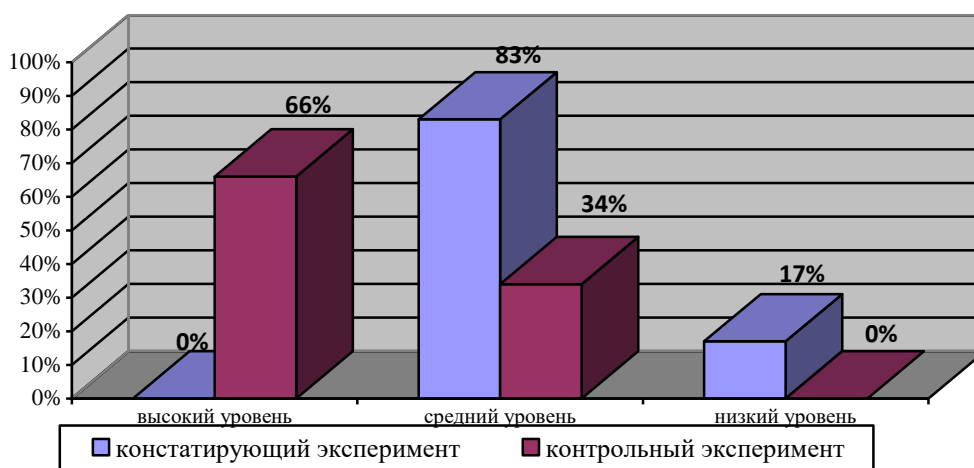


Рисунок 4 – Сравнительный анализ констатирующего и контрольного эксперимента по параметру «восприятие формы»

Анализ количественных данных показывает наличие положительной динамики: нет детей с низким уровнем, 34% имеют средний уровень, высокий уровень был обнаружен у 66% детей.

Во время контрольного эксперимента у детей не возникло сложностей при выполнении задания «Раздели фигуры на две группы». При выполнении задания на различение и называние формы, дети стали лучше узнавать и называть фигуры, из которых составлена аппликация. Задания на соотнесение эталона формы с формой объемных тел и предметного изображения вызвали затруднения при определении эллипсоида, параллелепипеда. Обучающая помощь детям при выполнении не потребовалась.

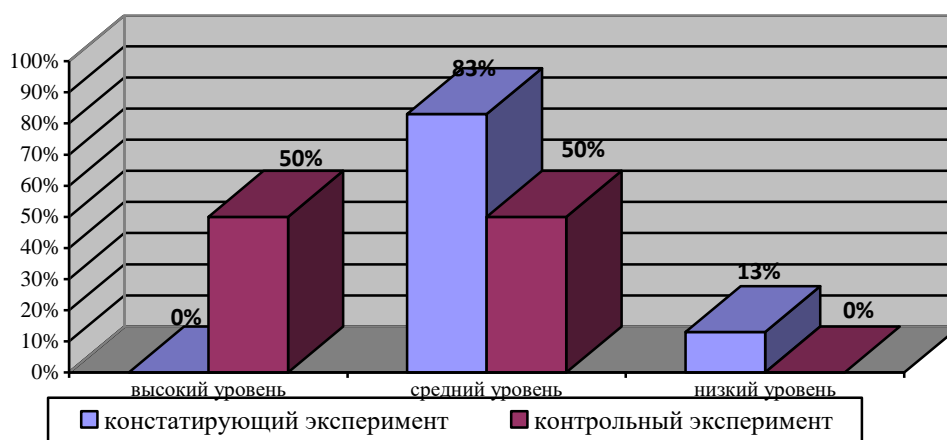


Рисунок 5 – Сравнительный анализ констатирующего и контрольного эксперимента по параметру «восприятие величины»

Анализ количественных данных показывает наличие положительной динамики: низкий уровень не обнаружен, по 50% имеет средний и высокий уровень.

Качественный анализ показал, что задание на сравнение предметов по величине вызвали затруднения у двух детей, они стремились заменить понятия «уже – шире, короче – длиннее» понятиями «больше – меньше». Трём детям требовалась стимулирующая помощь педагога. При выполнении сериации по величине (от высокого к низкому, от узкого к широкому) трое детей справились самостоятельно, остальным требовалась стимулирующая помощь. При этом остается у детей отмечается недостаточный уровень владения наречиями, такими как «выше – ниже, длиннее – короче, шире – уже, толще – тоньше».

Поэтому при дальнейшем планировании необходимо включать в коррекционную работу такие задания, как «Дорожки», «Длинный-короткий», «Спрячь фигурки», «Большой – маленький», «Высоко – низко» и др., направленные на устранение выявленных недостатков.

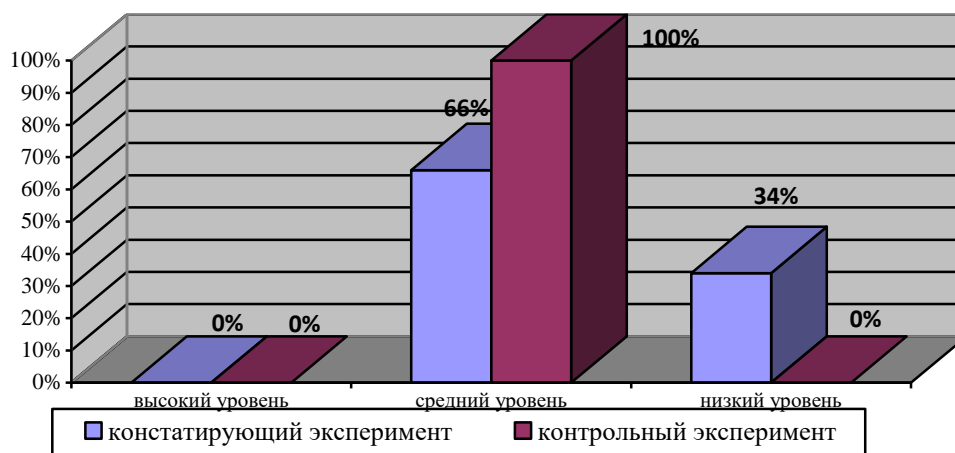


Рисунок 6 – Сравнительный анализ констатирующего и контрольного эксперимента по параметру «восприятие сложной формы»

Анализ количественных данных по параметру «Восприятие сложной формы» показывает наличие незначительной положительной динамики. Высокого и низкого уровня не выявлено, 100 % детей показали средний уровень, что свидетельствует о наличии трудностей.

Качественный анализ показал, что на этапе контрольного эксперимента при составлении целого из частей предметного изображения все дети смогли справиться с заданиями со стимулирующей помощью, допуская одну-две ошибки. Дети верно определяли сами фигуры, но затруднялись правильно пространственно соотносить геометрические фигуры.

Поэтому при дальнейшем планировании необходимо включать в коррекционную работу такие задания, как «Что из чего состоит», «Сложи картинку», «Из каких фигур предметы?», «Составь фигуры», «Сложи фигуру» и др., направленные на устранение выявленных недостатков.

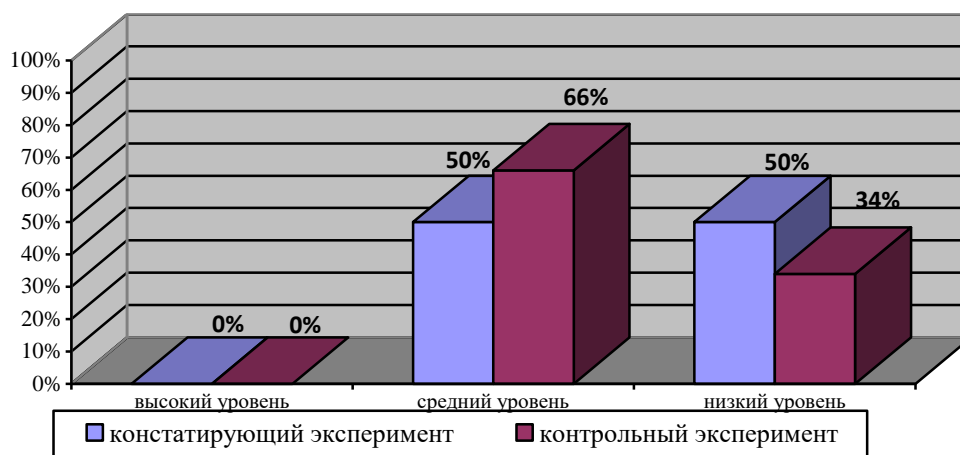


Рисунок 7 – Сравнительный анализ констатирующего и контрольного эксперимента по параметру «восприятие пространственных отношений»

Задания на определение пространственного отношения остались для детей самым сложными. Об этом свидетельствует высокий процент низкого уровня (34%) и среднего уровня (66%). Качественный анализ показал, что на этапе контрольного эксперимента имеет место недостаточный уровень владения пространственными предлогами и наречиями, который отразился на трудностях в оценке удаленности в большом пространстве, выполнении микроориентировки на листе, словесном обозначении направления и изображении пространственного расположения мебели на листе.

Поэтому при дальнейшем планировании необходимо включать в коррекционную работу такие задания, как «Все на месте», «Поиски», «Нарисуй узор» – графические диктанты, «Тень», «Стань по заданию», «Холодно – Горячо; Право – Лево», «Маршрутный лист», «Почта», «Поиск клада», «Справа – Слева», «План местности» и др.

Таким образом, из проведенных данных контрольного эксперимента следует, что у всех обследуемых испытуемых детей старшего дошкольного возраста при внедрении модели психолого-педагогического сопровождения повысилась эффективность сенсорного развития по всем параметрам, что доказывает правильность выдвинутой нами гипотезы. Действительно, взаимосвязь коррекционной работы специалистов и семьи по сенсорному развитию детей с нарушениями зрения, а также использование продуктивной деятельности как средства этого развития является необходимыми условиями повышения качества сенсорного развития старших дошкольников с нарушениями зрения.

Выводы по главе 2

Для исследования состояния сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами была использована методика, разработанная Л. Б. Осиповой. В ходе диагностики нами были обследованы следующие пять параметров: восприятие цвета, восприятие формы, восприятие величины, восприятие сложной формы, восприятие пространственных отношений. Нами были обследованы шесть детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности сенсорного развития выделенной категории детей: сложности соотнесения цвета с реальным объектом; трудности при выполнении сериации по насыщенности и величине; сложности узнавания, называния и различения фигур, а также соотнесения эталона формы с формой объемных тел и предметного изображения; недостаточный уровень

владения пространственными предлогами и наречиями; сложности при составлении целого из частей предметного изображения и пространственного расположения деталей; затруднения в оценке удаленности в большом пространстве и микроориентировки на листе.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы и результатах констатирующего эксперимента нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения процесса сенсорного развития детей и рекомендации по преодолению недостатков сенсорного развития участников эксперимента средствами продуктивной деятельности, определены цель, задачи, принципы, основные направления и содержание коррекционной работы каждого специалиста по сенсорному развитию, а также взаимосвязь специалистов и семьи в данном процессе. Нами были подобраны игры по сенсорному развитию дошкольников, которые могут использоваться всеми специалистами и родителями.

В ходе проведения контрольного эксперимента было проведено повторное диагностическое исследование той же группы детей по методике Л.Б. Осиповой.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал положительную динамику состояния сенсорного развития у старших дошкольников с нарушениями зрения: дети стали лучше узнавать и называть цвет, форму и величину предметов; меньше ошибок допускать при выполнении заданий на соотнесение сенсорного эталона с реальными предметами и предметными изображениями. При этом у детей все еще отмечается недостаточный уровень владения наречиями, такими как «выше – ниже, длиннее – короче, шире – уже, толще – тоньше», и недостаточный уровень владения пространственными предлогами, а также трудности при оценке удаленности в большом пространстве, выполнении микроориентировки на листе.

Из этого следует вывод о необходимости продолжения систематических коррекционных занятий сенсорного развития у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование, разработка и апробация модели психолого-педагогического сопровождения процесса сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности. Для реализации данной цели нами был определен ряд задач.

При решении первой задачи исследования, нами были рассмотрены понятия «сенсорное развитие» и «сенсорный эталон» как системы чувственных мерок для анализа окружающего и упорядочивания своего опыта, выделенных человечеством в ходе исторического развития, систематизированных и словесно обозначенных. Была приведена классификация детей с нарушениями зрения, описана психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, особенности и сложности, возникающие при восприятии ими цвета, формы, величины предметов, пространственных отношений. В ходе анализа литературы мы определили продуктивную деятельность как одно из наиболее эффективных средств сенсорного развития детей с нарушениями зрения, а также рассмотрели понятие «психолого-педагогическое сопровождение» как систему психолого-педагогических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации взаимодействия специалистов между собой и семьей ребенка, посредством создания единого коррекционного пространства, способствующего формированию сенсорной сферы.

При решении второй задачи исследования, состоявшей в выявлении особенностей сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, нами было организовано исследование по методике Л.Б. Осиповой на базе дошкольного отделения муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для детей с ограниченными

возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска» (дошкольное отделение)». Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения: отмечаются трудности при выполнении сериации по насыщенности и по величине; сложности дифференциации эталона формы с формой объемных тел и предметов; сложности определения шара, цилиндра, эллипсоида, параллелепипеда; недостаточный уровень владения наречиями, такими как «выше – ниже, длиннее – короче, шире – уже, толще – тоньше».

При решении третьей задачи исследования, состоявшей в разработке и апробации модели психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности, нами были определены основные принципы, направления коррекционной работы, участники коррекционно-развивающего пространства, определены узкоспециализированные задачи сенсорного развития детей каждым из специалистов средствами продуктивной деятельности, а также взаимосвязь специалистов и семьи в данном процессе.

На основе разработанной модели нами были разработаны методические рекомендации по преодолению недостатков сенсорного развития детей средствами продуктивной деятельности для всех участников образовательных отношений.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аветисов Э. С. Дисбинокулярная амблиопия и ее лечение / Э. С. Аветисов. – М. : Медицина, 1968. – 208 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
3. Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. Популярное пособие для родителей и педагогов / Т. В. Башаева – Ярославль : академия развития, 1997. – 240 с. – ISBN 5-93219-116-3.
4. Бехтерев В. М. Объективная психология / В. М. Бехтерев – М. : «НАУКА», 1991. – 443с. – ISBN 5-02-013392-2.
5. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова– М. : Совершенство, 1998. – 298 с. – ISBN 5-89441-007-X.
6. Богуславская З. М. Особенности ориентировочно-исследовательской деятельности в процессе зрительного восприятия формы у детей дошкольного возраста / З. М. Богуславская // Доклады АПН РСФСР. – 1961. – № 3. – с. 51–57.
7. Валькер Ф. И. Развитие органов чувств у человека после рождения / Ф И. Валькер – М. : Медгиз, 1951. – 115с.
8. Венгер Л. А. Воспитание и обучение (дошкольный возраст) / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 365 с. –ISBN 5-09-000760-8.
9. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер, Н. Б. Венгер, Э. Г. Пилюгина – М. : Просвещение, 1988. – 144 с. – ISBN 5-09-000732-2.
10. Венгер Л. А. Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте / Л. А. Венгер. – М. : [Б.и.], 1968. – 370 с.
11. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М.Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с. – ISBN 5-89714-013-8.

12. Войлокова Е. Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Е. Ф. Войлокова, Ю. В. Андрухович, Л. Ю. Ковалева – СПб. : КАРО, 2005. – 304 с.
13. Воронин Л. Г. И. П. Павлов и современная нейрофизиологи : к 120-летию со дня рождения И.П. Павлова / Л. Г. Воронин. – М. : Знание, 1969. – 48 с.
14. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях / под ред. Н. М. Щеловановой, Н. М. Аксариной. – М. : Медгиз, 1977. – 331 с.
15. Газман О. С. Педагогическая поддержка в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М. : Народное образование, 1995. – 58 с. – ISBN 978-5-98604-404-0.
16. Глазные болезни. Основы офтальмологии : учебник / под ред. В. Г. Копаевой. – 2012. – 560 с. – ISBN 978-5-225-10009-4.
17. Грибанова М. В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста (на материале изобразительного искусства) : дис. канд. пед. наук. – Пермь, 1999. – 157с.
18. Григорьева А. П. Развитие восприятия у ребенка : пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / А. П. Григорьева, М. Э.Вернадская, И. В. Блинникова, О. Г. Солнцева. – М. : Школа-Пресс, 2001. – 96 с. – ISBN 5-88527-280-8.
19. Давидчук А. Н. Конструктивное творчество дошкольника : пособие для воспитателя / А. Н. Давидчук. – М. : Просвещение, 1973. – 79 с.
20. Дорофеева Т. А. Пути оптимизации сенсорного воспитания детей младшего школьного возраста с нарушением зрения / Т. А. Дорофеева. – Автореферат по ВАК РФ 13.00.03

21. Дружинина Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования : учебно-методич. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с. – ISBN 978-5-906908-68-1.
22. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / под ред. Т. Б. Епифанцева; 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 486с. ISBN 5-222-06020-9.
23. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики : Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с. – ISBN 5-691-00433-6.
24. Ермаков В. П., Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : Просвещение, 1990. – 223с. – ISBN 5-09-002821-4.
25. Запорожец А. В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец [и др.] ; под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1967. – 322 с.
26. Запорожец А. В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем дошкольном возрасте / А. В. Запорожец // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, А.П. Усовой. – М. : АПН РСФСР, 1963. – с. 30–56.
27. Запорожец А. В. Психология детей дошкольного возраста: Развитие познавательных процессов / АПН РСФСР. Институт психологии / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин – М. : Просвещение, 1964 – 352 с.
28. Запорожец А.В. Сенсорное воспитание дошкольника / А. В. Запорожец, А. П. Усова – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 227с.
29. Казакова Е. И. Диалог на лестнице успеха: кн. для учителей / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына. – СПб. : Пресс-Аташе, 1997. – 160 с. ISBN 5-88485-047-6.

30. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева – М. : ВЛАДОС, 2004. – 224 с. – ISBN 5-691-00656-8.
31. Кодермятов Р. Э. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса / Р. Э. Кодермятов, Н. А. Тумакова, А. Э. Сенцов, Е. В. Павловская. // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1738–1740.
32. Козырева О. Л. Анализ дефиниции «лицо с ограниченными возможностями здоровья» / О. Л. Козырева // The Newman In Foreign Policy. – 2017. – № 37 (81). – С. 148–151.
33. Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / Т. С. Комарова – М. : Просвещение, 1991. – 176 с. – ISBN 5-09-001634-8.
34. Короткова Н. А. Продуктивная деятельность детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 11. – С. 29–39.
35. Краткий словарь современной педагогики / под. ред. Л. Н. Юмсуновой. – УланУдэ : Издательство Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с. – ISBN 5-88923-100-6.
36. Кутрань О. Н Восприятие цвета, формы и величины у детей с нарушением зрения / О. Н. Кутрань, Е. Н. Персикова, Н. И. Струкова. – Казань : 2018. – №26. – С. 162–164.
37. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев – М. : Просвещение, 1975 – 121с.
38. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А. Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с. – ISBN 5-8064-0039-5
39. Манасейна М. М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования / М. М. Манасейна // Вып.2, Спб, 1896г. – 404 с.

40. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуман. фонд, 1996. – 63 с. – ISBN 5-87633-016-7.
41. Метиева Л. А. Развитие сенсорной сферы детей. : Пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова - М. : Просвещение, 2009. – 160с. – ISBN 978-5-09-017193-9.
42. Модель психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка с разными возможностями и потребностями : материалы городского обучающего научно-практического семинара на тему: Психолого-педагогическая поддержка социализации и индивидуализации ребенка дошкольного возраста / под. общ. ред. Н. А. Вершининой. – СПб. : Свое издательство, 2015. – 86 с.
43. Монтессори М. Руководство к моему методу / М. Монтессори. – М. : Типолитография И.Н. Кушнеревъ и К^о, 1916. – 64 с.
44. Морозова О. В. Дошкольный возраст: сенсорное развитие и воспитание / О. В. Морозова, Е. И. Тихеева // Дошкольное воспитание. – 1993.-№5. – с. 54–55.
45. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта : учеб.пособие / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2004. – 198 с.
46. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина / под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
47. Никулина Г. В. Развитие зрительного восприятия : Учебное пособие / под ред. Г. В. Никулиной, Л. В. Фомичева, Е. Е. Замашнюк. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 188с. – ISBN 5-8064-0788-8.
48. Новиков А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М.: ИЭТ, 2013. – 268 с. – ISBN 978-5-906-29401-2.
49. Обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения : из опыта работы / под ред. И. М. Земцовой. – М. : Пр., 1978. – 93с.

50. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / под общ. ред. М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : АРКТИ, 2014. – 368 с. – ISBN 978-5-89415-878-5.

51. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.

52. Осипова Л. Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» - Коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения (косоглазие и амблиопия) : учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова. - Челябинск : Цицеро, 2011. – 128 с. – ISBN 978-5-91283-149-2.

53. Осипова Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушением зрения / : автореферат дис. канд. пед. наук. / Л.Б. Осипова. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2010. – 23 с.

54. Осипова Л. Б. Психолого-педагогическое (тифлопедагогическое) обследование дошкольников с нарушением зрения : Методическое пособие / Л. Б. Осипова. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2005. – 59 с.

55. Парамонова Л. А. Конструирование / Л. А. Парамонова. – М. : Карапуз, 1997. – 22 с.

56. Пахомова Н. Г. Специальная психология : учебное пособие / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова. – Полтава : «АСМІ», 2015 – 359 с.

57. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Бол. Росс. Энциклопедия, 2009. – 527 с. – ISBN 5-85270-230-7.

58. Пилюгина Э. Г. Сенсорные способности малыша / Э. Г. Пилюгина – М. : Мозаика-Синтез, 2003. – 120с. ISBN 5-86775-096-5.

59. Плаксина Л. И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушением зрения : учеб-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – М. : Инфра-М, 2022. – 192 с. – ISBN 978-5-16-018496-8.
60. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : Учебное пособие / Л. И. Плаксина. – М. : РАОИКП, 1999. – 54 с..
61. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – М. : ГороД, 1998. – 54 с. – ISBN 5-93041-004-6.
62. Плеханов А. Создатель детского сада и основоположник дошкольной педагогики / А. Плеханов, О. Морозова // Дошкольное воспитание. –1995. – №7. – с. 64–67.
63. Поддьяков Н. Н. Сенсорное воспитание в детском саду / Н. Н. Поддьяков, В. Н. Аванесова – М. : Просвещение, 1981. – 192с.
64. Психология и педагогика : учебник для бакалавров / П. И. Пидкасистый [и др.] ; ответственный редактор П. И. Пидкасистый. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 781 с. – ISBN 978-5-9916-0194-8.
65. Ремезова Л. А. Инклюзивное дошкольное образование детей с нарушением зрения / Л.А. Ремезова, О. В. Курицина // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 121–122.
66. Розенгарт-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте / Г. Л. Розенгарт-Пупко – М. : Изд-во АМН СССР, 1948 – 200с.
67. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: Т.1. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 488 с. – ISBN 978-5-459-01141-8.

68. Савина Е. А., Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития / Е. А. Савина, О. В. Максименко. – В. : ВЛАДОС, 2008. – 223 с. – ISBN 978-5-691-01621-9.
69. Сакулина Н. П. Сенсорное воспитание в процессе изобразительной деятельности / Н.П. Сакулина // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1965. – С. 100–136.
70. Семаго М. М. Организация и содержание деятельности психолога в специальном образовании / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : АРКТИ, 2005. – 336 с. – ISBN 5-89415-435-9.
71. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Л. М. Семенюк – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с. – ISBN 978-5-9770-0456-5.
72. Сеченов И. М. Избранные произведения. Том 1 / И.М. Сеченов – М. : АН СССР, 1952. – 774 с.
73. Слостенин В. А. Общая педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под. ред. В. А. Слостенина : в 2 ч. – М. : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с. – ISBN 5-691-00951-6.
74. Слободчиков В. И. Основы антропологической психологии / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 383 с. – ISBN 5-88527-081-3.
75. Солнцева Л. И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста / Л. И. Солнцева, С. М. Хорош. – М. : Экзамен, 2003. – 56с.
76. Трофимова Н. М. Особенности зрительного восприятия детей с нарушением зрения и его коррекция средствами графики / Н.М. Трофимова // Гуманитарные науки : Сб. науч. тр. – Ставрополь, 2003. – № 10. – С. 31–36.

77. Шульгина Е. В. Наследие Е. И. Тихеевой как целостная педагогическая система. Автореферат / Е. В. Шульгина – М. : Московский гуманитарный университет, 2007.

78. Ремезова Л. А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения / Л.А. Ремезова. – Самара : Издательство ООО «НТЦ», 2002. – 136 с. – ISBN 5-900827-48-8.

79. Сакулина Н. П. Сенсорное воспитание в процессе изобразительной деятельности / Н. П. Сакулина // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1965. – С. 100–136.

80. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина – М. : Просвещение: Владос, 1995. – 296 с. – ISBN 5-09-006457-1.

81. Усова А. П. Сенсорное воспитание в дидактике советского детского сада / А. П. Усова // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – с. 3–29.

82. Харламов И. Ф. Педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / И. Ф. Харламов. – Изд. 4-е, перераб. и доп. - Москва : Гардарики, 2007. – 516 с. –ISBN 5-8297-0004-2.

83. Якиманская И. С. Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения / И. С. Якиманская // Директор школы. – М. , 1998. – № 3. – С. 65–72.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Осипова, Л.Б. Психолого-педагогическое (тифлопедагогическое) обследование дошкольников с нарушением зрения

Восприятие цвета

<i>Параметры</i>		<i>1-ый год обучения</i>	<i>2-ой год обучения</i>	<i>3-ий год обучения</i>	<i>4-ый год обучения</i>
1. Соотнесение по цвету, оттенку	а)	<i>Основные цвета (кр., ж., з., син., кор., ч.).</i>	<i>Основные цвета спектра (кр., о., ж., з., г., син., ф., кор., ч.).</i>	<i>Основные цвета спектра (кр., о., ж., з., г., син., ф., кор., ч.) различной насыщенности.</i>	<i>Основные цвета спектра (кр., о., ж., з., г., син., ф., кор., ч.) различной насыщенности.</i>
	б)	2 набора реальных предметов (шарики, кубики).	2 набора цветных карандашей.	2 набора цветных карандашей.	2 набора цветных карандашей.
	в)	Показ 1-го шарика. Ребенок осуществляет выбор заданного цвета из 3-5 кубиков.	Показ карандашей по одному. Ребенок осуществляет выбор заданного цвета из 4-6 карандашей.	Показ карандашей по одному. Ребенок осуществляет выбор заданного цвета из 5-7 карандашей, среди которых 2-3 близких по цвету.	Показ карандашей по одному. Ребенок осуществляет выбор заданного цвета из 5-8 карандашей, среди которых 3-4 близких по цвету.
	г)	«Найди кубик такого же цвета и поставь рядом с шариком».	«Найди карандаш такого же цвета и положи его рядом с моим».	«Покажи карандаш такого же цвета».	«Найди пару».
2. Узнавание, название цветов.	а)	<i>Различать и называть основные цвета (кр., ж., з., син., кор., ч.).</i>	<i>Различать и называть основные цвета спектра (кр., о., ж., з., г., син., ф., кор., ч.).</i>	<i>Различать и называть основные цвета спектра (кр., о., ж., з., г., син., ф., кор., ч.).</i>	<i>Различать и называть основные цвета спектра (кр., о., ж., з., г., син., ф., кор., ч.), отличать темные и светлые тона.</i>
	б)	Реальный предмет (шарик, кубик).	Реальный предмет (игрушка).	Цветные карандаши.	Цветные карандаши.

	в)	Показ по одному.	Показ по одному.	Выбор из предложенных (карандаши лежат передребенком).	Выбор из предложенных (карандаши лежат передребенком).
	г)	«Какого цвета этот шарик?» «Покажи желтый (др.)шарик».	«Какого цвета ... ?» «Покажи желтую (др.)игрушку».	«Расскажи, какие карандаши лежат передтобой?» При затруднении: «Покажижелтый (др.) карандаш».	«Расскажи, какие карандаши лежат передтобой?» При затруднении: «Покажи желтый, светлозеленый (др.), карандаш».
3. Соотнесение цвета с реальным объектом.	а)	<i>Различать и называть основные цвета (кр., ж., з., син., кор., ч.).</i>	<i>Различать и называть основные цвета спектра (кр., о., ж., з., г., син., ф., кор., ч.).</i>	<i>Различать и называть основные цвета спектра (кр., о., ж., з., г., син., ф., кор., ч.).</i>	<i>Различать и называть основные цвета спектра (кр., о., ж., з., г., син., ф., кор., ч.), отличать темные и светлые тона.</i>
	б)	Одноцветные предметные картинки, выполненные в технике аппликации, среди которых: красный цыпленок, синяя листва и т.п.; аналогичные предметы с правильной окраской.	Простые сюжетные картинка, выполненные в технике аппликации, например: синий цыпленок ходит по красной траве, рядом зеленая елочка.	Сюжетная картинка, выполненная в технике аппликации (до 7 объектов) –некоторые объекты не реального цвета.	Сюжетная картинка, выполненная в технике аппликации (до 7-9 объектов) – некоторые объекты или их части (лучи у солнца, ствол у дерева и т.п.) не реального цвета.
	в)	Выбор из 2-х предметных картинок.	Предъявление сюжетных картинок по 1-ой.	Предлагается рассмотреть картинку и ответить на вопросы.	Предлагается рассмотреть картинку и ответить на вопросы.

	г)	<p>«Какого цвета цыпленок? Выбери правильную картинку. Что еще бывает желтого цвета?» То же с другими цветами.</p>	<p>«Что на картинке неправильно? Что бывает красного (др.)цвета?»</p>	<p>«Что на картинке неправильно? Что бывает красного (др.)цвета?»</p>	<p>«Что на картинке неправильно? Что бывает красного (др.)цвета?»</p>
4. Группировка по цвету(локализация).	а)	<p>Различать и называть основные цвета (кр., ж., з., син., кор., ч.).</p>	<p>Различать и называть основные цвета спектра (кр., о., ж., з., г., син., ф., кор., ч.).</p>	<p>Различать и называть основные цвета спектра (кр., о., ж., з., г., син., ф., кор., ч.).</p>	<p>Различать и называть основные цвета спектра (кр., о., ж., з., г., син., ф., кор., ч.), отличать темные и светлые тона.</p>
	б)	<p>Крупные пуговицы разного цвета, по 3-4 каждого; коробочки (прямоугольники) соответствующих цветов.</p>	<p>Крупные пуговицы разного цвета, по 4-5 каждого; прямоугольники соответствующих цветов.</p>	<p>Пуговицы средней величины разного цвета, по 4-5 каждого; прямоугольники соответствующих цветов.</p>	<p>Мелкие пуговицы разного цвета, по 4-5 каждого; прямоугольники соответствующих цветов.</p>
	в)	<p>Перед ребенком на столе смешивают пуговицы 2-х или 3-х цветов и предлагают выбрать пуговицы определенного цвета.</p>	<p>Перед ребенком на столе смешивают пуговицы 3-х или 4-х цветов и предлагают выбрать пуговицы определенного цвета.</p>	<p>Перед ребенком на столе смешивают пуговицы 4-х или 5-ти цветов и предлагают выбрать пуговицы определенного цвета.</p>	<p>Перед ребенком на столе смешивают пуговицы 5-ти -7-ми цветов их разложить на группы по цвету.</p>

	г)	«Наведи порядок: выбери красные (др.) пуговицы и положи их в красную коробочку».	«Пуговицы высыпались из коробочек (прямоугольники). Наведи порядок: выбери красные (др.) пуговицы и положи их в свою коробочку».	«Наведи порядок: выбери красные и зеленые (др.) пуговицы и положи их в свои коробочки».	«Наведи порядок: разложи пуговицы по коробочкам».
5. Сериация по насыщенности.	а)	-	По 3 оттенка кр., ор., син., зел.	До 7 оттенков основных цветов.	До 9 оттенков основных цветов спектра.
	б)	-	Реальные объекты: кубики (2 набора).	Наборы плоскостных цветных силуэтов чашек (др.) одного цвета разной насыщенности.	Геометрические фигуры одного цвета разной насыщенности.
	в)	-	Педагог раскладывает кубики одного цвета в порядке убывания или возрастания насыщенности; ребенку предлагается расставить свои кубики так же.	Ребенку предлагается разложить чашки на фланелеграфе в порядке возрастания или убывания насыщенности. При затруднении использовать образец сериационного ряда другого цвета.	Ребенку предлагается разложить круги (др.) на фланелеграфе в порядке возрастания или убывания насыщенности.
	г)	-	«Расставь свои кубики также, как у меня: темный, посветлее и самый светлый».	«Разложи чашки на фланелеграфе от самой темной к самой светлой».	«Разложи круги от самого темного к самому светлому».

а) Характеристика параметра; б) стимульный материал; в) методика выполнения задания; г) инструкция.

Восприятие формы

Параметры		1-ый год обучения	2-ой год обучения	3-ий год обучения	4-ый год обучения
1. Различение, название.	а)	<i>Круг, треугольник, квадрат, овал.</i>	<i>Круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник.</i>	<i>Круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник, шар (шарик), куб (кубик), конус (башенка), призма (крыша), цилиндр (труба), эллипсоид (яйцо).</i>	<i>Круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник, шар, цилиндр, эллипсоид, параллелепипед (кирпич, брусок).</i>
	б)	Набор геометрических фигур.	Набор геометрических фигур различной конфигурации.	Набор плоскостных и объемных форм.	Набор плоскостных и объемных форм, расположенных в рисунке (апликация), постройке.
	в)	Показ по одной фигуре. <i>При втором варианте ребенок осуществляет выбор из 2-х – 3-х фигур.</i>	Показ по одной фигуре. <i>При втором варианте ребенок осуществляет выбор из предложенных фигур.</i>	Выкладывание перед ребенком по одной фигуре.	Предъявление ребенку аппликации, постройки.
	г)	«Как называется эта фигурка?». <i>При затруднении: «Найди и покажи треугольник (др.)».</i>	«Как называется эта фигурка?». <i>При затруднении: «Найди и покажи треугольник (др.)».</i>	«Покажи и назови все фигуры, которые знаешь?». <i>При затруднении: «Найди и покажи треугольник (др.)».</i>	«Расскажи, из каких фигур составлена постройка». <i>При затруднении: «Найди и покажи треугольник (др.)».</i>
2. Соотнесение	а)	<i>Круг, треугольник, квадрат, овал.</i>	<i>Круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник.</i>	<i>Круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник, шар, куб, конус, призма, цилиндр, эллипсоид.</i>	<i>Круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник, шар, цилиндр,</i>

					<i>эллипсоид, параллелепипед.</i>
	б)	Набор геометрических фигур, объемных геометрических тел, игрушки простой конфигурации.	Набор геометрических фигур; реальные предметы в окружающей обстановке, локализованные в одном месте.	Набор геометрических фигур; реальные предметы в окружающей обстановке.	Набор геометрических фигур; реальные предметы в окружающей обстановке.
	в)	Предъявление геометрических фигур по 1-ой. Ребенок осуществляет выбор из 3-х объемных объектов.	- Предъявление геометрических фигур по одной. - Разложить перед ребенком 3-4 фигуры.	- Предъявление геометрических фигур по одной. - Разложить все фигуры перед ребенком (сначала плоскостные, затем объемные).	
	г)	«Покажи (принеси) игрушку, которая похожа на круг (др.)».	<ul style="list-style-type: none"> - «Посмотри вокруг: что из предметов (игрушек) похоже на прямоугольник (др.)?» - «Посмотри на все фигуры, разложенные перед тобой: на какую из них похожа дверь от шкафа (др.)?» 		
3. Соотнесение эталона формы и формы предметного изображения.	а)	<i>Круг, треугольник, квадрат, овал.</i>	<i>Круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник.</i>	<i>Круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник, шар, куб, конус, призма, цилиндр, эллипсоид.</i>	<i>Круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник, шар, цилиндр, эллипсоид, параллелепипед.</i>
	б)	Набор геометрических фигур; предметные картинки простой конфигурации, выполненные в технике аппликации.	Набор геометрических фигур; предметные картинки простой конфигурации.	Набор геометрических фигур; картинка с изображением предметов простой и сложной конфигурации; фишки.	

	в)	Предъявление геометрических фигур по 1-ой. Ребенок осуществляет выбор из 3-х предметных картинок..	Предъявление геометрических фигур по 1-ой. Ребенок осуществляет выбор из 5-7 предметных картинок..	Называние геометрических фигур по одной (при затруднении –показ по одной). Ребенок осуществляет выбор из предметных изображений на карточке.	
	г)	«Покажи картинку, которая похожа на круг (др.)».	«Покажи картинку, которая похожа на круг (др.)».	<ul style="list-style-type: none"> - «Какие предметы похожи на квадрат (др.)?» - «Отметь все предметы, в которых встречается треугольник (др.)». - «На что похожа крыша у домика (др.)?» 	
4. Различение, название	а)	<i>Круги – квадраты; прямоугольники – овалы.</i>	<i>Круги – овалы.</i>	<i>Круги – овалы; прямоугольники – квадраты.</i>	<i>Круги – овалы; прямоугольники – квадраты.</i>
	б)	Набор кругов, квадратов; прямоугольников, овалов разной величины (по 3); кукольная тарелочка.	Набор кругов и овалов разной величины (по 4); эталоны – круг, овал.	Набор кругов, овалов; прямоугольников, квадратов(по 4-5) разной величины	Набор кругов, овалов; прямоугольников, квадратов(по 5) разной величины (разностный порог между сходными формами – минимальный: 5-7 мм).
	в)	Ребенок выбирает фигуры заданной формы: круги – из кругов, овалов; квадраты – из квадратов, прямоугольников.	Группировка кругов и овалов с опорой на эталон формы.	Группировка кругов и овалов; квадратов и прямоугольников.	Группировка кругов и овалов; квадратов и прямоугольников.
	г)	«Найди все круги (квадраты) и сложи в тарелочку».	«Найди друзей для круга и овала: положи кружки – рядом с кругом; овалы – рядом с овалом».	«Какие фигуры перед тобой? Раздели их на две группы. Что положишь справа, что слева?»	«Раздели фигуры на две группы».

а) Характеристика параметра; б) стимульный материал; в) методика выполнения задания; г) инструкция.

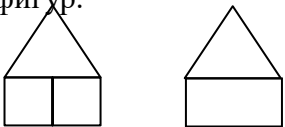
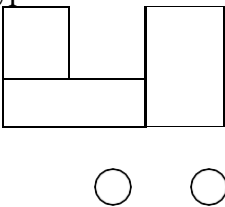
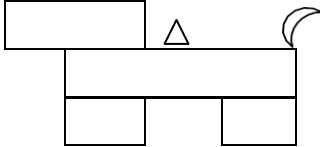
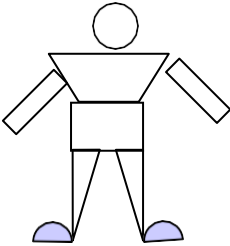
Восприятие величины

Параметры		1-ый год обучения	2-ой год обучения	3-ий год обучения	4-ый год обучения	
1. Словесное обозначение параметров величины (понимание, называние).	а)	<i>Большой – маленький; больше – меньше.</i>	<i>Высота, длина; большой – маленький, высокий – низкий, длинный - короткий; выше – ниже; длиннее - короче.</i>	<i>Большой – маленький, высокий – длинный, широкий – низкий, толстый – тонкий; высота, длина, ширина, толщина; выше – ниже, длиннее- короче, шире – уже, толще – тоньше.</i>		
	б)	Игрушки большие и маленькие.	Пособие «Гномики на полянке» (модель: домик, деревья, цветы, дорожки и т.п. разных величин - набор мелких игрушек).	Наборы пластин разной ширины, цилиндров разной толщины высоты, брусков разной длины; мелкие игрушки (гномики, человечки, животные)		
	в)	<ul style="list-style-type: none"> - Выделение ребенком параметра величины по словесной инструкции взрослого; - ответ словом на вопрос педагога. 				
	г)	«Покажи большие игрушки, маленькие». «Какая эта игрушка (по величине)?»	«Покажи, что на полянке есть высокое, низкое, длинное, короткое». «По какой дорожке гномик быстрее дойдет до своего домика? Почему? Какая (по величине) елочка растет около домика?»	«Перед тобой разные предметы. Покажи длинный, высокий, толстый и т.д. Покажи у пластины ширину, длину и т.п.» «Через какую пластину гномику легче перепрыгнуть? Почему?» «Сравни пеньки (цилиндры) по толщине. На каком пеньке сидит белочка (на высоком, на толстом) и т.п.»		
2. Соотнесение предметов по величине	а)	<i>Выбирать 2 одинаковых по величине предмета из 2-3-х.</i>	<i>Соотнести 2 разных объекта, одинаковые по длине или высоте, расположенные в реальном пространстве.</i>	<i>Соотнести 2-3 разных объекта, одинаковые по длине, высоте, ширине или толщине, расположенные в реальном пространстве.</i>		
	б)	2 набора матрешек.	Игрушки или реальные объекты, среди которых есть одинаковые по объему, длине, высоте (3-5 объектов, разнорасположенных в реальном пространстве).	Игрушки или реальные объекты, среди которых есть одинаковые по объему, длине, высоте (4-6 объектов, разнорасположенных в реальном	Игрушки или реальные объекты, среди которых есть одинаковые по объему, длине, высоте (5-7 объектов,	

			пространстве).	разнорасположенных в реальном пространстве).	
	в)	Показ по одному.	Выбор ребенком игрушки заданной величины (предъявление по одному).		
	г)	«Покажи матрешку такой же величины».	«Найди мяч такой же величины». «Найди игрушку такой же длины». «Найди игрушку такой же высоты». «Найди цилиндр такой же толщины». «Найди пластину такой же ширины».		
3. Сериация по величине.	а)	<i>3-4 величины с большим разностным порогом.</i>	<i>5 величин (разностный порог уменьшен).</i>	<i>5-7 величин с незначительным разностным порогом.</i>	<i>До 10 величин с минимальным разностным порогом.</i>
	б)	2 набора матрешек.	Набор предметов разной высоты (матрешки, цилиндры, др.).	Набор плоскостных фигур (елочки) разной высоты.	Прямоугольники разной высоты; разной ширины.
	в)	Педагог при ребенке расставляет матрешек в порядке убывания величины. Ребенок расставляет своих матрешек по образцу педагога.	Ребенок расставляет предметы по словесной инструкции педагога.	Ребенок самостоятельно раскладывает предметы в порядке возрастания или убывания величины.	
	г)	«Я ставлю большую матрешку, потом поменьше и самую маленькую. Поставь своих матрешек так же, как у меня. Найди самую большую, ...»	«Расставь игрушки по величине: от самой высокой к самой низкой. Какую игрушку поставишь первой?».	«Разложи елочки на фланелеграфе от самой высокой к самой низкой; от самой низкой к самой высокой».	«Разложи прямоугольники по порядку по высоте; по ширине (от высокого к низкому, от узкого к широкому)».

а) Характеристика параметра; б) стимульный материал; в) методика выполнения задания; инструкция.

Восприятие, воспроизведение сложной формы

Параметры	1-ый год обучения	2-ой год обучения	3-ий год обучения	4-ый год обучения	
I. Анализ и конструирование образца из геометрических форм.	а)	2-3 детали	4-6 деталей	6-7 деталей, дополнительные элементы (клюв, хвост и т.п.).	До 8-9 деталей, дополнительные элементы (клюв, хвост и т.п.).
	б)	<p>«Домик»*: образец - аппликация или выложенный из геометрических фигур; набор геометрических фигур.</p> 	<p>«Поезд»*: образец, набор соответствующих геометрических фигур.</p> 	<p>«Собака»*: образец, набор соответствующих геометрических фигур.</p> 	<p>«Человек»*: образец, набор соответствующих геометрических фигур.</p> 
	в)	Анализ образца по вопросам педагога; воспроизведение.	Анализ образца по вопросам педагога; воспроизведение.	Анализ образца, воспроизведение.	Анализ образца, воспроизведение.
	г)	<p>«Узнай, что на картинке».</p> <p>«Что на картинке снизу, сверху?»</p> <p>«Сделай такую же картинку сам».</p>	<p>«Узнай, что на картинке».</p> <p>«Из каких частей состоит картинка (что есть у собачки)?»</p> <p>«Что на картинке снизу, сверху, где находится хвостик и т.п.?»</p> <p>«Собери такую же картинку сам».</p>	<p>«Узнай, что на картинке».</p> <p>«Расскажи, из каких частей составлена картинка, какой они формы и где расположены?»</p> <p>«Собери такую же картинку сам».</p>	

2. Составление целого из частей предметного изображения.	а)	2-3 части (разрез по вертикали или горизонтали).	4 части (разрез по вертикали и горизонтали).	6 частей (разрез по вертикали и горизонтали).	8 частей (разрез по вертикали и горизонтали).
	б)	Предметные картинки простой конфигурации (матрешка, яблоко, пирамидка и т.п.), выполненные в технике аппликации; соответствующие разрезные картинки.	Предметные картинки, выполненные в технике аппликации (машина, чашка, птичка и т.п.); соответствующие разрезные картинки.	Предметные картинки; соответствующие разрезные картинки (цветок, петрушка, собака и т.п.).	Предметные картинки; соответствующие разрезные картинки (кукла, самолет, велосипед – предметы сложной конфигурации).
	в)	Анализ образца по вопросам педагога; воспроизведение.	Анализ образца по вопросам педагога; воспроизведение.	Анализ образца, воспроизведение.	Анализ образца, воспроизведение.
	г)	«Что это?» «Сдвинь кусочки яблокатак, чтобы получилось целое».	«Узнай, что на картинке». «Какие части есть у машины?» «Что на картинке снизу, сверху, справа, слева?» «Где находятся колеса, сколько их?» «Собери такую же картинку сам».	«Узнай, что на картинке». «Расскажи, какие части есть у предмета?» «Собери такую же картинку сам: расскажи, как будешь выкладывать (что сначала, что потом)?»	

Восприятие пространственных отношений

Параметры		1-ый год обучения	2-ой год обучения	3-ий год обучения	4-ый год обучения
1. Понимание пространственных предлогов и наречий	а)	<i>Из, на, под, по, в, к, за, рядом, впереди, вперед, сзади, назад, вверху, вверх, внизу, вниз, справа, слева, направо, налево.</i>		<i>Из, на, под, по, в, к, за, рядом, над, перед, между, впереди, вперед, сзади, назад, вверху, вверх, внизу, вниз, справа, слева, направо, налево, вокруг, кругом</i>	
	б)	Игрушки.	Игрушки.	Игрушки, предметы реального пространства; сюжетные картинки.	
	в)	Выполнение действий с игрушкой по словесной инструкции педагога.	Выполнение действий с игрушкой по словесной инструкции педагога.	Выполнение действий с игрушкой по словесной инструкции педагога. Словесное обозначение пространственного положения предмета.	
	г)	«Поставь игрушку в шкаф». «Прокати шарик по дорожке» и др.	«Поставь игрушку в шкаф». «Прокати шарик по дорожке» и др.	«Поставь игрушку в шкаф». «Прокати шарик по дорожке» и др. «Где находится машина?» «Что расположено между шкафом и стулом?» «Посмотри на картинку и расскажи, где стоит мальчик(др.)».	
2. Оценка удаленности в большом пространстве.	а)	<i>Высоко – низко.</i>	<i>Высоко – низко, далеко – близко.</i>	<i>Высоко – низко, далеко – близко с точкой отсчета от себя в одном и разных направлениях.</i>	<i>Высоко – низко, далеко – близко с точкой отсчета от себя и от предметов одном и в разных направлениях.</i>
	б)	Игрушки, расположенные в реальном пространстве (висят на лесках на разной высоте).	Игрушки, предметы реального пространства.	Игрушки, предметы реального пространства.	Игрушки, предметы реального пространства.
	в)	Зрительная оценка удаленности объекта.	Зрительная оценка удаленности объекта.	Зрительная оценка удаленности объекта.	Зрительная оценка удаленности объекта.

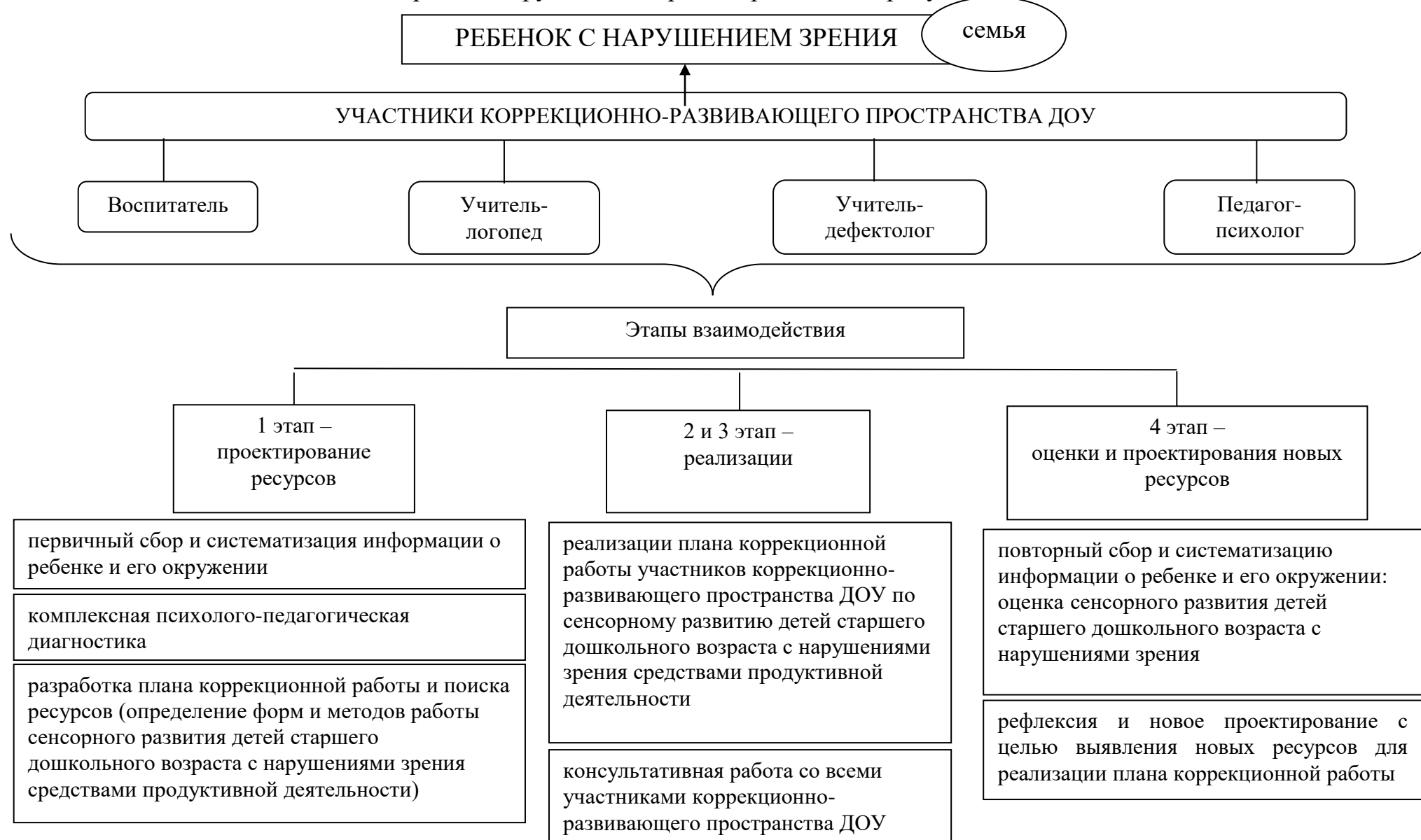
	г)	«Какие игрушки висят(стоят) высоко, какие низко?»	«Что висит выше: шарики или кубик?» «Какие предметы далеко от тебя, близко к тебе?»	«Что висит выше: шарики или кубик?» «Какие предметы далеко от тебя, близко к тебе?» «Что дальше: мяч или пирамидка; стул или шкаф?»	«Что висит выше: шарик или кубик?» «Какие предметы далеко от тебя, близко к тебе?» «Что дальше: мяч или пирамидка; стул или шкаф?» «Что ближе к столу: кукла или машина?»
3. Микроориентировка на листе.	а)	<i>Верх, низ, середина.</i>	<i>Верх, низ, середина, справа от середины, слева от середины; сверху вниз, снизу вверх.</i>	<i>Верх, низ, середина, справа от середины, слева от середины; сверху вниз, снизу вверх, слева направо и в разных направлениях</i>	<i>Верх, низ, середина, справа от середины, слева от середины; сверху вниз, снизу вверх, слева направо и в разных направлениях; в правом нижнем углу, в левом верхнем и т.д.</i>
	б)	Лист бумаги, круг (пластмассовый или др.).	Лист бумаги, набор геометрических фигур.	Лист бумаги, набор геометрических фигур.	Лист бумаги, набор геометрических фигур.
	в)	Показ верхней и нижней сторон листа, середины.	Выкладывание геометрических фигур по словесной инструкции педагога; показ направлений движения.	Выкладывание геометрических фигур по словесной инструкции педагога; показ направлений движения.	Выкладывание геометрических фигур по словесной инструкции педагога; показ направлений движения.
	г)	«Положи кружок на верхнюю сторону листа, на нижнюю, посередине».	«Положи кружок на верхнюю сторону листа, треугольник - на нижнюю, квадрат - посередине и т.п.». «Проведи по листу пальчиком: сверху вниз, снизу вверх».	«Положи кружок на верхнюю сторону листа, треугольник - на нижнюю, квадрат - посередине и т.п.». «Проведи по листу пальчиком: сверху вниз, снизу вверх и т.п.».	«Положи кружок на верхнюю сторону листа, треугольник - на нижнюю, квадрат - посередине и т.п.». «Расскажи, где расположены фигуры» «Проведи по листу пальчиком: сверху вниз, снизу вверх и т.п.».

4. Составление схемы пространства.	а)	-	-	<i>Соотнесение расположения предметов в реальном пространстве со схемой: умение передавать пространственные отношения в схеме.</i>
	б)	-	-	Реальные объекты (мебель) помещения (кабинет или др.), лист бумаги, карандаш.
	в)	-	-	Составление схемы реального пространства.
	г)	-	-	«Расскажи, как расположена мебель в помещении(кабинете). Нарисуй на листе мебель (при затруднении: выложи изгеометрических фигур) так же, как она расположена в помещении».

а) Характеристика параметра; б) стимульный материал; в) методика выполнения задания; г) инструкция.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Схема взаимодействия специалистов ДОУ по коррекции недостатков сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методические рекомендации по сенсорному развитию детей с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности
Продуктивная деятельность – это процесс создания ребенком конкретного продукта, наделенного определенными признаками и свойствами.

Виды продуктивной деятельности:

- лепка (из глины, пластилина и др.);
- создание аппликаций и мозаики;
- формирование конструкций из разных материалов и разными способами (кубики, конструктор, Лего и др.);
- создание разнообразных поделок из природного и бросового материала;
- создание макетов.

Направления сенсорного развития:

- восприятие цвета;
- восприятие формы;
- восприятие величины;
- восприятие сложной формы;
- восприятие пространственных отношений.

Типы работ, способствующих сенсорному развитию детей:

1) создание продукта по образцу (ребенок выполняет задание по имеющемуся шаблону):

- определение и детальное изучение изображаемых предметов (цвет, форма, величина, пространственное расположение элементов друг относительно друга и на листе);

- выполнение заданий «Сделай так же...», «Повтори...»;

2) работа с недоделанным продуктом (ребенок завершает продукт, в котором выполнена только часть):

- определение и детальное изучения изображаемых предметов (цвет, форма, величина, пространственное расположение элементов друг относительно друга и на листе);

- определение недостающих элементов продукта;

- выполнение заданий «Закончи постройку», «Доклей картинку» и др.;

3) выполнение продукта по графической схеме (ребенок выполняет действия графической инструкции с этапами):

- формирование умения по использованию графической сферы (узнавание и называние деталей по их схематическому изображению; чтение готовых графических схем);

- формирование умения способам применения графических схем для ориентировки в особенностях конструируемого продукта (применение готовых графических схем);
 - формирование умения разрабатывать собственные графические схемы;
- 4) создание продукта по словесной инструкции (ребенок выполняет работу по словесному обозначению всех характеристик продукт):
- самостоятельный анализ предмета без наводящих вопросов, образное словесное обозначение этапов работы.

Дидактические игры, направленные на развитие восприятия цвета.

«Стрелка, стрелка, покружись»

(упрощенный вариант игры «Цветовое лото»).

Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры: Дети сидят на стульях вокруг стола, по углам которого закреплены флажки (красный, синий, желтый, зеленый). В центре стола — диск со стрелкой, вокруг которого разложены кружки разных цветов. Педагог (крутит стрелку).

Стрелка, стрелка, покружись,

Всем кружочкам покажись!

И какой тебе милей,

Укажи нам поскорей,

Стоп!

Берет кружок, на который указывает стрелка, и кладет его к флажку соответствующего цвета. Дети повторяют игровые действия.

«Собери капельки в стакан»

Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры: Перед детьми на столе раскладываются вырезанные цветные кружочки разного цвета. Взрослый кладет в каждый стакан по одной капельке разного цвета, проговаривая свои действия: «В этот стаканчик положу капельку синего цвета, наберем полный стакан одинаковых капелек».

«Подбери шарик»

Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры:

-Ребята у нас сегодня праздник, прекрасное настроение, давайте украсим нашу группу. Возьмите каждый по флажку (вырезанные из цветного картона). А теперь подберите воздушный шарик по цвету схожий с вашим флажком. Назовите какого цвета у вас шарик и флажок. Давайте украсим группу.

«Воздушные шары»

Цель: упражнять детей подбору по образцу цветов спектра.

Словарь: названия цветов спектра.

Ход игры:

-Дети, у нас есть воздушные шарики разных цветов и ниточки таких же цветов. Размещает на равных расстояниях вертикально шесть полосок в спектральной последовательности, называя их цвета. А теперь привяжем к каждой ниточке по шарик такого же цвета. Дети по очереди привязывают шарики и называют цвет каждого.

«Спрячь мышку»

Цель: закреплять у детей представления о цветах спектра.

Ход игры: педагог выкладывает на стол домики для мышки (листы бумаги шести цветов, посередине окошко с нарисованной мышкой). Видите, в окошки выглядывают мышки. Чтобы спрятать мышку, надо закрыть окошко дверцей – квадратиком того же цвет, что и домик, а то придет кошка, увидит, где окошко, откроет его и съест мышку. Сначала ребенку предлагается один домик, затем, усложняя, 2-3 домика одновременно.

«Подбери по цвету»

Цель: закреплять представления о цветах спектра. Учит детей выделять цвета, отвлекаясь от других признаков предметов.

Ход игры: Дети, мы будем играть в игру. У вас есть коврики из разноцветных клеток. Посмотрите, какие у вас игрушки. Подберите по цвету игрушки к каждой клеточке коврика, положите игрушку на такую клеточку, чтобы она на ней спряталась. Если игрушка будет другого цвета, она будет видна.

«Живое домино»

Цель: продолжать знакомить детей с цветами спектра и их названиями. Учит сравнивать предметы по цвету путем прикладывания их друг к другу.

Ход игры: Педагог повязывает детям на руки ленты различных цветов в виде браслетов и предлагает всем быстро построить круг так, чтобы у каждого ребенка цвет ленты, повязанной на одной руке, совпал с цветом ленты товарища, стоящего с той или другой стороны.

«Окраска воды»

Цель: формировать у детей представление о разных оттенках цвета по светлоте. Словарь: светлый, темный, светлее, темнее.

Ход игры: Педагог: «Мы сегодня будем красить воду, у нас получится красная вода разных оттенков. Вода в баночках бесцветная, а мы ее сделаем цветной. Смотрите, как я буду красить воду: я беру на кисть краску, макаю кисть до половины, теперь прополаскиваю ее в одной баночке. У меня получилась светло – красная водичка. А в другую баночку я положу побольше краски: обмакну кисть полностью в краску, промою, еще раз наберу краску и снова промою в той же баночке. Получилась тоже красная вода, но уже темная.

«Подбери предметы похожего цвета»

Цель: упражнять детей в сопоставлении и группировке предметов по цвету.

Ход игры. Дети образуют пары. Педагог раздает каждой паре играющих листы бумаги, на которых красками нанесены различные изображения разных цветов. Определив, какого цвета изображение на листе, дети подходят к столу, на котором попеременно лежат картинки с разноцветными предметами, и выбирают нужные карточки.

«Собери цветик – семицветик»

Цель: Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры: Педагог выкладывает круги цветов спектра. Ребенок подбирает лепестки соответственно цвету середины.

«Помоги рыбкам»

Цель: Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры: Ребенок раскладывает детишек–рыбок соответственно цвету своих мам–рыбок.

«Подбери пару»

Цель: упражнять детей в сравнении предметов по цвету.

Ход игры: Для игры используется цветное лото в рисунках. Взрослый раскладывает перед ребенком картинки и просит подобрать их парами одинакового цвета.

«Цветная карусель»

Цель: упражнять детей в сравнении предметов по цвету.

Материал: Круг с изображением предметов, цветные квадратики (переворачивают цветом вниз и раскладывают на столе)

Ход занятия: Каждый участник выбирает квадратик и сектор на круге. Если он совпадает по цвету с предметом на рисунке в его секторе, то он выполняет какое – либо задание: называет предметы такого же цвета, собирает цветок такого же цвета. Задание он выбирает сам. Если квадратик не совпадает по цвету с предметом сектора, то выбор делает другой участник игры. Выигрывает тот, кто первый выполнит все задания. Количество заданий можно обговорить до начала игры. Первый выбор делает тот, на ком останавливается считалочка: «Радуга, дуга, дуга! Выбирай скорей меня!»

«Угадай, какого цвета одежда»

Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры: Дети сидят по кругу на стульчиках, одно место свободное. Взрослый говорит: «Место рядом со мной справа свободно. Я хочу, чтобы его заняла девочка в красном платье (мальчик в синей рубашке и т.д.)».

«Найди предметы такого же цвета»

Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры: Взрослый говорит: «Когда я вернусь, у всех должно быть что-нибудь красное (желтое, коричневое, синее, фиолетовое и т.д.)». Ведущий уходит, дети ищут в группе предметы названного цвета. Водящий возвращается и проверяет, правильно ли выполнено задание. Игра повторяется несколько раз.

Дидактические игры, направленные на развитие восприятия формы.

«Сыщик»

Цель: развитие восприятия формы и качеств предмета.

Ход игры: Дети должны найти предметы, которые находятся в данной комнате. Они не спрятаны, но о них совсем немного информации. Затем перечисляются качества какого-то выбранного предмета. Например, если это телевизор, то отличительными качествами будут следующие признаки — большой, квадратный, черный, может что-то показать, у него есть кнопки и т. д.

«Художники»

Цель: развитие восприятия формы предмета.

Ход игры: Сначала выбирается ведущий, который будет начинать игру. Затем все игроки должны встать в круг и закрыть глаза. Ведущий берет руку своего соседа слева и правой рукой начинает чертить на ней определенную фигуру. Это может быть и известный предмет (цветок, дом, человечек), и просто абстрактная фигура (ее можно рисовать, когда ребята уже освоятся в игре). Если с первого раза второй участник не догадался, что это за фигура, то ее можно повторить несколько раз. Когда игрок угадал эту фигуру, он сообщает об этом ведущему и начинает чертить ее на руке следующего участника, и так по кругу, пока ход не дойдет до последнего игрока. Он должен нарисовать ее на руке ведущего, а тот сообщит, насколько правильно до него дошла эта фигура. Если она дошла с ошибками, то необходимо проанализировать, где была совершена ошибка и почему.

«Кто в домике живет?»

Цель: развитие восприятия формы предмета, его особенностей, внимание, аналитические способности.

Ход игры: перед началом игры необходимо подготовить материал для ее проведения, т. е. к каждой картинке нарисовать определенную схему. Например, если перед вами фотография или рисунок многоэтажного дома, то его схема должна быть в виде прямоугольника, закрашенного темным цветом, с многочисленными маленькими квадратиками — окошками более светлого цвета. Если это одноэтажный дачный домик, то схема должна состоять из квадрата, треугольника, стоящего на нем, и окошка. Подобные схемы должны быть нарисованы и ко всем остальным картинкам.

Затем вы показываете первую схему и раскладываете перед ребенком все картинки на определенную тему. Ребенок должен подумать и выбрать

ту из них, которая, по его мнению, соответствует схеме. Если он совершил ошибку, необходимо попросить его объяснить свой выбор и исправить его.

«Кто здесь лишний?»

Цель: развитие восприятия формы и качеств предмета, внимание, аналитическое мышление.

Ход игры: расположить перед детьми первый набор предметов – кубики. Один из этих кубиков должен чем-то отличаться. Отличие может быть самым разнообразным, например, по цвету (все кубики будут красного цвета, а один желтого) или по форме (тогда в набор кубиков можно включить мячик). Цель ребенка — не только обнаружить лишний предмет, но и постараться объяснить, почему он так решил.

Постепенно отличия должны становиться все менее заметными. Например, можно составить следующий набор: все кубики одного цвета, а один более старый.

С каждой новой игрой должно увеличиваться количество предметов, параллельно можно добавлять уже не один лишний предмет, а несколько. Наборы предметов можно заменять картинками.

«Кто железный, кто деревянный?»

Цель: развитие способности различать качества предметов.

Ход игры: перед началом игры вам необходимо выписать названия около 40 предметов, сделанных из различных материалов. Эти предметы желательно найти и показать, чтобы ребенок мог их потрогать и запомнить визуально.

Суть игры заключается в том, что дети, услышав название предмета, должны сразу определить, из какого материала он сделан. Добивайтесь, чтобы ребенок называл свойства предмета. Например: стол — деревянный, твердый, гладкий, квадратный; кастрюля — железная; стол — деревянный; ложка — железная; стакан — стеклянный; шкаф — деревянный и т.д.

«Найти фигуру»

Цель: учить детей определять геометрическую фигуру по моделирующему движению, воспитывать наблюдательность.

Ход игры: педагог, очерчивая в воздухе ту или иную фигуру, предлагает 2-3 детям найти и принести такую же. Они молча, не называя фигуру, повторяют движения воспитателя (показывают, какую фигуру он просит найти) и выполняют задание. Педагог вместе со всеми детьми определяет, правильно ли выполнено задание, какую фигуру нужно было найти, что общее (все трое нашли круг, овал или квадрат) у фигур и чем они отличаются (цвет, материал).

«Путешествие»

Цель: закреплять умение определять форму предметов, которые находятся на площадке, учить ориентироваться в пространстве, воспитывать наблюдательность.

Ход игры: предложить детям отправиться в путешествие по площадке и рассмотреть, что на ней находится. По сигналу дети возвращаются и рассказывают, что видели, какой формы предметы, чем

они привлекательны, где размещены. Вначале вместе с детьми отправляется в «путешествие» педагог. Он дает образец описания предмета, рассказывая о том, что видел. Затем дети свободно выполняют это задание.

«Найди домик»

Цель: закреплять знания детей о геометрических фигурах (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник) и цветах (красный, желтый, зеленый и синий); развивать зрительное внимание, мелкую моторику кистей рук.

Для игры понадобятся: вырезанные из картона геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник), вкладыши соответствующей формы (наклеенные на белый картон черные трафареты фигур).

Ход игры. Предложите ребенку назвать фигурку, ее цвет и найти для нее домик.

«Веселая геометрия»

Цель: закреплять знания детей о геометрических фигурах и цветах; развивать зрительное внимание, мелкую моторику кистей рук.

Для игры понадобятся: вырезанные из картона красного, желтого, зеленого, синего и др. цветов геометрические фигуры (круги, квадраты и треугольники и др.) и полоски размером 5 x 20 см.

Ход игры. Предложите ребенку «спрятать» геометрические фигуры на полосках так, чтобы их стало не видно.

Дидактические игры, направленные на развитие восприятия величины.

«Тяни резиночку-тяни»

Цель игры: развивать умение классифицировать предметы по противоположным признакам («длинный - короткий»), учить детей различать и называть цвета.

Для игры понадобятся: канцелярские резинки, деревянная разделочная доска, канцелярские гвоздики.

Закрепите гвоздики на доске на одинаковом расстоянии друг от друга.

Ход игры. Предложите ребенку взять канцелярскую резинку, назвать ее цвет и натянуть на гвоздики так, чтобы получилась длинная дорожка. Затем попросите ребенка взять другую резинку, назвать ее цвет и сделать короткую дорожку.

«Дорожки»

Цель игры: развивать умение классифицировать предметы по противоположным признакам («широкий — узкий»); развивать координацию движений указательного и среднего пальцев.

Для игры понадобятся: вырезанные дорожки — широкая и узкая;

Ход игры. Предложите ребенку пальчиками (указательным и средним) «шагать» по широкой дорожке, затем — по узкой.

«Спрячь фигурки»

Цель игры: развивать умение классифицировать предметы по противоположным признакам («большой — маленький»), закреплять знания о геометрических фигурах (круг, квадрат, треугольник) и цветах (красный, желтый, зеленый и синий).

Для игры понадобятся: две сумочки (маленькая и большая), геометрические фигуры (маленькие и большие разных цветов).

Ход игры. Предложите ребенку назвать фигуру, ее цвет и размер; затем разложить фигуры по сумочкам: в маленькую — маленькие фигуры, в большую — большие.

«Большой – маленький»

Цель игры: развивать умение классифицировать предметы по противоположным признакам («большой — маленький»).

Для игры понадобятся: контейнер, наполненный фасолью, большие и маленькие пуговицы.

Ход игры. Заранее спрячьте пуговицы в фасоли. Предложите ребенку найти в фасоли пуговицы — большие и маленькие — с открытыми глазами или на ощупь, с закрытыми глазами.

«Большой – маленький»

Оборудование: карточка с нарисованными в разнобой различными по форме и по размеру геометрическими фигурами, цветные карандаши.

Ход игры: педагог предъявляет ребенку карточку и дает инструкцию: «Раскрась большие фигуры – красным цветом, маленькие – синим». Затем просит сосчитать их и записать их количество на карточке.

«Высоко — низко»

Цель игры: научить детей видеть различия размеров, правильно воспринимать качества, характеризующие величину (большой — маленький, узкий — широкий) и пространство (далекий — близкий).

Ход игры. Ведущий объясняет правила игры, демонстрируя основные движения, которые следует выполнять игрокам. При слове «высоко» они должны вытянуть правую руку вверх и потянуться на цыпочках, при слове «низко» — присесть на корточки и ладонью «отмерить» несколько сантиметров от пола. При слове «широко» игроки должны развести руки в стороны, а при слове «узко» — сблизить ладони, «отмеряя» ими небольшое расстояние. При слове «далеко» игроки выбрасывают вытянутую руку вперед, а при слове «близко» приближают ладонь к груди. Игра начинается.

Ведущий произносит слова и выполняет движения:

- ◆ Далеко — близко.
- ◆ Высоко — низко.
- ◆ Широко — узко.

Игроки выполняют движения сначала под руководством ведущего, а потом и без его помощи. Добившись того, чтобы движения игроков соответствовали словам, ведущий начинает нарочно запутывать их,

произносятся слова не в том порядке. Задача участников игры — не сбиться, выполняя нужное движение своевременно.

Дидактические игры, направленные на формирование восприятия сложной формы

«Что из чего состоит»

Цель игры: научить детей различать разные формы. Игра способствует развитию аналитического мышления и восприятия целостности предмета, состоящего из разных частей.

Ход игры. Ведущий — взрослый — ставит перед детьми на стол один из предметов (например, игрушечный трактор) и просит детей назвать как можно больше геометрических фигур, из которых состоит игрушка. Так, например, кабина у трактора прямоугольная, колеса — круглые и т. д. В этой игре побеждает тот из участников, кто сумеет назвать больше частей — геометрических фигур, из которых состоит игрушка.

«Сложи картинку»

Цель игры: научить детей различать разные формы. Игра способствует развитию аналитического мышления и восприятия целостности предмета, состоящего из разных частей.

Оборудование: 2-3 изображения предметов, разрезанные на части (например, овощей разного цвета или разной величины и т. д.).

Ход игры. 1 вариант - ребенку предъявляют картинки, на которых изображены части 2—3 изображений и просят собрать из этих частей целые изображения.

2 вариант - ребенку предъявляют картинки, и педагог просит найти выделенные фрагменты на целой картинке и раскрасить их.

Усложнения: начинать нужно с предметных картинок, затем усложнять сюжетными картинками.

Варианты:

— предлагают картинки с изображениями различных предметов, разрезанные по-разному (по вертикали, горизонтали, диагонали на 4, 6, 7 частей, изогнутыми линиями).

«Из каких фигур предметы?»

Цель игры: научить детей различать разные формы. Игра способствует развитию аналитического мышления и восприятия целостности предмета, состоящего из разных частей.

Оборудование: карточка с изображением предметов, составленных из геометрических фигур различной формы, цветные карандаши.

Ход игры. педагог предъявляет ребенку картинку и просит рассмотреть нарисованные на ней предметы: «Из каких геометрических фигур состоят эти рисунки?» После рассматривания педагог предлагает раскрасить их в соответствии с заданием на карточке.

«Составь фигуры»

Цель игры: научить детей различать разные формы. Игра способствует развитию аналитического мышления и восприятия целостности предмета, состоящего из разных частей.

Оборудование: карточки с заданием, цветные карандаши.

Ход игры: ребенку предлагается карточка и педагог просит раскрасить только те детали, из которых можно составить геометрическую форму (круг, прямоугольник).

«Сложи фигуру»

Цель игры: научить детей различать разные формы. Игра способствует развитию аналитического мышления и восприятия целостности предмета, состоящего из разных частей.

Оборудование: карточка, на которой изображены в верхней части листа геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник и т. д., в нижней – части этих фигур).

Ход игры. ребенку по очереди предлагаются карточки, и одновременно взрослым дается инструкция: «На карточке изображены геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник и т. д., за чертой изображены их части, но не все они составляют целое. Необходимо найти только те, которые при зрительном их соединении дадут целую фигуру, и соединить их линией (веревочкой)».

Дидактические игры, направленные на формирования восприятия пространственных отношений

«Робот»

Педагог предлагает ребенку представить, что он робот с дистанционным управлением и подает ему команды, которые он должен выполнять четко и дословно, например: «Иди вперед, поверни вправо, подними левую руку, повернись налево». Поменяйтесь ролями, теперь вы робот, а ребенок пусть вами руководит.

«Все на месте»

Педагог просит ребенка помочь ему навести порядок в группе, разложив вещи на места (руководите его действиями: поставь слева, положи на верхнюю полку, убери в нижний ящик и т.п.)

«Поиски»

Педагог прячет в группе какую-либо игрушку или вещь, и попросите ребенка найти ее, строго следуя словесным указаниям: иди вперед, поверни направо, сделай шаг назад, посмотри внизу, под столом, на полке, выше, ниже и т.д. заранее продумайте маршрут.

В качестве варианта игру можно провести иначе: на полу разложить разноцветные стрелки в разных направлениях, а ребенок, следуя стрелкам, на каждый поворот должен говорить, куда он повернул: направо или налево.

«Далеко и близко, высоко и низко»

В эту игру можно играть в группе и на прогулке. Попросите ребенка осмотреться и рассказать, что находится вокруг него. Помогайте ему

наводящими вопросами: что перед ним, что сзади, что справа, что слева, что снизу, что вверху, что близко, что далеко. Попросите его развернуться на 90, 180 градусов. Что теперь находится справа и слева, впереди и сзади.

«Тень»

Цель: развитие пространства тела.

Методика проведения: Участники разбиваются на пары. Один из них будет Человеком, а другой – его Тенью. Человек делает движения, а тень их повторяет, причем особое внимание уделяется тому, чтобы Тень двигалась в том же ритме, что и Человек. Она должна догадаться о самочувствии, мыслях и целях Человека, уловить все оттенки его настроения и т.д.

«Стань по заданию»

Дети по очереди выполняют команды ведущего: встать слева от Сережи (стола, стула и т.д.), сзади, спереди и т.п. Команды и ведущие все время меняются. Обучается и тот, кто выполняет команды и тот, кто подает их.

«Холодно – Горячо; Право – Лево»

Цель: развитие слухового восприятия, ориентировки в пространстве.

Методика проведения: Взрослый прячет условный предмет, а затем с помощью команд типа «шаг направо, два шага вперед, три налево» ведет игрока к цели, помогая ему словами «тепло», «горячо», «холодно». Если ребенок хорошо владеет ориентировкой в пространстве со слов взрослого, можно использовать план-схему.

«Маршрутный лист»

Цель: развитие ориентировки в пространстве, осознанное выполнение действий, изображенных на предъявляемых схемах.

Игровой материал: схемы движения.

Методика проведения: Предварительно дети знакомятся с вариантами схематичного изображения перестроений (движения змейкой, по кругу, улиткой, парами, тройками, в шеренгу и т.д.). Затем они схематически изображают заданное движение на ладони партнера. В результате дети выполняют перестроения с опорой на схемы.

«Почта»

Разделить лист бумаги на 4 квадрата. Попросить ребенка нарисовать простую картинку (треугольник, кружок, цветок, рыбку и т.п.) по адресу, например: «Нарисуй красный кружок в левом верхнем углу нижнего правого квадрата». Начинать с наиболее простых адресов, заканчивая сложными. Если ребенок испытывает затруднения, можно начать игру в «почту» с цельного листа бумаги: «Нарисуй рыбку в верхнем левом углу» и т.п.

«Поиск клада»

Нарисуйте приблизительный план комнаты (с мебелью) или квартиры. На нем обозначьте место, где Вы спрятали для ребенка сюрприз. Пусть ребенок отыщет его по плану. В случае затруднения можно

комментировать поисковую активность ребенка словами «горячо – холодно», а также «левее – правее», «выше – ниже» и т.п.

«Справа – Слева»

Цель: Развитие ориентировки в пространстве, способности к наглядному моделированию, развитие внимания.

Материал: Мяч.

Проведение: С детьми обсуждается, что такое справа, слева, впереди, сзади.

Бросая мяч, ведущий называет предмет, находящийся в комнате. Ребенок, поймавший мяч, говорит, как этот предмет расположен в пространстве, относительно него (шкаф – справа, стол – слева).

Ведущий бросает мяч и говорит: «Справа», а дети называют те предметы, которые находятся справа.

«План местности»

Цель: Развитие навыков совместной деятельности.

Материал: картонное игровое поле набор карточек с нарисованным планом местности игрушечные домики, деревья, мосты, река, озеро.

Проведение: Дети разбиваются на команды и выбирают любую карточку с планом и располагают игрушки в соответствии с этим планом.

«Нарисуй узор» – графические диктанты

Цель: Это упражнение развивает произвольность и устойчивость внимания. Выполняется на листках в клеточку.

Продиктуйте ребенку начало повторяющегося элемента узора. Ребенок должен его нарисовать под диктовку, не отрывая карандаша от бумаги, и продолжить до конца строки.

Например: одна клетка вниз – одна клетка вправо – одна клетка вверх – одна клетка вправо – одна клетка вниз – одна клетка вправо – одна клетка вверх. (Как разновидность – нарисовать под диктовку фигуру и раскрасить).