



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

**Продуктивная деятельность как фактор сенсорного развития детей
младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в
процессе их психолого-педагогического сопровождения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

30,4 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите

рекомендована/не рекомендована

«18» 11 2020 г. пр.п.з

зав. кафедрой _____

ФИО

А.А.А.А.

Выполнил (а):

Студентка группы ЗФ-306-188-2-2

Гаева Валерия Викторовна

Научный руководитель:

Лысова Анна Анатольевна

к.п.н., доцент

А.А.А.

Челябинск

2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Теоретические основы сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста.....	7
1.1 Понятие «сенсорное развитие» в науке.....	7
1.2 Сенсорное развитие детей на этапе дошкольного возраста.....	10
1.3 Продуктивная деятельность как средство сенсорного развития младших дошкольников.....	17
Выводы по главе 1.....	25
Глава 2. Особенности сенсорного развития дошкольников с задержкой психического развития.....	27
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.....	27
2.2 Своеобразие сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием продуктивной деятельности.....	41
2.3 Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР на этапе дошкольного возраста.....	50
Выводы по главе 2.....	54
Глава 3. Экспериментальная работа по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	56
3.1 Исследование сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	56
3.2 Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством продуктивной деятельности.....	66

3.3 Эффективность коррекционной работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	75
Выводы по главе 3.....	80
Заключение.....	82
Список использованных источников.....	84
Приложения	

ВВЕДЕНИЕ

По данным Министерства образования в России, среди ребят, поступающих в первый класс, свыше 60 % относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации. Из них около 35 % имеют очевидные расстройства нервно-психической сферы еще в младшей группе детского сада. Число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет возросло в 2-2,5 раза, достигнув 30 % и более. Особое место среди таких детей занимают ребята с задержкой психического развития (ЗПР). К ним относятся соматически ослабленные, дети с функциональной недостаточностью нервной системы, в том числе из неблагоприятной микро социальной среды, с незрелостью эмоционально-волевой сферы (гармонический и дисгармонический инфантилизм), а также имеющие наряду с незрелостью эмоционально-волевой сферы недостаточное развитие интеллектуальной деятельности, что оказывает отрицательное влияние на уровень актуального развития ребёнка. Результаты отечественных и зарубежных научных исследований, практики показали, что раннее выявление и комплексная коррекция отклонений в развитии уже в младшем дошкольном возрасте позволяет скорректировать вторичные отклонения в дальнейшем психическом развитии [15; 28; 30; 34; 44; 48; 70; 86].

Огромное значение принадлежит в этом возрасте сенсорному развитию, то есть развитию восприятия и формированию представлений ребенка о важнейших свойствах предметов, их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе и вкусе [15]. Наиболее эффективным средством сенсорного развития детей является продуктивная деятельность, под которой в науке подразумевают деятельность ребенка с

целью получения продукта (постройки, рисунка, аппликации, лепной поделки и т.п.), обладающего определенными заданными качествами [23].

Противоречие между важностью сенсорного развития детей младшего школьного возраста и недостаточностью практических разработок по использованию продуктивной деятельности в процессе их психолого-педагогического развития определило выбор нами темы диссертационного исследования.

Объект исследования – сенсорное развитие детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – содержание коррекционной работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами продуктивной деятельности

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать содержание коррекционной работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами продуктивной деятельности в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности сенсорного развития младших дошкольников с задержкой психического развития.

3. Определить содержание коррекционной работы по сенсорному развитию младших дошкольников с задержкой психического развития средствами продуктивной деятельности.

4. Доказать эффективность коррекционной работы по сенсорному развитию младших дошкольников с задержкой психического развития средствами продуктивной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Методы исследования: наблюдение за деятельностью детей, экспериментальное изучение сенсорного развития дошкольников с задержкой психического развития, качественный и количественный анализ результатов эксперимента.

Гипотеза диссертационного исследования: сенсорное развитие младших дошкольников с ЗПР будет проходить эффективнее при реализации следующих условий:

- если содержание коррекционной работы будет включать в себя такие направления как ознакомление детей с общепринятыми сенсорными эталонами, формирование зрительно-осознательных способов обследования предметов, обучение действиям аналитического восприятия и перцептивного моделирования;

- если в качестве средства сенсорного развития будет использоваться продуктивная деятельность;

- если коррекционная работа по сенсорному развитию будет использоваться всеми педагогами в процессе психолого-педагогического сопровождения данной категории детей.

Методологическую основу исследования составили:

- деятельностный подход к обучению детей (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);

- положения о сенсорном развитии (Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, Э.Г. Пилюгина, Н.П. Сакулина, Е.И. Тихеева и др.);

- исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (Б.С. Братусь, О.С. Газман, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, А.Т. Цукерман и др.);

– исследования об особенностях продуктивной деятельности детей с ЗПР (Н.Ю. Борякова, Е.А. Екжанова, М.Н. Ильина, Е.Н. Лебедева, И.И. Мамайчук, М. С. Певзнер, А.Н. Цымбалюк и др.);

– исследования проблемы сенсорного развития детей с ЗПР (Т.П. Артемьева, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, С.Г. Шевченко и др.)

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– в систематизации научных данных по проблеме сенсорного развития дошкольников с задержкой психического развития;

– в теоретическом обосновании содержания коррекционной работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с ЗПР средствами продуктивной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

– определены методики для изучения состояния сенсорного развития младших дошкольников с ЗПР;

– разработано и на практике апробировано содержание коррекционно-развивающей работы по сенсорному развитию младших дошкольников с ЗПР с использованием продуктивной деятельности в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № - 50» г. Копейска. В эксперименте принимали участие дошкольники младшей группы в возрасте 3,3-3,5 года, имеющие задержку психического развития.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие «сенсорное развитие» в науке

Чувственное познание внешнего мира — познание мира с помощью органов чувств (зрительный, слуховой, обонятельный, осязательный и вкусовых анализаторов). Сущность процесса восприятия заключается в том, что оно обеспечивает получение и первичную переработку информации из внешнего мира: узнавание и различение отдельных свойств предметов, самих предметов, их особенностей и назначения. Восприятие помогает отличить один предмет от других, выделить какие-то объекты или явления из ряда других похожих или не похожих на него [89].

Сенсорное развитие — развитие умения видеть, слышать, осязать, т.е. воспринимать окружающий мир. Восприятие — это психический процесс познания действительности при помощи различных органов чувств, в результате которого формируется целостный образ объекта. Сенсорными эталонами принято считать представления человека о цвете, форме и величине предмета [38].

Люди воспринимают окружающий мир в цвете и в своей жизни широко использует весь цветовой спектр, созданный природой, дополняя его другими красками. Цвет фиксируется визуально и длительное время остается в сознании ребенка. На этапе обнаружения объекта цвет является сигнальным средством, привлекающим внимание. Даже обычное цветное пятно стимулирует зрительную реакцию. Наличие цветового зрения играет большую роль в опознании изображений, предметов окружающего мира, позволяет лучше различать детали объектов, воспринимать большое количество информативных признаков [69].

Одним из свойств окружающих предметов является их форма. Исследования показывают, что большинство авторов выделяют внешний вид предмета как важный несущий информацию признак. Вид предметов получила обобщенное отражение в геометрических фигурах. Геометрические фигуры являются эталонами, пользуясь которыми человек определяет тип предметов и их частей. Форма относится к числу физиологически сильных компонентов предметного раздражителя, она тесно связана с содержанием. В образце дети ищут качество и свойства, характеризующие предмет. Форма предмета расчленяется на геометрические фигуры. Геометрическими параметрами формы являются: размеры, углы, прямолинейность и кривизна граней формы.

Важным параметром сенсорных эталонов является величина предмета. Необходимым условием для восприятия величины объектов является возможность одновременного обозрения их. Способность охватить взором вещь зависит от границ поля зрения ребенка, размера предмета и расстояния, с которого он рассматривается [81].

Д.Б. Эльконин отмечает, что правильное представление о реальности возможно при достаточно сложившемся представлении о сенсорных эталонах, что создает успешное накопление новых знаний, быстрое познание новых видов деятельности, адаптацию в любой иной обстановке, уверенность ребенка в себе и высокий уровень активности, ускоренное физическое и психическое развитие [99]. Л.А. Венгер выделяет, что овладение сенсорными эталонами должно помочь формированию у детей обобщенных способов обследования вещей, в процессе которого происходит сопоставление их особенностей с общественно выработанными системами сенсорных эталонов (мерок), таких, как общепринятая звуко-высотная шкала музыкальных звуков, «решетка фонем» родного языка или же система геометрических форм [15].

Л. В. Фомина пишет, что наибольшее значение сенсорное развитие приобретает в раннем и дошкольном возрасте, когда у ребенка формируются процессы ощущения, восприятия, наглядного представления. Недостатки в сенсорном развитии ребенка этого возраста трудно, а иногда и невозможно возместить в более позднем возрасте. В школьном возрасте эти пробелы проявляются как отставание в развитии, затрудняющее овладение знаниями основ наук. Так, например, отсутствие умения верно, точно и быстро воспринимать форму, пропорции, пространственные отношения предметов мешает ребенку усваивать геометрию, черчение, географию; недостаточное развитие фонематического слуха становится препятствием к овладению речью [96].

Осуществив анализ точек зрения ученых на понятие «сенсорное развитие», мы под ним подразумеваем развитие у детей в дошкольном возрасте сенсорных эталонов, формирование представлений о различных свойствах предметов и выделения сенсорных характеристик с помощью зрения, осязания, развитие навыков аналитического восприятия, обучение действиям перцептивного моделирования, формирование зрительно-осязательных способов обследования предметов, развитие зрительного восприятия, совершенствование мелкой моторики рук, формирование своевременного и правильного соединения опыта со словом. Сенсорные действия – действия рассматривания, ощупывания, выслушивания формируются лишь в процессе содержательной деятельности. Адекватными дошкольному возрасту продуктивными деятельностями являются изобразительная (лепка, рисование, аппликация) и конструктивная. В процессе изобразительной и конструктивной деятельности формируется зрительное, тактильное и двигательное восприятие ребенка [85].

1.2 Сенсорное развитие детей на этапе дошкольного возраста

Младший дошкольный возраст – важнейший период в развитии ребенка. В раннем возрасте ребенок многому научился: он освоил ходьбу, разнообразные действия с предметами, у него успешно развивается понимание речи и активная речь, малыш получил ценный опыт эмоционального общения со взрослыми, почувствовал их заботу и поддержку. Все это вызывает у него радостное ощущение роста своих возможностей и стремление к самостоятельности, к активному взаимодействию с окружающим миром. Младший дошкольный возраст отличается высокой напряжённостью физического, психического и интеллектуального развития. Повышается активность ребенка, усиливается ее целенаправленность; более разнообразными и координированными становятся движения. С 3-4 лет происходят значительные изменения в характере и содержании деятельности ребенка, в взаимопонимании с окружающими: взрослыми и сверстниками [47].

Ведущий вид деятельности в этом возрасте – предметно-действенное, продуктивное сотрудничество. Наиболее важное приобретение этого возраста состоит в том, что действия ребенка приобретают упорядоченный характер. В разных видах деятельности – игре, рисовании, конструировании, а также в повседневном поведении дети начинают действовать в соответствии с заранее намеченной целью, хотя в силу неустойчивости внимания, несформированности произвольности поведения ребенок быстро отвлекается, оставляет одно дело ради другого [85].

Четвертый год жизни – время вступления ребенка в дошкольное детство, начало важного нового этапа в его развитии. Психологический выход из объединённой с взрослым позиции «Мы» и возникновение личного самостоятельного «Я», что составляет основу кризиса перехода в

дошкольное детство, меняет отношение ребенка ко всему, что его окружает. Если его кругозор в раннем возрасте определялись миром предметов, то в посткризисный период центральное место в поле его осознания занимает мир людей. Он с любопытством изучает взрослых, «открывает» для себя в новом качестве сверстника. Начинается активное познание социальной действительности. Человек, его деятельность, поведение, и, главное, отношения между людьми, становятся объектами пристального внимания, восприятия, повторения, наблюдения, осознания со стороны ребенка.

В младшем дошкольном возрасте усложняется коммуникативное поведение ребенка, развиваются различные функции речи, совершенствуется предметное и начинает развиваться социальное восприятие, возникают первые устойчивые представления, образное мышление, воображение и новые (продуктивные) деятельности [49].

Четвертый год жизни имеет большое значение для развития чувственных форм познания. В структуре детского мировосприятия происходят существенные изменения. Совершенствуется предметное восприятие. Оно становится анализирующим, осознанным, продуктивным. В развитии восприятия внешних признаков (формы, размера, расположения, цвета) у ребенка формируется способность «считывать» информацию о внутренних, функциональных свойствах объектов. Ребенок не только распознаёт объекты по определенному признаку, но и объединяет их в группы с опорой на самостоятельно выделенный признак. Начинают формироваться специальные представления о пространственных свойствах объектов (форме, размере, расположении), а также качественных (цвете, фактуре и пр.). Это существенно расширяет возможности ребенка, ему становится доступным формообразование в рисунке, конструирование целого из частей, то есть решение мыслительных задач на новом уровне.

Существенные изменения происходят в развитии системы «взор-рука». Уровень развития компонентов системы тесно связан с видом ориентировочно-исследовательских действий, которыми пользуется ребенок при выполнении практических задач. В младшем дошкольном возрасте ребенок уже активно пользуется методом поисковой пробы (рука лидирует, взор следует за рукой) и практического примеривания (движения руки и движения глаз осуществляются одновременно). Начинается переход на зрительные способы ориентировки – зрительное примеривание, когда зрение постепенно становится ведущим по отношению к руке. При выполнении знакомых задач они могут пользоваться и зрительным сравнением (рука подчиняется взору) [19].

У детей четвертого года жизни продолжает активно развиваться действенный способ решения практических задач, совершенствуются орудийные действия, действия экспериментирования.

Большое значение для развития ребенка этого возрастного периода имеют первые представления о себе и окружающих людях. Ребенок понимает свой эмоциональный, бытовой, предметно-игровой и коммуникативный опыт, старающийся показать его в игре, неумелых рисунках и сообщениях «из личного опыта». Очень существенно, что уже в это время ребенок обнаруживает определенные временные (логические) связи. Он способен понимать очередность близких его бытовому опыту событий. На этом строятся игровые цепочки, последовательность которых соответствует логике реальной жизни.

Возможность решения задач в плане образов-представлений проявляется в овладении формообразованием и появлении предметного (узнаваемого) рисунка, социального (позиционно-ролевого) замещения в игре, умении работать по простейшему образцу, собирание целого из частей и пр.

Уже в младшем дошкольном возрасте огромное значение играет познавательная функция речи. Это касается тех данных, которые ему сообщает взрослый в ответ на вопросы ребенка, активно пополняется словарный запас, глаголами, названиями свойств и отношений и пр. Именно в этом возрасте у детей возникают и различные мотивы к словесной деятельности [35].

Таким образом, развитие детей младшего дошкольного возраста (3-4 года) имеет характерные особенности. В это время дети проявляют дотошную любознательность в отношении всего. Каждого ребенка переполняет желание изучать и учиться. Большинство навыков и знаний приобретается детьми из игры.

Достижения в психическом и интеллектуальном развитии ребенка создают благоприятные условия для существенных сдвигов в обучении. Появляется возможность перейти от форм обучения, основанных на подражании действиям взрослого, к формам, где взрослый в игровой форме организует самостоятельные действия детей, направленные на выполнение определенного задания.

Развитие процесса восприятия и формирование сенсорных эталонов, т. е. сенсорное развитие, в дошкольном возрасте имеет свои особенности. Так, восприятие младшего дошкольника (3-4 года) носит предметный характер, то есть все свойства предмета, например, цвет, форма, вкус, величина и др., не отделяются у ребенка от предмета. Он видит их слитно с объектом. При восприятии он видит не все свойства, а только наиболее яркие, а иногда и одно свойство, и по нему отличает вещь от других экземпляров. Например: трава зеленая, лимон кислый и желтый. Действуя с предметами, ребенок начинает обнаруживать их отдельные свойства, разнообразие свойств. Это развивает его способность отделять качество от самого предмета, замечать похожие особенности в разных объектах [47].

К началу дошкольного детства ребенок уже имеет некоторый запас представлений о внешних свойствах предметов, об определенных сенсорных эталонах – их форме, величине, цвете и использует эти представления в действиях восприятия. Но представления ребенка еще плохо организованы, не расчленены в соответствии с общепринятыми образцами. Поэтому младшие дошкольники часто оказываются не в состоянии правильно выполнить простейшие задания, требующие использования таких представлений. В 3 года дети вполне успешно справляются с выбором одного из двух предметов разной формы, величины или цвета по образцу (которым служит точно такой же предмет, как один из двух, предложенных для выбора). У детей имеются обычно четкие представления только о некоторых разновидностях свойств, а малоизвестные как бы подтягивают, приравнивают к ним. Так, имея представления о квадрате, но не имея представления о трапеции и прямоугольнике, дети воспринимают трапеции и прямоугольники как квадраты, если их отличия от квадрата не слишком велико. Точно также, имея представления о желтом и красном цветах, но не имея представления об оранжевом, дети склонны оранжевые предметы приравнивать к желтым или красным. Самое трудное для детей – усвоить эталоны величины. Дошкольники еще не владеют системой мер. Они обозначают величину предметов только через ее отношение к величине других предметов (что больше, что меньше) [46].

К старшему дошкольному возрасту дети, как правило, уже хорошо владеют представлениями об основных цветах, геометрических формах, отношении величин (большой, маленький, самый большой, самый маленький).

В среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) ребенок узнает приемы активного познания свойств предметов: наложения, прикладывания предметов друг к другу, измерения и другие. В процессе быстрого

познания малыш знакомится с разновидностями сенсорных образцов: цветом, формой, величиной. В этот период у него формируются представления об основных геометрических фигурах (квадрате, круге, треугольнике, овале, прямоугольнике и многоугольнике); о семи цветах спектра, белом и черном; о параметрах величины (длине, ширине, высоте, толщине); а также о пространстве (далеко, близко, глубоко, мелко, там, здесь, вверху, внизу); о времени (утро, день, вечер, ночь, время года, часы, минуты и др.); особые свойства предметов и явлений (звук, вкус, запах, температура, качество поверхности и др.). В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) ребенок учится различать разновидности этих свойств, обнаруживать их сочетание в целостных предметах, учится и словесному описанию, использованию свойств предметов в разных видах деятельности.

В старшем дошкольном возрасте продолжается развитие восприятия по трем основным направлениям: расширяются и углубляются представления детей, соответствующие общепринятым сенсорным идеалам; способы их использования становятся более точными и целесообразными; изучение предметов принимает при благоприятных условиях воспитания систематизированный и намеченный характер [79]. Отличительным свойством восприятия старших дошкольников является резкое увеличение его сознательности.

При знакомстве с величиной дети овладевают умением сопоставлять между собой большое количество предметов, создавать ряды, включающие до 10 отдельных элементов.

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 вещи становятся 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. Главное состоит в том, что дети полностью переходят от использования внешних образцов (эталонов) к использованию усвоенных представлений. Последовательное, планомерное обследование и словесное описание его разных свойств – трудная задача даже для старших дошкольников. Возможности ее успешного разрешения связано не только с уровнем развития зрительного восприятия, но и с формированием речи, умением связно передавать в словах результаты восприятия. Дети достигают достаточных успехов только при систематическом обучении ему [89].

Включение ребенка в доступные ему виды деятельности способствует ускоренному развитию и усвоению сенсорных эталонов образцов, но если эта активность не организована разумно и не направлена специально на развитие восприятия, то процесс будет формироваться стихийно и к концу дошкольного периода, может быть, не организован в систему, иметь пробелы в представлениях ребенка о ряде свойств предметов. Незавершенность в развитии процесса восприятия задержит развитие других познавательных процессов.

Таким образом, в младшем дошкольном возрасте у детей совершенствуется сенсорное развитие: предметное восприятие становится анализирующим. В процессе восприятия внешних признаков (формы, размера, расположения, цвета) у ребенка формируется способность «считывать» информацию о внутренних, функциональных свойствах объектов. Ребенок не только идентифицирует объекты по определенному признаку, но и объединяет их в группы с опорой на самостоятельно выделенный признак. Начинают формироваться специфические представления о пространственных свойствах объектов (форме, размере, расположении), а также качественных (цвете, фактуре и пр.).

1.3 Продуктивная деятельность как средство сенсорного развития младших дошкольников

Продуктивная деятельность в детском возрасте – это деятельность ребенка с целью получения продукта (постройки, рисунка, аппликации, лепной поделки и т. п.), обладающего определенными заданными качествами (Н.И. Ганошенко) [23]. А. В. Запорожец утверждал, что развитие дошкольника должно осуществляться естественно и непринужденно в рамках «специфически детских видов деятельности». Наряду с ведущей деятельностью дошкольника – игровой, одной из значимых, развивающих видов деятельности дошкольника является продуктивная деятельность [41].

Продуктивные виды деятельности дошкольника включают изобразительную и конструктивную. 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 [81]. Продуктивные виды детской деятельности, развитие которых активно проходит в системе дошкольного образования – это рисование, лепка, конструирование, аппликация, изготовление поделок из ткани, бумаги, природного и бросового материала. Такие виды деятельности имеют общую черту и направлены на создание того или иного результата, продукта. Они представляют собой созидательную работу, направленную на получение предметно оформленного результата в соответствии с замыслом. Каждый из этих видов деятельности требует проработки специальным способом действий, индивидуальными умениями и представлениями.

Рисование – одно из любимых занятий детей, дающее большой простор для проявления их творческой активности и развития сенсомоторной сферы ребенка. По данным В.Б. Косминской, в детском саду рисование включает три вида: рисование отдельных предметов, сюжетное и декоративное рисование. Каждому из них свойственны специфические задачи, которые определяют программный материал и содержание работы [54]. Тематика рисунков может быть разнообразной в свободной деятельности ребенка, а на занятиях тема рисунка должна соответствовать программным требованиям детского сада. Система обучения в дошкольных учреждениях предусматривает формирование у детей навыка рисования карандашами, кистями, также для рисования используются акварельные и гуашевые краски, обладающие разными изобразительными возможностями [75]. Рисование имеет важное значение для всестороннего развития личности. В процессе рисования у ребенка совершенствуются наблюдательность, эстетическое восприятие,

эстетические эмоции, художественный вкус, творческие способности, умение доступными средствами самостоятельно создавать красивое. О значении рисования для умственного развития писал М.И. Калинин: «Человек, который научился и привык рисовать, особо подойдет к каждому новому предмету. Он прикинет с разных сторон, нарисует такой предмет, и у него будет уже образ в голове. А это значит, что он глубже проникнет в самую суть предмета» [47].

Большое значение рисование имеет в сенсорном развитии детей. На занятиях рисованием дети знакомятся с основными цветами и оттенками, учатся анализировать цветовые характеристики предметов и передавать их в рисунке. Через рисование у детей формируются представления о разнообразных формах и пространственном положении предметов окружающего мира, различных величинах.

В процессе лепки в детском саду дети воспроизводят отображение предметов окружающей действительности, выполняют элементарную скульптуру, используя глину или пластилин [97]. Для занятий с детьми применяются три вида лепки: предметную, сюжетную, декоративную. Предметная лепка в детском саду предназначена для воссоздания отдельных предметов. Сюжетная лепка в детском саду сопровождается большим объемом работы, потому что необходимо вылепить каждый отдельный предмет, включенный в композицию, придать ему нужное положение на подставке или без, после чего дополнить лепку некоторыми деталями. Чаще всего сюжетом для лепки служат эпизоды из окружающей обстановки, отдельные эпизоды некоторых сказок, повествований. Декоративная лепка в детском саду подразумевает знакомство детей с народным прикладным искусством в процессе познания различных его видов и мелкой декоративной пластики народных умельцев, является одним из способов эстетического воспитания [52].

Н.Б. Халезова, Н.А. Курочкина считают, что лепка необходима для развития у детей ощущений, восприятий и наглядных представлений [58; 97]. Систематические занятия лепкой, использование в процессе лепки разнообразных материалов способствуют сенсомоторному развитию ребенка. В процессе лепки ребенок знакомится с плоскостными и объемными формами, с эталоном цвета, величины, фактуры предмета, учится анализировать свойства предметов, передавать их в лепке. Посредством работы с различными материалами развивается осязание.

В дошкольном учреждении дети активно занимаются аппликацией. В толковом словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой дается следующее определение: аппликация – это способ создания рисунка, орнамента посредством нашивания, наклеивания на ткань, бумагу и т. п. кусочков ткани, бумаги и т. п. другого цвета или другой выделки [38]. В. Б. Косминская под аппликацией понимает один из видов прикладного искусства, используемый для художественного оформления различных предметов (одежды, мебели, посуды и т. д.) при помощи прикрепления к основному фону вырезанных декоративных или тематических форм [53]. Своеобразие аппликации заключается как в характере изображения, так и в технике ее исполнения. В дошкольных учреждениях используют следующие виды аппликации: предметная, сюжетно-тематическая, декоративная. Процесс выполнения включает два этапа: вырезывание отдельных форм и прикрепление их к фону [6]. В детском саду используется следующее оборудование и материалы: клей, клеевые кисти, матерчатые салфетки, клеенки, ножницы, бумага разной текстуры и размера, шаблоны для вырезывания, трафареты для рисования контуров объектов, природный и бросовый материал, различные макаронные изделия, спички, пуговицы, бусины, фантики, ткань [25]. З.А. Богатеева, Т.С. Комарова, В.Б. Косминская и др. отмечают, что занятия аппликацией способствуют развитию математических представлений. Дошкольники

знакомятся с названиями и признаками простейших геометрических форм, получают представление о пространственном положении предметов и их частей (слева, справа, в углу, в центре и т. д.) и величин (больше, меньше). Эти сложные понятия легко усваиваются детьми в процессе создания декоративного узора или при изображении предмета по частям [6; 50; 54]. В.Б. Косминская обращает внимание на то, что в процессе занятий у дошкольников развиваются чувства цвета, ритма, симметрии и на этой основе формируется художественный вкус. Им не надо самим составлять цвета или закрашивать формы. Предоставляя ребятам бумагу разных цветов и оттенков, у них воспитывают умение подбирать красивые сочетания. С понятиями ритма и симметрии дети знакомятся уже в младшем возрасте при распределении элементов декоративного узора. Занятия аппликацией приучают дошкольников к плановой организации работы, которая здесь особенно важна, так как в этом виде искусства большое значение для создания композиции имеет последовательность прикрепления частей [54]. З.А. Богатеева и другие ученые указывают на то, что выполнение аппликативных изображений способствует развитию мускулатуры руки, координации движений. Ребенок учится владеть ножницами, правильно вырезать формы, поворачивая лист бумаги, раскладывать формы на листе на равном расстоянии друг от друга [6].

Конструирование – продуктивный вид деятельности, поскольку основная его цель – получение определенного продукта. Под детским конструированием подразумевается создание разных сооружений и моделей из строительного материала деталей, изготовление поделок из бумаги, картона, различного бросового материала [63]. Выделяют следующие виды конструирования: объемное (из крупногабаритных мягких модулей и объемных форм, из строительного материала (пластмассового и деревянного, напольного и настольного), из природного материала (семена растений, шишки, солома, кора деревьев, веточки,

проволока, желуди, яичная скорлупа, и т. п.), из бумаги и картона (игрушки, оригами), из вторичных или бросовых материалов (коробки от парфюмерии, пищевых продуктов, пластиковые бутылки, крышки от банок, газеты, старые журналы, папье-маше и т. д.), из текстильных материалов (всевозможные ткани, пряжа, нитки, лента-«липучка»), из конструкторов («Лего», «Элтик» и т. д.), из влажного песка и снега) и плоскостное (из бумажных салфеток, квиллинг, бумагопластика, пазлы, математические головоломки «Танграм», «Страна Геометрических фигур», из счетных палочек, спичек, палочек от мороженого, цветных карандашей [62]. В дошкольных учреждениях используют следующие формы организации конструирования, как конструирование по образцу, конструирование по модели, конструирование по условиям, конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам, а также по замыслу, по теме и каркасное конструирование [83].

Рисование, лепка, конструирование, вышивание, собирание мозаик, аппликация и другие виды детских работ отличаются от игры тем, что связаны с созданием какого-либо конечного продукта. Такие действия развивают образные формы мышления, а также целенаправленность, умение планировать и достигать результата. Кроме того, продуктивная деятельность оказывает позитивное влияние на эмоционально-личностное становление ребенка, дает возможность для творчества, воспитывает самостоятельность, формирует умение предвидеть будущий результат, развивает пространственно-образное мышление, дает толчок обогащению речи, а также повышает уровень подготовленности детей к школьному обучению.

Продуктивная деятельность формируется в дошкольном возрасте и, в месте с игрой, имеет в этот период важное значение для развития психики ребенка, так как необходимость создания продукта теснейшим образом связана с развитием его когнитивных процессов, эмоционально-волевой

сферы, умений и навыков. Развитие продуктивной деятельности определяется наличием у ребенка умения добиваться нужного результата как по заданному образцу, так и при создании и последовательном воплощении собственного замысла. Дошкольников привлекает не столько результат, сколько сам процесс деятельности, однако, под влиянием обучения и воспитания постепенно формируется направленность на получение результата в ходе овладения собственной деятельностью. Продукты детской деятельности в значительной мере отражают представления ребенка об окружающем и его эмоциональное отношение к миру. В процессе систематических занятий конструированием, рисованием, лепкой, аппликацией развиваются познавательные процессы, уточняются и углубляются зрительные представления детей об окружающих предметах. Детский рисунок иногда говорит о не правильном представлении ребенка о предмете, но по рисунку не всегда можно судить о верности детских представлений. Замысел ребенка шире и богаче его изобразительных возможностей, так как развитие представлений опережает развитие изобразительных умений и навыков. В процессе продуктивной деятельности активно формируется зрительная память ребенка. Как известно, она служит необходимым условием успешного познания действительности, потому что благодаря процессам памяти происходит запоминание, узнавание, воспроизведение познаваемых предметов и явлений, закрепление прошлого опыта. Изобразительное творчество немислимо без оперирования образами памяти и представлениями ребенка, полученными непосредственно в процессе рисования. Конечной целью для дошкольника является такое знание предмета, которое давало бы возможность владеть умением совершенно свободно изображать его по представлению.

Развитие наглядно-образного мышления происходит в процессе обучения посредством опоры на продуктивную деятельность ребенка.

Исследования Н.П. Сакулиной показали, что успешное овладение приемами изображения и создание выразительного образа требуют не только ясных представлений об отдельных предметах, но и установления связей внешнего вида объекта с его назначением в ряду вещей или явлений. Поэтому перед началом изображения дети решают умственные задачи на основе сформировавшихся у них понятий, а затем ищут способы реализации этой задачи [84].

Основополагающим моментом в детской продуктивной деятельности выступает аналитико-синтетическая деятельность по обследованию предметов. Она дает возможность установить устройства объекта и его частей, учесть логику их соединения. Так, башня, имеющая слишком узкое основание, рушится. На основе аналитико-синтетической деятельности ребенок планирует ход конструирования, создает задуманное. Успешность реализации замысла во многом определяется умением дошкольника планировать и проверять его ход. В процессе занятий продуктивной деятельностью у детей развиваются сенсорные и умственные способности. Формирование представлений о предметах требует усвоения знаний об их сенсорных эталонах и свойствах. Так, моделируя из строительного материала, они знакомятся с геометрическими объемными формами, получают представления о значении симметрии, равновесия, пропорций. При поделке из бумаги уточняются знания детей о геометрических плоскостных фигурах, понятия о стороне, углах, центре. Ребята знакомятся с приемами видоизменения плоских форм путем сгибания, складывания, разрезания, склеивания, в результате чего появляется новая объемная форма.

Таким образом, продуктивная деятельность – деятельность с целью получения продукта, обладающего определенными заданными качествами. Посредством продуктивной деятельности совершенствуются знания детей о сенсорных эталонах, происходит активное развитие сенсорной сферы. По

точки зрения педагогов и психологов овладение ребенком видами продуктивной деятельности считается показателем высокого уровня его общего развития и подготовки к обучению в школе.

Выводы по 1 главе

Вопросами сенсорного развития детей занимались такие ученые, как Б. Г. Ананьев, Л.А. Венгер, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, М. Монтессори, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков, Э. Г. Пилюгина, Н.П. Сакулина, Е.И. Тихеева, Ф. Фребель и др. Сенсорное развитие в психолого-педагогической науке рассматривается как педагогическая деятельность, ориентированная на совершенствование сенсорных процессов. Сенсорное развитие – это формирование систем перцептивных действий и сенсорных эталонов, основанных на познавательной и практической деятельности детей.

Развитие восприятия – сложный процесс, который включает в себя усвоение детьми сенсорных эталонов, выработанных обществом, а также овладение способами обследования предметов. Сенсорные эталоны – это выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений: цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве, высоты звука, длительности промежутков времени и т.п. Усвоение сенсорных эталонов приходится на дошкольное детство, на каждом его этапе происходит развитие определенных сенсорных навыков ребенка, также у него складывается ценностно-значимое отношение к окружающему миру.

Включение ребенка в доступные ему виды деятельности позволяет ускоренному развитию и усвоению сенсорных эталонов, но если эта

активность не организована правильно и не направлена специально на развитие восприятия, то процесс будет формироваться стихийно и к концу дошкольного периода может быть не организован в систему, иметь пробелы в представлениях ребенка о ряде признаков о предметах. Незавершенность в развитии процесса восприятия задержит развитие других познавательных процессов. Совершенствование знаний детей о сенсорных эталонах и активное развитие сенсорной сферы эффективно происходит посредством опоры на продуктивную деятельность ребенка – деятельность с целью получения продукта, обладающего определенными заданными качествами.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика дошкольников задержкой психического развития

В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребенка (Т. А. Власова, В.И. Лубовский, Н. А. Цыпина и др.).

По данным разных авторов, в детской популяции выявляется от 6 % до 11 % детей с задержкой психического развития различного генеза. Задержка психического развития относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. В общем для данного состояния являются характерными гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий [77]. Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма. Задержка в развитии чаще всего обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пересыщаемости в интеллектуальной деятельности.

В клинических исследованиях К. С. Лебединской при изучении анамнеза детей с ЗПР был определен медленный темп в развитии центральной нервной системы, вызванный различными факторами: соматической ослабленностью вследствие инфекций, интоксикаций,

нарушений или плохого питания; травмой головного мозга, перенесенной внутриутробно, при родах или в раннем детстве; генетическими факторами. Любой из этих факторов, тормозит индивидуальное развитие, может стать причиной возникновения клинических, психологических, нейрофизиологических изменений, обуславливающих незрелость эмоционально-волевой сферы, недостаточную выраженность познавательных интересов, а также функциональную недостаточность ряда высших психических функций [59]. Электроэнцефалографические данные свидетельствуют о нарушениях ЭЭГ у 30-70 % детей с ЗПР, что выражается в наличии негрубых и неспецифических патологических изменений электрической активности коры головного мозга и/или стволовых структур. Разработанная М. Н. Фишман (1998) система структурирования данных визуального анализа ЭЭГ дала возможность ответить на вопрос о специфике функциональной организации мозга у детей с ЗПР. Автором показано, что выраженные изменения познавательной активности, эмоционально-волевой сферы и поведения у детей с ЗПР могут быть обусловлены как изменениями функционального состояния регуляторных структур ствола мозга (в первую очередь таламокорковых и лобно-таламических связей), так и незрелостью коры головного мозга [71].

Т. А. Власова выделяет, что из-за недостаточной зрелости лобных отделов коры у детей с ЗПР наблюдаются значительная торможение процессов локальной активации, ослабление контроля и программирования деятельности, направленного внимания, преобладание генерализованной активации. Это проявляется в постоянной отвлекаемости, в неумении сосредоточить внимание на одном конкретном действии или предмете. У детей отмечаются трудности в выработке плана действий, снижение контроля собственной деятельности [18]. Н.А. Никашина указывает, что несформированность мозговой организации у

детей с проявляется также в задержке развития тормозных механизмов коры головного мозга, посредством которых осуществляются регуляция и контроль деятельности глубинных отделов. Формирование у ребенка волевого, мотивированного управления своим поведением, осуществляемое методами психолого-педагогической коррекции, в значительной мере способствует созреванию регулирующих тормозных механизмов коры головного мозга [30].

Таким образом, основной причиной отставания в развитии, по мнению большинства исследователей, являются слабовыраженные (минимальные) органические поражения головного мозга, которые могут быть врожденными или возникать во внутриутробном, предродовом, а также раннем периоде жизни ребенка. В некоторых случаях может наблюдаться и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы. Интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства, травмы ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают легкие церебральные органические повреждения. Вследствие этих нарушений у детей в продолжение довольно длительного периода наблюдается функциональная незрелость центральной нервной системы, что, в свою очередь, проявляется в слабости процессов торможения и возбуждения, затруднениях в образовании сложных условных связей.

В медицинской и психолого-педагогической литературе представлено несколько классификаций задержки психического развития у детей. Первая клиническая классификация ЗПР была предложена Т. А. Власовой и М. С. Певзнер. В рамках данной классификации рассматривались два варианта задержки психического развития. Один из них связывался с психическим и психофизическим инфантилизмом, при котором на первый план выступает отставание в развитии эмоционально-волевой сферы и личностная незрелость детей. Вторым вариантом связывал

нарушения познавательной деятельности при ЗПР со стойкой церебральной астенией, для которой характерны нарушения внимания, отвлекаемость, быстрая утомляемость, психомоторная вялость или возбудимость [17; 72]. М. С. Певзнер считала, что легкие органические изменения в центральной нервной системе и незрелость эмоционально-волевой сферы при правильной лечебной и коррекционно-воспитательной работе должны быть излечимы. Поэтому ЗПР иногда определяли как «временную задержку психического развития». Однако, как показали данные катamnестических исследований М.И. Буяновой, М.Г. Рейдибойма, И.А. Юрковой, по мере уменьшения черт эмоциональной незрелости с возрастом ребенка на первый план нередко выступают признаки интеллектуальной недостаточности, а зачастую и психопатоподобные нарушения.

Автором следующей классификации является В. В. Ковалев, который подразделял задержку психического развития на дизонтогенетический и энцефалопатический варианты. Для первого варианта характерно превышение признаков незрелости лобных и лобно-диэнцефальных отделов головного мозга, для второго – сильнее всего выражены симптомы повреждения подкорковых систем. Кроме этих двух вариантов автором выделялись смешанные резидуальные нервно-психические расстройства – дизонтогенетически-энцефалопатические [71].

Более поздняя классификация на основе учета этиологии и патогенеза основных форм задержки психического развития была предложена К. С. Лебединской. В соответствии с ней выделяются 4 основных типа задержки психического развития: ЗПР конституционального генеза, ЗПР соматогенного генеза, ЗПР психогенного генеза, ЗПР церебрально-органического генеза [59].

К типу задержки психического развития конституционального генеза относят наследственно обусловленный психический, психофизический

инфантилизм – гармонический либо дисгармонический. В том и ином случае у ребят больше конечно черт эмоционально-личностной незрелости, инфантилизма, живость мимики и детской непосредственности. При первом – незрелость психики сопровождается с субтильным, но гармоничным телосложением, при втором – характер поведения и личностные особенности ребенка имеют патологию. Это проявляется в аффективных вспышках, эгоцентризме, склонности к демонстративному поведению, истерическим реакциям. Как указывает А. К. Маркова, расстройства поведения при дисгармоническом инфантилизме труднее поддаются психолого-педагогической коррекции и требуют больших усилий со стороны родителей и педагогов, поэтому таким детям показана дополнительная медикаментозная терапия [66]. В рамках ЗПР конституционального происхождения также рассматривают наследственно определённую частичную недостаточность отдельных модально-специфических функций (праксис, гнозис, зрительная и слуховая память, речь), которые лежат в основе формирования сложных межанализаторных навыков, таких, как рисование, чтение, письмо, счет и другие. Генетическая обусловленность этих нарушений подтверждается передающимися в семьях детей с ЗПР из поколения в поколение случаями левшества, дислексии, дисграфии, нарушения, недостаточности пространственного гнозиса и праксиса [71]. Н.Ю. Борякова отмечает, что в плане коррекции это один из самых благоприятных типов психического развития при ЗПР [12].

Задержка психического развития соматогенного генеза обусловлена постоянными соматическими заболеваниями внутренних органов ребенка – сердца, почек, печени, легких, эндокринной системы и др. Часто они связаны с хроническими заболеваниями матери. Наиболее важно негативно на развитии детей сказываются тяжелые инфекционные, постоянно повторяющиеся заболевания в их первый год жизни. Именно

они вызывают задержку в развитии двигательных и речевых функций детей, задерживают формирование навыков самообслуживания, затрудняют смену фаз игровой деятельности. К. С. Лебединская указывает, что психическое развитие этих детей затягивается в первую очередь стойкой слабостью, которая резко снижает общий психический и физический тонус. На ее фоне развиваются невропатические расстройства, свойственные соматогенные – неуверенность, робость, безынициативность, капризность, боязливость. Поскольку дети растут в условиях щадящего режима и гиперопеки, у них затруднено формирование позитивных личностных качеств, их круг общения ограничен, недостаток чувственного опыта сказывается на пополнении запаса представлений об окружающем мире и его явлениях. Нередко возникает вторичная инфантилизация, которая приводит к снижению работоспособности и более стойкой задержке психического развития. Учет сочетания всех факторов лежит в основе прогноза перспектив дальнейшего развития ребенка и в определении содержания лечебно-профилактического, коррекционно-педагогического и воспитательного воздействий на ребенка [59].

Задержка психического развития психогенного генеза связывается с неблагоприятной неблагополучной средой воспитания, ограничивающими или искажающими активацию психического развития ребенка на ранних этапах его развития. Отклонения в психофизическом развитии детей при данном варианте определяются психотравмирующим воздействием среды. Его влияние может сказаться на ребенке еще в утробе матери, если женщина испытывает сильные, длительно действующие отрицательные переживания. ЗПР психогенного генеза может быть связана с социальным сиротством, культурной утерей, безнадзорностью. Очень часто данный тип ЗПР возникает у детей, воспитываемых психически больными родителями, прежде всего матерью. Л. В. Кузнецова указывает, что нарушения

познавательной деятельности у таких детей определен бедным запасом их представлений об окружающем мире, низкой работоспособностью, лабильностью нервной системы, несформированностью произвольной регуляции деятельности, специфическими особенностями поведения и психики. Нарушения поведения, закреплённые у этих детей, сильно зависят от своеобразия ситуационных факторов, длительно влияющих на ребенка. В зависимости от индивидуальных особенностей его психики возникают различные типы эмоционального реагирования, среди которых выделяются: агрессивно-защитный, «инфантилизированный». Все они приводят к ранней невротизации личности. При этом, как отмечает Е. Е. Дмитриева, у одних детей проявляется агрессивность, хаотичность действий, необдуманность и взрывной характер, у других – робость, плаксивость, недоверчивость, страхи, отсутствие творческого воображения и выраженных интересов. Если при воспитании ребенка со стороны родных преобладает гиперопека, то отмечается другой тип паталогического развития личности. Эти дети не владеют навыками самообслуживания, капризны, нетерпеливы, не приучены к самостоятельному решению возникающих проблем. У них отмечается завышенная самооценка, эгоизм, отсутствие трудолюбия, неспособность к самообслуживанию и самоограничению, склонность к ипохондрическим переживаниям [36; 71]. Эффективность коррекционных мероприятий при данном типе ЗПР напрямую связана с возможностью перестройки неблагоприятного семейного климата и преодолении изнеживающего или отвергающего ребенка типа семейного воспитания.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза занимает основное место в границах данного отклонения. Он встречается у детей наиболее часто, и он же вызывает у ребенка наиболее выраженные нарушения в их эмоционально-волевой и познавательной деятельности в целом. По данным Т. А. Власовой, при этом типе сочетаются признаки

незрелости нервной системы малыша и признаки парциальной поврежденности ряда психических функций. Ею выделяются два основных клинико-психологических варианта задержки психического развития церебрально-органического генеза [18]. При первом варианте преобладают черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма. Если и отмечается энцефалопатическая симптоматика, то она представлена негрубыми церебралестеническими и невроз подобными расстройствами. Высшие психические функции при этом недостаточно сформированы, истощаемы и дефицитны в звене контроля произвольной деятельности. При втором варианте доминируют симптомы поврежденности: выделяются стойкие энцефалопатические расстройства, частичные нарушения корковых функций и тяжелые нейродинамические расстройства (инертность, склонность к повторениям). Регуляция психической деятельности ребенка нарушена не только в сфере контроля, но и в области программирования познавательной деятельности. Это приводит к низкому уровню овладения всеми видами произвольной деятельности. У ребенка задерживается формирование предметно-манипулятивной, речевой, игровой, продуктивной, учебной деятельности. В ряде случаев мы можем говорить о «смещенном сенситиве» в развитии психических функций и в процессе формирования психологических новообразований возраста.

Таким образом, приводя анализ данных классификаций, появляется возможность отметить, что стойкие формы ЗПР, как правило, связаны с мозаичными органическими повреждениями центральной нервной системы. Этим они отличаются от умственной отсталости, которая характеризуется тотальным недоразвитием мозговых структур.

Для психической сферы ребенка с ЗПР типичным является сочетание дефицитных функций с сохранными. Парциальная (частичная) неполноценность высших психических функций может сопровождаться

инфантильными чертами личности в поведении ребенка. При этом в отдельных случаях у ребенка страдает работоспособность, в других случаях – произвольность в организации деятельности, в третьих – мотивация к различным видам познавательной деятельности и т.д. Задержка психического развития у ребят является сложным полиморфным нарушением, при котором у разных детей страдают различные компоненты их психической, психологической и физической деятельности.

Многочисленные исследования (В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной, У.В. Ульенковой, Н.А. Цыпиной, С.Г. Шевченко и др.) показали, что дошкольники с ЗПР, по сравнению с нормально развивающимися детьми, характеризуются недостаточным развитием внимания, восприятия, памяти, недоразвитием личностно-деятельностной основы, отставанием в речевом развитии, низким уровнем речевой активности, замедленным темпом становления регулирующей функции речи. Психологи и педагоги отмечают характерные для дошкольников с ЗПР импульсивность действий, недостаточную выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкую продуктивность деятельности. Отмечаются недостатки в мотивационно-целевой основе организации деятельности, несформированность способов самоконтроля, планирования. Особенности проявляются в ведущей игровой деятельности и характеризуются у старших дошкольников несовершенством мотивационно-потребностного компонента, знаково-символической функции, трудностями в оперировании образами-представлениями. Выражено недоразвитие коммуникативной сферы и представлений о себе и окружающих. О моральных нормах представления нечеткие.

Е. С. Слепович отмечает, что для игровой деятельности дошкольников с ЗПР характерно отсутствие умений без помощи взрослого разворачивать совместную игру в соответствии с общим замыслом, в должной мере учитывать общие интересы, контролировать собственное

поведение. Всем остальным видам игр такие дети предпочитают подвижную игру без правил. Они формально принимают предложенные взрослыми роли. Выполнение роли происходит посредством отдельных фрагментарных игровых действий с игрушками и материалами, при этом дети не осознают необходимости игровых правил и подчинения им своего поведения [87]. Отмечается несформированность мотивационно-целевой основы игровой деятельности, что выражается в малом разнообразии игровых и предметно-игровых действий, в широком применении «штампов», в стандартном наборе реплик и действий при реализации роли. Дети не проявляют активности для объединения в совместную игру, не умеют выработать общую идею и пути ее реализации, нуждаются в организующей помощи взрослого.

И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева пишут, что мыслительная деятельность детей с ЗПР характеризуется сниженной познавательной активностью, конкретностью, элементами инфантильности и стереотипностью, хаотичностью, импульсивностью или замедленностью мыслительных действий, преобладанием интуитивного компонента мышления, недостаточной сформированностью основных мыслительных операций, проявляющейся в наибольшей степени на вербальном уровне. Дети испытывают трудности как при вычленении определенных частей многоэлементного комплекса, так и при необходимости их обобщения. В ходе анализа они упускают детали, затрудняются в выделении существенных и несущественных признаков, в установлении причинно-следственных связей. Ориентировочно-исследовательская деятельность у детей с ЗПР развита недостаточно: они не умеют обследовать предмет, длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в его свойствах, не проявляют ориентировочной активности. У них снижена скорость выполнения ряда перцептивных действий, что приводит к бедности и слабому различию образов и представлений. Также отмечается

слабая сформированность сенсорных эталонов, образной сферы в целом, которая проявляется в ограниченности круга представлений, их схематичности и элементах стереотипии. Дети с ЗПР не умеют привлекать и включать в процесс формирования образов и представлений данные жизненного опыта, у них снижена динамика образных процессов [57].

Г.И. Жаренкова описывает, что восприятие детей с ЗПР нестабильно и в значительной мере зависит от незнакомых раздражителей. Для дошкольников и младших школьников характерна сниженная скорость перцептивных операций, что отражается на оперативности работы ребенка на занятиях. Снижение отдачи восприятия неизбежно ведет к средней бедности и недостаточной многовариантности зрительных образов-представлений. В свою очередь, недостаточность сенсорных представлений ограничивает возможность наглядного мышления ребенка, т. к. они в значительной мере поставляют материал для такого мышления. Таким образом, постоянный дефицит перцептивных знаний приводит к увеличению вторичного отставания в умственном развитии [39].

Т. А. Власова указывает, что внимание дошкольников и младших школьников с ЗПР характеризуется ограниченным объемом, неадекватными колебаниями, недостатками переключения и распределения, повышенными истощаемостью и пресыщаемостью. Дети не могут сосредоточиться на существенных признаках, у них отмечаются конкретная привязанность внимания от внешних посторонних воздействий и колебания внимания при необходимости выполнения долгого ряда операций [118].

И.А. Коробейников говорит о том, что для дошкольников с ЗПР характерна недостаточная сформированность саморегуляции деятельности и поведения. Особенно ярко истощенность регуляции проявляется во время постоянных занятий. Для детей характерны следующие особенности: дефицит достаточно упорного интереса к предложенному

заданию, бездумность, порывистость и слабая ориентировка в заданиях, приводящая к многочисленным не правильным действиям, не слишком целенаправленность деятельности, слабая активность, безынициативность, отсутствие стремления улучшить свои результаты, понять работу в целом, уловить причины ошибок [28].

Для детей с ЗПР свойственна слабость речевой регуляции действий. Они испытывают затруднения в планировании предстоящих действий, в их речевом оформлении, не всегда подчиняются требованиям словесной инструкции, не учитывают ее в целом и руководствуются при выполнении задания каким-либо одним из требований. На словах отчеты детей о произведенных действиях недостаточно точны. Ребенку иногда бывает легче выполнить действие по инструкции, чем дать вербальный отчет о проделанном. Существенное запаздывание развития внутренней речи, по мнению У.В. Ульенковой (1990), затрудняет формирование у детей способности прогнозирования и саморегуляции деятельности [95].

Е. Е. Дмитриева обосновывает, что эмоциональная незрелость и нестабильность, проявляющаяся в эмоциональной импульсивности, доходящей до агрессии, конфликтности, грубости, чрезмерной обидчивости и раздражительности, вызывает трудности в общении и не позволяют детям с ЗПР успешно адаптироваться к правилам обучения [36]. Дети отстают в речевом развитии (недостатки произношения, аграмматизмы, ограниченность словаря). Имеющиеся недостатки в развитии эмоционально-волевой сферы проявляются в эмоциональной неустойчивости и возбудимости, несформированности произвольной нормализации поведения, слабости учебной мотивации и преобладании игровой. Своеобразны недостатки моторики, в особенности мелкой, затруднения в координации движений, проявляется гиперактивности.

Отмечается неравномерная работоспособность. Развитию наблюдательности, сосредоточенности мешает повышенная

отвлекаемость, расторможенность. Наблюдается ограниченность объема запоминаемого материала, быстрая потеря информации. Дети с ЗПР не способны оперировать с запоминаемым материалом, преобразовывать его при воспроизведении.

Изучением сформированности воображения у дошкольников с ЗПР занимались О.В. Боровик, С.К. Сиволапов, Е. А. Медведева, которыми исследовались особенности развития воображения у старших дошкольников с ЗПР в театрализованных играх. Результаты проведенных исследований сводятся к следующему: своеобразие в развитии воображения выражается в пролонгированной его репродуктивного характера; интерес к заданиям на творческое воображение зависит от их сложности; образное видение воображаемой ситуации сформировано недостаточно; наблюдается низкий уровень комбинаторных способностей; деятельность воображения сочетается с подражательностью; дошкольники испытывают сложности как при выполнении творческих заданий, связанных с изменением, комбинированием заданного сюжета, образа, так и при создании собственных замыслов. Наглядная и словесная основа не являются для детей с ЗПР «пусковым механизмом» для разворачивания творчества. У дошкольников с ЗПР редко проявляются фантазия, выдумка в разных видах деятельности. Это сказывается на особенностях их нервной деятельности: наблюдаются инертность, медлительность, плохая переключаемость с одного на другое. У них отсутствуют живость воображения, простота при возникновении новых образов, которые не отличаются яркостью и оригинальностью [37].

Т. А. Власова также пишет, что для двигательной сферы детей с ЗПР характерны нарушения произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации, недоразвитие тонких моторных актов, наличие синкинезии, истощаемости. Их движения характеризуются

неловкостью, неуклюжестью. Ребенок не может длительное время удерживать карандаш, по мере нарастания утомления движения становятся неточными, размашистыми или мелкими [17]. Отмечается несформированность взаимодействия различных анализаторов.

Несмотря на то, что у дошкольников с ЗПР наблюдается ряд положительных сторон в развитии (умение воспользоваться помощью, сохранность многих личностных и интеллектуальных качеств), ключевой чертой остается слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах детской деятельности, враждебность поведения, трудности приспособления к детскому коллективу, тревожность, частая смена настроений, отсутствие уверенности, чувство страха. Наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, неадекватная самооценка, неравномерность в формировании мотивационной стороны деятельности. Из-за быстрого наступления утомления дети не могут завершить начатое дело, у них отмечается сниженный интерес к процессу и результату деятельности, часто он и вовсе отсутствует. Дети с ЗПР не умеют слушать указания, которые дает педагог на занятиях, им хочется быстрее начать действовать. Однако, приступив к деятельности, они не знают, с чего начать: нарушения проявляются уже на этапе ориентировки в задании. Отсутствие умения намечать приводит к лишним и хаотичным действиям. По время выполнения задания дети часто обращаются с уточняющими вопросами к педагогу, но не придерживаются обозначенных взрослым правил, они не замечают и не исправляют допущенных ошибок. Самоконтроль у них почти не развит, наблюдается не критическое отношение к результату своего труда.

Таким образом, категория детей с задержкой психического развития достаточно многообразна. Однако всем детям данной категории присущи особенности психофизического развития, которые касаются разных сфер

личности, что предопределяет необходимость использования индивидуального подхода.

2.2 Своеобразие сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием продуктивной деятельности

В период дошкольного детства основой интеллектуального развития ребенка важным является развитие его сенсорной сферы. У детей с задержкой психического развития отмечается наличие недостатков сенсорного развития. Еще Л. Летинен и А. Штраус (1947) в своей работе о детях с минимальными повреждениями мозга говорили, что эти дети «слушают, но не слышат, смотрят, но не видят», обобщенно формулируя таким образом обнаруживаемую у детей недостаточную целенаправленность восприятия, ведущую к его отрывочности и недостаточной расчленённости [71].

Т. П. Артемьева, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, С.Г. Шевченко и другие исследователи замечают у детей с задержкой психического развития трудности в выделении фигуры на фоне, затруднения при различении близких по форме фигур и при необходимости выделить части рассматриваемого объекта, недостатки восприятия глубины пространства, что усложняет определение удаленности предметов, и в целом недостатки зрительно-пространственному ориентированию. Особые трудности обнаруживаются в восприятии расположения каждого элемента в сложных изображениях [29].

Недостатки восприятия отчетливо заметны, когда дети выполняют задания на копирование фигур, когда они конструируют по образцу какие-либо предметы (домики из строительных кубиков, конструкции из материалов «Лего», фигуры из кубиков Кооса). Встречаются затруднения в

узнании зрительно воспринимаемых реальных объектов и изображений, связанные с этими недостатками.

И.В. Белякова, В.Г. Петрова описывают, что исследования по опознанию фигур, проводившиеся с детьми, дают основания предполагать, что у дошкольников с задержкой психического развития имеются трудности в построении единого образа из отдельных предложенных частей. Формирование целостного образа происходит медленно, поэтому ребенок многого не замечает, упускает детали [74]. По мнению Л.И. Беляковой, недостатки сенсорного развития выступают наиболее ясно и выражены значительнее при неблагоприятных или необычных условиях восприятия: когда предмет рассматривается в непривычном ракурсе, в условиях плохого освещения, изображение представлено в виде контура или неполным, границы изображения предметов наложены друг на друга или перечеркнуты прямыми линиями. Позже, когда начинается обучение чтению, недостатки восприятия проявляются в перемешивании близких по очертаниям букв и их элементов. Польский психолог Х. Спионек (1978) считает отставание в развитии зрительного восприятия, наблюдаемое у детей этой категории, одной из главных причин сложностей интеллектуального развития [68].

Т. А. Власова пишет, что имеющиеся недостатки сенсорного процесса связаны не с первичными сенсорными недостатками, а выступают на уровне сложных сенсорно-перцептивных функций, т.е. оказываются следствием несформированности аналитико-синтетической деятельности в зрительной системе, особенно в тех случаях, когда в зрительном восприятии участвуют другие анализаторы, прежде всего двигательный. Именно поэтому наиболее огромное отставание наблюдается у младших дошкольников с задержкой психического развития в восприятии пространства, которое основано на слиянии зрительных и двигательных ощущений [18].

Важным показателем интеллектуального развития младших дошкольников с задержкой психического развития являются особенности слухового восприятия. Л. В. Кузнецова пишет, что слуховое восприятие дошкольников с задержкой психического развития отличается теми же особенностями, что и зрительное. Каких-либо трудностей в восприятии простых слуховых воздействий не наблюдается. Имеются некоторые трудности в дифференциации речевых звуков (что говорит о недостатках фонематического слуха), наиболее отчетливо выступающие в непростых условиях: при быстром произнесении слов, в многосложных и близких по произношению слов. Дети испытывают трудности при выделении звуков в слове. Эти препятствия, отражающие недостаточность аналитико-синтетической деятельности в звуковом анализаторе, открываются в дальнейшем при обучении детей грамоте [71].

В плане интеллектуального развития четвертый год жизни имеет самое важное значение для восстановления чувственных форм познания. Как известно, комплексным, связывающим тактильные и двигательные ощущения, является осязательное восприятие. Т. П. Артемьева, С. Г. Шевченко, показывают, что у младших дошкольников с ЗПР значительно больше, чем в неконтактных видах восприятия, демонстрируется отставание в развитии осязательного восприятия. Детям трудно дается осязательное узнавание даже многих хорошо знакомых им предметов. Но наблюдаемые трудности связаны не только с недостаточностью межсенсорных связей, т. е. с комплексным характером осязательного восприятия, но и с отставанием в развитии тактильной и двигательной чувствительности в отдельности. Доказательством недостатков тактильной чувствительности являются осложнения детей в определении места прикосновения к разным участкам их кожной поверхности (например, щеке, подбородку, носу, кисти руки или предплечью). Ребенок определяет место прикосновения неточно, иногда вообще не может его локализовать.

Особенно трудно им определить тактильные ощущения в случае одновременных прикосновений к двум разным участкам кожи [98].

Т.А. Власова уделяет особое внимание, отставанию в развитии двигательных ощущений которые проявляется в неточности и несоразмерности движений, оставляющих впечатление двигательной неловкости детей, а также в трудностях воспроизведения, например, поз их руки, устанавливаемых взрослым. Все это отмечается, естественно, тогда, когда ребенок не видит устанавливаемых поз [17].

Имеющиеся сложности в развитии сенсорной сферы ребенка младшего дошкольного возраста с ЗПР определяются некоторыми вероятными причинами. Т. А. Стрекалова разделяет эти причины: одной из причин является низкая скорость приема и переработки информации, ограничение этой скорости. Причем это снижение (по сравнению с нормой) скорости приема и переработки информации происходит в центральном звене анализатора. Другой причиной дефектности интеллектуального развития является несформированность перцептивных действий, т. е. тех преобразований сенсорной информации (объединение отдельных ее элементов, их сопоставление и т. д.), которые ведут к созданию целостного образа предмета. Еще одной причиной является несформированность у младших дошкольников с задержкой психического развития ориентировочной деятельности, они не умеют рассматривать то, на что направлен их взгляд, вслушиваться в то, что звучит в данный момент, будь то речь или какие-то другие звуки.

Необеспеченность интеллектуальной деятельности и восприятия выступают тем сильнее, чем сложнее воспринимаемый объект и чем менее благоприятны условия восприятия [90].

Как указывалось выше, в младшем дошкольном возрасте начинается активное познание социальной действительности. В наибольшей мере отставание в развитии у детей рассматриваемой группы в перцептивной

сфере проявляется, как указывает У.В. Ульенкова, в несформированности у них наблюдения – систематического и целенаправленного восприятия, осуществляемого с целью изучения предметов и явлений, обнаружения происходящих в них изменений и установления их сути, который непосредственно не выступает. Наблюдение относится к категории высших психических функций и формируется на основе развитого непосредственного восприятия [95].

Исследование физиологии мозга и детской психологии показали, что ключом к развитию интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития, и в частности, сенсорного развития, является его личный чувственный опыт. Следовательно, главное – его обогащение, необходимое для полноценного восприятия окружающего мира, и в первую очередь – пополнение представлений о свойствах предметов [60].

Таким образом, проводя анализ литературных источников по теме, появляется возможным обобщить, что одним из важнейших условий развития интеллектуальных способностей детей младшего дошкольного возраста при нормальном развитии является развитие предметной деятельности ребенка, в тесной связи с которой идет его сенсорное развитие, так как в процессе действий с предметами он знакомится не только со способами их употребления, но и с их свойствами – формой, величиной, цветом, материалом и др. Развивая представление о цвете, форме, величине окружающих предметах, о пространственном расположению их, о временных понятиях, у ребенка формируются знания о сенсорных эталонах, что является основой интеллектуального развития в целом. Развивая сенсорное представление ребенка с задержкой психического развития, обеспечивается получение первичных знаний и представлений об окружающем, что является основой полноценного развития.

Как было описано выше, к продуктивным видам детской деятельности относятся рисование, лепка, конструирование, аппликация, изготовление поделок из ткани, бумаги, природного и бросового материала. Эти виды деятельности схожи между собой и направлены на создание определенного продукта. Продуктивные виды деятельности представляют собой созидательную работу, направленную на получение предметно оформленного результата в соответствии с замыслом. Таким образом, основное назначение продуктивной детской деятельности – это образное отражение и познание действительности.

Художественное творчество, как и любая познавательная деятельность, имеет важное значение для умственного развития ребенка. Однако, дети с задержкой психического развития испытывают ощутимые трудности в процессе продуктивной деятельности. Так, чтобы вылепить или нарисовать что то, надо предварительно с ним ознакомиться, хорошо запомнить его конструкцию: форму, величину, цвет, расположение деталей и частей. Овладение умением изображать нельзя без целенаправленного зрительного восприятия – наблюдения. Формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений. Все сведения об окружающем мире и о себе самом человек получает в форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений и восприятий, то есть посредством сенсорной сферы.

Как показал анализ специальной литературы, каких-либо первичных нарушений на уровне органов чувств у детей с задержкой психического развития не обнаруживается. Однако восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений: формирование целостного образа предметов – результат сложного взаимодействия ощущений (часто ощущений, относящихся к нескольким органам чувств) и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий-наблюдений. Именно это

взаимодействие и оказывается нарушенным у детей с задержкой психического развития в рамках сенсорного развития. Своеобразие сенсорного развития детей с ЗПР проявляется в особенности усвоения сенсорных эталонов цвета, формы, величины и фактуры предметов, а также в недостаточности сформированности перцептивных действий (идентификации, соотнесения и перцептивного моделирования) [72].

У детей нарушены не только отдельные стороны сенсорного развития, но и восприятие как деятельность, включающая и мотивационно-целевой компонент. А.Н. Цымбалюк указывает, что детям с задержкой психического развития свойственна общая пассивность восприятия. Это проявляется в попытках подменить более сложную задачу более легкой, в желании побыстрее закончить начатое, не доведя до конца.

Эта особенность приводит к наличию у детей крайне низкого уровня анализирующего наблюдения, невысокого результата продуктивной деятельности, что проявляется в ограниченном объеме исследования, преобладании анализа над синтезом, смешении существенных и несущественных признаков предметов, преимущественной фиксации внимания на видимых различиях объектов, редко используют обобщенные термины и понятия [77].

В работе Е.Н. Лебедевой представлена характеристика особенностей продуктивной деятельности, в частности рисования, детей с ЗПР, в которой четко отмечено негативное влияние низкого уровня сенсорного развития. Дошкольники данной категории испытывают затруднения при выборе предмета, который можно изобразить, затрудняются в выборе темы, не проявляют при этом активности и самостоятельности. Наблюдается подмена изображений предметов изображениями геометрических фигур. Дополнительные детали в рисунках (поделках) встречаются крайне редко. У детей с ЗПР не наблюдается стремление к разнообразному цветовому решению изображения. Даже внешнее

напоминание взрослого о том, что имеются краски, карандаши разного цвета, не побуждают детей к их использованию. Часто их работы примитивны. Кроме этого, многие дети неадекватно используют цвет (например, снеговика могут нарисовать красным цветом) [28].

По мнению Е.А. Екжановой, даже к шестилетнему возрасту предметный рисунок или поделка ребенка схематичны и упрощены. Изображая человека или животного, ребенок выделяет только крупные детали, а мелкие при этом опускает вовсе. Выражено недостаточное отражение размерного ряда предмета: дети часто изображают цветы, дома и деревья одинаковой величины. Стереотипность сюжетных изображений является одной из особенностей продуктивной деятельности детей с ЗПР. Их рисунки, сюжетные поделки бедны как по содержанию, так и по композиции [30].

У многих детей изучаемой категории даже к старшему дошкольному возрасту еще недостаточно сформированы технические навыки рисования: они неправильно держат карандаш, кисть, затрудняются в прорисовке мелких деталей, плохо владеют приемами закрашивания. Несмотря на то, что рисунки выполнены на недостаточно высоком уровне, дети, как правило, оценивают их положительно. Как следствие, для детей с ЗПР свойственно снижения интереса, а для некоторых детей даже его отсутствие к изобразительной деятельности.

М.Н. Ильина, И.И. Мамайчук уделяют особое внимание роли конструирования в сенсорном развитии детей с задержкой психического развития [42].

Собирая какой-то предмет из деталей, дети с ЗПР учатся не только различать внешние качества вещи его форму, величину, строение и пр, у них также развиваются познавательные и практические действия. В конструировании дети с ЗПР, помимо зрительного восприятия качества предмета, реально практически разбирают образец на детали, а затем

собирают их в модель (так в действии они осуществляют и анализ, и синтез) [55].

В коррекционной педагогике большое внимание уделяется роли рисования и аппликации в сенсорном развитии детей с ЗПР. Посредством осязания в процессе оперирования с кожей, бумагой, тканью и т.д., дети с ЗПР знакомятся с такими свойствами предметов, как фактурность, плотность, упругость, вес, качество поверхности, тепловые характеристики. Анализ и воспроизведение образцов различными техниками рисования и аппликации помогают детям с ЗПР устанавливать соотношение частей по величине, объединять части в целое, выделять строение, положение предмета в пространстве, ориентироваться на листе бумаги. Овладевают правильными словесными обозначениями направлений (слева, справа, в середине, по углам, сверху, снизу), величинных представлений (длинный – короткий, узкий – широкий, высокий – низкий, больше – меньше и т.д.). Эти знания дошкольники целенаправленно применяют в практической деятельности [10].

Большое значение в сенсорном развитии детей с задержкой психического развития имеет лепка. В лепке дети с ЗПР знакомятся со свойствами пластилина и глины, учатся отражать материальные свойства тел – их объем, форму, плотность, фактуру.

В работах Н.Ю. Боряковой отмечается, что посредством лепки различных предметов у детей с ЗПР развивается осязание и мелкая моторика, формируются формообразующие движения, развиваются содружественные движения обеих рук [12].

В процессе лепки у детей с ЗПР развиваются навыки дифференциации предметов по цвету, форме, величине. Лепка предметов, состоящих из нескольких частей развивает у детей данной категории действия перцептивного моделирования. Активное обследование предмета перед лепкой обогащает чувственный опыт детей [15].

Таким образом, анализ точек зрения ученых выявил, что детей с задержкой психического развития отмечается наличие недостатков сенсорного развития, главным из которых является недостаточность целенаправленности восприятия, ведущая к его фрагментарности и недостаточной дифференцированности. Исследователи отмечают у детей с задержкой психического развития трудности в определении фигуры на фоне, затруднения при различении близких по форме внешнего вида и при необходимости вычленить детали рассматриваемого объекта, недостатки восприятия глубины пространства, что затрудняет определение удаленности предметов, и в целом недостатки зрительно-пространственной ориентировки.

Продуктивные виды деятельности (рисование, аппликация, ленка, конструирование) с одной стороны, способствуют формированию у детей с ЗПР представлений о сенсорных эталонах, с другой стороны развивают перцептивные действия идентификации, соотнесения и перцептивного моделирования. Своевременная организация коррекционного воздействия является основным фактором, обуславливающим успешное сенсорное развитие ребенка с задержкой психического развития.

2.3 Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития на этапе дошкольного возраста

Одной из особых образовательных потребностей ребенка с задержкой психического развития является потребность в психолого-педагогическом сопровождении. Сопровождение – это сотрудничество

сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем развития. Цель психолого-педагогического сопровождения заключается в создании условий для оптимизации психического и физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья (задержкой психического развития). Цель сопровождения детей с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации – создание психолого-педагогических условий для полноценного развития и воспитания личности ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей. Задачи психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации:

- выявление особых образовательных потребностей детей данной категории;
- осуществление психолого-медико-педагогической помощи;
- помощь детям с задержкой психического развития в освоении типовой образовательной программы;
- оказание методической помощи родителям и педагогам, осуществляющим учебно-воспитательную функцию.

Основные принципы сопровождения:

- безусловное принятие каждой личности;
- признание уникальности личного опыта конкретного ребенка;
- создание условий для саморазвития, личностного роста.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется через следующие направления:

- диагностика уровня психического, физического развития и отклонений в поведении детей;
- организация коррекционно-развивающего обучения;
- консультирование детей, родителей, педагогов.

В практической деятельности выделяют следующие основные направления психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в детском саду.

Взаимодействие с детьми, включающее в себя следующие функции:

- выявление и ранняя диагностика отклонений в развитии, состояний декомпенсации (с 3 лет, в случаях тяжелых отклонений в развитии с первых дней пребывания ребенка в образовательном учреждении);

- выявление резервных возможностей развития ребенка (определение характера, продолжительности и эффективности специальной коррекционной помощи в рамках возможностей, имеющихся в данном образовательном учреждении);

- организация коррекционной работы в группах комбинированной и компенсирующей направленности;

- мониторинг и психолого-педагогическое сопровождение в период адаптации;

- мониторинг и психолого-педагогическое сопровождение при подготовке к школе;

- консультативная помощь врачей-специалистов;

- мониторинг динамики коррекции речи, познавательных процессов, эмоционально-волевых нарушений и поведения у детей.

Взаимодействие с педагогами включает в себя следующие функции:

- методические рекомендации и практическая помощь в организации дифференцированного подхода к детям (разработка и реализация рекомендаций по взаимодействию с детьми с эмоционально-волевыми нарушениями, приемов по развитию внимания, памяти, мышления в дидактических и подвижных играх, организация учебно-воспитательной и индивидуальной коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ);

– организация взаимодействия воспитателей, логопеда, дефектолога, музыкального руководителя по коррекции речи, познавательных процессов и поведения у детей;

– организация и проведение практикумов и консультаций для воспитателей о развитии детей, их психофизиологических особенностях;

Взаимодействие с родителями, включающее в себя следующие функции:

– просветительская работа среди родителей (особенности развития детского организма, адаптация детей к новым условиям, готовность ребенка к школьному обучению, профилактика заболеваний);

– индивидуальные рекомендации для родителей, испытывающих трудности в воспитании ребенка;

– организация исполнения рекомендаций городской и областной ПМПК.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы психолога с детьми с ЗПР, находящимися в условиях образовательной интеграции, являются:

– развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков (средствами арт-терапии, сказкотерапии, пескотерапии и др.);

– развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций.

Основные этапы индивидуального сопровождения:

- 1) сбор информации о ребенке;
- 2) анализ полученной информации;
- 3) совместная выработка рекомендаций;
- 4) консультирование всех участников сопровождения;
- 5) решение проблем;
- 6) анализ выполненных рекомендаций;
- 7) дальнейший прогноз развития ребенка.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития можно рассматривать как комплексную технологию психологической поддержки и помощи ребенку, родителям и педагогам в решении задач развития, обучения, воспитания, в том числе и сенсорного развития дошкольников.

Выводы по главе 2

Задержка психического развития – это синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма. В соответствии с этиопатогенетической классификацией выделяют четыре основных типа задержки психического развития: конституционального генеза; соматогенного генеза; психогенного генеза; церебрально-органического генеза.

Оценивая интеллектуальную подготовленность детей, испытывающих постоянные проблемы в обучении, исследователи выделяют главную черту – слабую познавательную активность, которая проявляется хотя и неравномерно, но во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, внимания, памяти, мышления и эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР.

У детей с задержкой психического развития отмечаются такие трудности сенсорного развития, как сложности в определении формы предмета, выделении фигуры на фоне, недостатки восприятия глубины пространства и расположения отдельных элементов в сложных изображениях, сложности определения цвета и размерного ряда, уточнения мелких и крупных деталей и их соотношения.

По мнению Е.А. Стребелевой, Л.А. Венгер, М.И. Земцовой, переход к более полному и всестороннему восприятию происходит у ребенка в связи с овладением предметной деятельностью, особенно орудийными и соотносящими действиями, при выполнении которых он вынужден ориентироваться на разные сенсорные свойства объектов и приводить их в соответствие по заданному признаку. Сначала соотнесение предметов и их свойств происходит практически. Затем это практическое соотнесение приводит к появлению соотнесений перцептивного характера. Начинается развитие перцептивных действий. Тесная связь развития восприятия,

сенсорной сферы и деятельности проявляется в том, что выбор по образцу ребенок начинает осуществлять по отношению к цвету и величине, т.е. по отношению к свойствам, которые необходимо учитывать в практическом действии.

Большие потенциальные возможности в рамках сенсорного развития ребенка с ЗПР имеет продуктивная деятельность: конструирование, лепка, рисование, аппликация. Продуктивная деятельность детей с ЗПР также имеет особенности. На качество продуктов детской деятельности влияет особенность усвоения ребенком с ЗПР сенсорных эталонов цвета, формы, величины и фактуры предметов, недостаточность сформированности перцептивных действий (идентификации, соотнесения и перцептивного моделирования), негативно сказывается общая пассивность восприятия, трудности четкого восприятия всех свойств предметов, бедность сюжетного изображения, сложности мелкой моторики и графических навыков.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СЕНСОРНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

3.1 Исследование сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Исследование сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития направлено на изучение сформированности у ребенка особенностей восприятия цвета, формы, величины и тактильных возможностей. Для этого в исследовательской работе используется ряд методик, в основу которых положены диагностики, предложенные Л.А. Венгер, М.И. Земцевой, Е.А. Стребелевой. Выбранные нами методики направлены на определение основных параметров умственного развития ребенка: принятия задания; адекватности его решения; обучаемости во время диагностического обследования; отношения к результату своей деятельности. Предлагаемые задания относятся к числу так называемых невербальных методик и могут применяться для испытуемых с любым уровнем речевого развития. Это очень важно, так как в рамках нашего диссертационного исследования встречаются дети с разными речевыми нарушениями как первичными, так и сложившимися в силу интеллектуальной или сенсорной недостаточности.

Первая методика «Разбери и сложи матрешку» (Е.А. Стребелевой) направлена на определение уровня развития ориентировки детей на величину предметов, а также на выявление наличия у них сопоставляемых действий.

Оборудование: четырехсоставная матрешка.

Проведение обследования. Учитель предлагает ребенку 4-х составную матрешку и просит разобрать ее. Если ребенок не начинает действовать, то раскрывает матрешку взрослый. Затем дает ребенку в руки собрать всех матрешек и расставить их по росту в ряд. Если ребенок не справляется самостоятельно, то проводится разъяснение.

Обучение. Педагог берет еще одну матрешку и раскрывает ее, обращая внимание ребенка на маленькую матрешку, просит сделать так же со своей матрешкой: «Раскрой матрешку». Далее взрослый просит ребенка открыть следующую матрешку, собрать половинки. После расставляет их в ряд по росту. Далее педагог просит спрятать маленькую матрешку в большую, используя при этом указательный жест и инструкцию: «Делай как я». Затем ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно.

Показатели оценки действий ребенка: принятие задания, способы выполнения, отношение к результату.

Вторая методика «Цветные кубики» (Е.А. Стребелевой) была направлена на выявление сформированности зрительного восприятия цвета.

Оборудование: цветные кубики (8 штук) основных цветов (2 красных, 2 желтых, 2 зеленых, 2 синих).

Проведение обследования. Четыре кубика разного цвета расставляют перед ребенком и просят показать такой, какой находится в руках педагога: «Возьми кубик такой, как у меня». Затем преподаватель просит показать: «Покажи, где красный, а теперь, где желтый, зеленый, синий». Затем взрослый просит ребенка по очереди назвать цвет каждого кубика: «Назови, какого цвета этот кубик?» и т. д.

Обучение. Если ребенок не сопоставляет цвета, то педагог обучает сличать сначала два цвета. В тех случаях, когда ребенок сравнивает цвета, но не выделяет по названию, педагог учит его выделять по названию два цвета, повторив при этом каждое 2-3 раза.

Показатели оценки: включение в задания, уровень восприятия цвета – сличает ли ребенок цвета, выделяет ли по слову название цвета, называет ли основные цвета, отношение к результату, результат.

Третья методика исследования — это методика «Форма» (Л.А. Венгера) [15]. Цель: выявление уровня развития восприятия формы, умения использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы конкретных предметов, т. е. выполнение группировки по форме

Оборудование: три коробки (без верхних крышек, размер каждой стенки 20x20 см) одного цвета с изображенными на них эталонами-образцами (размер 4x4 см). На первой (на передней стенке) изображен квадрат, на второй — треугольник, на третьей — круг. Набор из 24 предметов в мешочке: 8 – похожие на квадрат (кубик, коробок, квадратная пуговица и др.), 8 – похожие на треугольник (конус, елочка, формочка и др.), 8 – похожие на круг (монета, медаль, полусфера и др.).

Проведение обследования. Обследовать игрушки, уточнить, на какие формы похоже, разложить по разным коробкам.

Четвертая методика исследования - методика «Зрительное восприятие» (Е.А. Стребелевой) [45]. Цель: определение степени совершенствования единого понимания предметной картинки.

Оборудование: две одинаковые предметные картинки, одна из которых разрезана на три части (петух или платье).

Проведение обследования. Собрать предметные картинки, разделенные вертикально на три части.

Пятая методика направлена на исследование тактильного восприятия: «Какой предмет на ощупь», «Что из чего сделано?» (адаптированный вариант методики М.И. Земцовой) [55]. Цель: обследование уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов.

Оборудование: овощи: картофель, помидор, огурец; фрукты: яблоко, груша, апельсин; игрушки: деревянная матрешка, мягкий медвежонок, пластмассовый кубик, газетная бумага, наждачная бумага и др., фланелевые очки.

Проведение обследования. Взрослый показывает ребенку предметы, выложенные на столе, на ребенка одевают фланелевые очки, взрослый просит на ощупь определить, назвать и описать предмет.

Обучение. Взрослый надевает фланелевые очки и показывает, как нужно обследовать и описывать предмет, и просит сделать ребенка так же. Если и после этого ребенок не продолжил самостоятельно выполнять задание, взрослый по очереди дает предметы и просит ребенка описать их, задавая вопросы «Какой формы? Какой предмет на ощупь?» и т. д. При анализе результатов обследования основное внимание уделяется оценке возможностей ребенка в плане принятия помощи, т. е. его обучаемости.

Общая оценка результатов выполнения ребенком заданий по каждой описанной методике производится в баллах, следующим образом:

1 балл в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым и ведет себя неадекватно по отношению к заданию, не понимает зачем вообще ему его дали;

2 балла даются в тех случаях, если ребенок принимает задания, начинает сотрудничать с дефектологом, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может, в процессе диагностического обучения действует спокойно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания;

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает и понимает цель задания, но самостоятельно задание не выполняет, в процессе диагностического обучения действует правильно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания;

4 балла ставятся в тогда, когда ребенок незамедлительно начал сотрудничество с учителем, принимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Для итогового получения результатов обследования определяется итоговый уровень сенсорного развития ребенка по суммарным показателям:

- высокий уровень – 5 заданий (16-20 баллов);
- средний уровень – 4 задания (10-15 баллов);
- низкий уровень 1-2 задания (9 и менее баллов).

Разносторонность диагностирования сенсорного развития ребенка младшего дошкольного возраста с помощью методик, предложенных авторами Е.А. Стребелевой, Л.А. Венгер, М.И. Земцовой, позволяет обнаружить отклонения в развитии сенсорной сферы и определить пути его коррекционного обучения.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 50» г. Копейска. В эксперименте принимали участие дошкольники младшей группы в возрасте 3,3-3,5 года, имеющие задержку психического развития, в количестве 10 человек. Все дети посещают группу детского сада первый год. Характеристика детей представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Список детей, участвующих в ходе экспериментального обследования

№ п/п	Ф. И. ребенка	Возраст ребенка	Медико-педагогическое заключение об уровне психического развития ребенка
1.	Вика Б.	3г.3 мес.	Задержка психического развития соматогенного варианта
2.	Даша Б.	3г.4 мес.	Задержка психического развития психогенного варианта
3.	Катя Б.	3г.4 мес.	Задержка психического развития соматогенного варианта
4.	Алеша В.	3г.6 мес.	Задержка психического развития конституционального варианта

5.	Артем З.	3г.3 мес.	Задержка психического развития психогенного варианта
6.	Никита И.	3г.5 мес.	Задержка психического развития соматогенного варианта

Продолжение таблицы 1

7.	Илья К.	3г.5 мес.	Задержка психического развития психогенного варианта
8.	Аня К.	3г.3 мес.	Задержка психического развития церебро-органического варианта
9.	Никита Л.	3г.4 мес.	Задержка психического развития церебро-органического варианта
10.	Костя М.	3г.6 мес.	Задержка психического развития церебро-органического варианта

В результате исследования сенсорного развития у детей данной группы были получены количественные показатели, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня сенсорного развития у младших дошкольников с ЗПР

№ п/п	Ф.И. ребенка	Методики / оценивание в баллах					Итоговый балл	Уровень сенсорного развития
		«Разбери и сложи матрешку (4)»	«Цветные кубики (восприятие цвета)»	«Зрительное восприятие»	«Форма»	Тактильное восприятие		
1	Вика Б.	4	4	4	4	3	19	высокий
2	Даша Б.	3	4	3	3	2	15	средний
3	Катя Б.	3	3	4	3	2	15	средний
4	Алеша В.	2	3	4	3	2	14	средний
5	Артем З.	2	4	3	2	2	13	средний
6	Никита И.	3	3	2	3	3	14	Средний
7	Илья К.	1	1	2	2	1	7	Низкий
8	Аня К.	1	2	2	1	1	7	Низкий
9	Никита Л.	1	2	1	1	1	6	Низкий
10	Костя М.	1	1	2	1	1	6	Низкий

Анализ выполнения детьми задания по методике «Разбери и сложи матрешку» позволяет определить, что по восприятию величины только 40 % детей показали высокий уровень, 20% -средний, 20% - недостаточный и 20% - низкий уровень.

Вика Б. и Катя Б. смогли сложить четырехсоставную матрешку, Даша Б. и Никита И. сложили после повторного показа образца; 20 % детей показали средний уровень: Артем З. и Алеша В. смогли выполнить задание с помощью метода перебора вариантов; 20 % детей показали недостаточный уровень: Илья К. и Аня К. действовали с матрешкой, не учитывая ее величины, после обучения не перешли к самостоятельному выполнению задания, дошкольники только смогли подобрать методом перебора вторую часть матрешки, 20 % детей показали низкий уровень восприятия величины: Костя М. и Никита Г. не смогли выполнить задание.

Анализ выполнения задания по методике «Цветные кубики (восприятие цвета)» показывает, что по восприятию цвета 50 % детей показали высокий уровень: они справились с заданием, правильно назвали все цвета; Никита И. самостоятельно исправляет свой неправильный ответ на правильное название цвета. 40 % детей показали средний уровень: Алеша В. назвал правильно цвета, но затруднился сложить их по образцу, после словесной инструкции задание было выполнено верно, Илья К. проявил затруднения с названием некоторых цветов, но при этом смог выложить кубики по образцу. Аня К. и Никита Л. приняли задание, но не поняли, что части нужно собрать в единое целое, после обучения не смогли перейти к самостоятельному выполнению задания. 10 % детей показали низкий уровень: Костя М. не принял задание и не выполнил его.

Анализ выполнения задания по методике, направленной на исследование зрительного восприятия, показывает, что по восприятию предметного изображения на картинке 60 % дошкольников показали высокий уровень, они справились с заданием, смогли сложить картинку: Вика Б. смогла сложить картинку, опережая озвучивание задания; 30 % дошкольников показали средний уровень, они пытались соединить части в целую картинку, но без помощи не смогли это сделать: например, Костя М. принял задание, но не понял, что части нужно соединить в единое

целое; в условиях обучения дети действовали адекватно. У 10 % детей констатирован начальный уровень: Никита Л. не понял задание, действовал в условиях обучения неадекватно, складывал части картинки друг на друга.

В ходе диагностического исследования, направленного на определение умения действовать с разными формами предметов, было выявлено, что у младших дошкольников по восприятию формы 70 % детей находятся на высоком уровне, они понимают и правильно выполняют задание, группируют игрушки по форме: Вика Б. справилась со всеми заданиями с первого объяснения, остальным дошкольникам задание пришлось повторить, после чего последовало правильное его выполнение; 20 % дошкольников находятся на среднем уровне: Артем З. выбирал игрушки, не всегда ориентируясь на образец-эталон, после обучения начал соотносить форму с образцом; Аня К. не ориентировалась на образец, после обучения продолжала выполнять задания без учета основных принципов. Низкий уровень развития данного сенсорного эталона имеют 10 % детей: у Кости М. не последовало осознания выполнения задания даже после многократного объяснения с визуальным руководством, удачное соотнесение форм было скорее случайным, чем осознанным.

По умению тактильно обследовать предметы 50 % детей показали высокий уровень: они смогли тактильно обследовать предметы методом проб, были заинтересованы в конечном результате. 40% детей показали средний уровень: Катя Б. и Илья К. выполнили задание способом перебора вариантов, после обучения смогли самостоятельно выполнить задание. 20 % детей показали низкий уровень: Никита Л. стремился обследовать предметы, но не смог все назвать правильно, даже при помощи взрослого; Костя М. не понял задание, и не стремился его выполнить.

По итогам выполнения всех заданий выявлено, что максимальный результат, т.е. высокий уровень, продемонстрировал только один ребенок

(Вика Б.), который самостоятельно и качественно выполнил все 5 заданий. Девочка внимательно смотрела обучение педагога, выполняла все по образцу, правильно обследовала предметы, сравнивала их по форме и величине, называла их цвет. По инструкции взрослого она правильно отыскивала объекты такого же цвета, ориентировалась в контрастных размерах, а также без осложнений различала формы и соотносила их с плоскостными моделями на доске. Она тут же понимала задания, условия и приступала к их выполнению.

Пятеро детей (50 %) продемонстрировали средний уровень сенсорного развития. Они смогли справиться самостоятельно с тремя заданиями. Дети путем проб и сопоставлений отыскивали объекты конкретного цвета, ориентировались в размерах, обследовали предметы, соединяли части в целое с помощью педагога. После показа способа выполнения задания многие из них продолжали его выполнять, проявив большую заинтересованность в результате своей деятельности.

Низкий результат показали четыре ребенка (Илья К., Аня К., Никита Л., Костя М.), которые смогли самостоятельно выполнить по 1-2 задания, им помогал педагог. Эти дети (40 %) продемонстрировали низкий уровень сенсорного развития. Они не понимали, не принимали задание, после обучения действовали неадекватно, не выполняли задания.

Итоговый результат нашего исследования представлен в таблице 3 и на рисунке 1

Таблица 3 – Результаты исследования сенсорного развития младших дошкольников с ЗПР (%)

Уровень сенсорного развития	Данные исследования
Высокий	10
Средний	50
Низкий	40

Уровень сенсорного развития у младших дошкольников с ЗПР на этапе констатирующего эксперимента

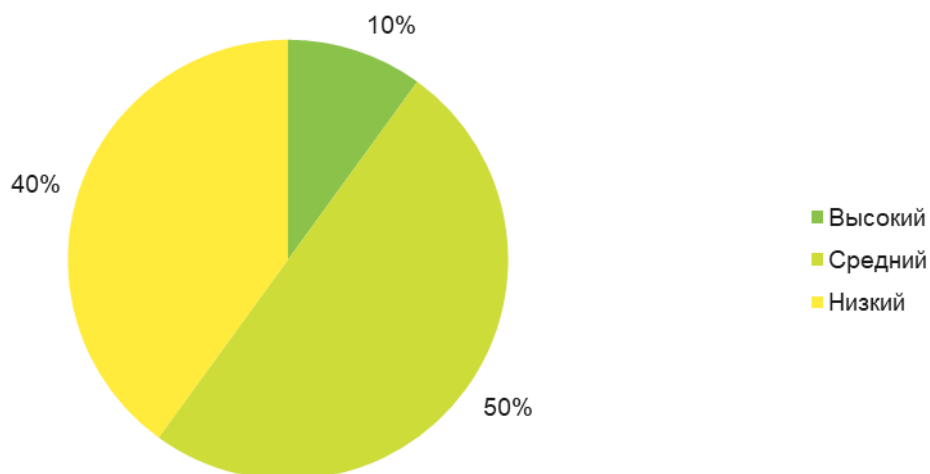


Рисунок 1 - Результаты исследования сенсорного развития младших дошкольников с ЗПР на этапе констатирующего эксперимента

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что у младших дошкольников преобладает низкий и средний уровень сенсорного развития. Высокий уровень наблюдается только у одного ребенка (10%). Это говорит о необходимости целенаправленной работы с детьми по сенсорному развитию. Как было описано выше, эффективным является сенсорное развитие младших дошкольников с задержкой психического развития с использованием продуктивной деятельности.

3.2 Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством продуктивной деятельности

Как было указано выше, большие потенциальные возможности для сенсорного развития ребенка с задержкой психического развития имеет продуктивная деятельность: конструирование, лепка, рисование, аппликация. Организация занятий продуктивной деятельностью для детей младшего дошкольного возраста с ЗПР основана на принципе деятельностного подхода, обоснованного Л. С. Выготским и детально разработанным в дальнейшем П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейном и др.

Общими задачами по сенсорному развитию младших дошкольников с ЗПР в рамках психолого-педагогического сопровождения на коррекционных занятиях с использованием продуктивной деятельности являются:

- ознакомление с общепринятыми сенсорными эталонами;
- формирование навыков выделения сенсорных характеристик предметов с помощью зрения и осязания;
- формирование зрительно-осязательных способов обследования предметов;
- развитие аналитического восприятия (т. е. восприятия предмета как сочетания элементов, из которых они состоят, связей между этими элементами);
- обучение действиям перцептивного моделирования;
- развитие зрительного восприятия;

– совершенствование мелкой моторики рук и согласованных движений, необходимые для осязательного обследования предметов и оперирования ими.

Видами продуктивной деятельности являются:

- конструирование,
- лепка,
- рисование,
- аппликация.

Каждое из этих видов продуктивной деятельности направлено на решение задач по сенсорному развитию младших дошкольников с ЗПР, которые отражены в таблице 4.

Таблица 4 – Виды продуктивной деятельности и задачи по сенсорному развитию младших дошкольников с ЗПР

Виды продуктивной деятельности	Задачи сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с ЗПР
Конструирование	Обучение умению различать внешние качества предмета: форму, величину, строение и др. Развитие познавательных и практических действий Развитие мыслительных процессов анализа и синтеза посредством формирования практического умения разбирать образец на детали и собирать детали в модель
Лепка	Обучение умению отражать материальные свойства тел: объем, форму, плотность, фактуру Ознакомление со свойствами пластилина и глины Развитие осязания и мелкой моторики, формирование формообразующих движений, развитие содружественных движений обеих рук
	Развитие навыков дифференциации предметов по цвету, форме, величине Формирование действий перцептивного моделирования посредством создания образов (предметов), состоящих из нескольких частей Обогащение чувственного опыта ребенка через активное обследование предмета перед его воспроизведением (лепкой)
Аппликация	Ознакомление со свойствами предметов (фактурность, плотность, упругость, вес, качество поверхности, тепловые характеристики) посредством практического осязания в процессе оперирования с материалами разной текстуры (кожа, бумага, ткань, фольга и пр.) Формирование навыка устанавливать соотношение частей по

	величине, объединять части в целое, выделять строение, положение предмета в пространстве, ориентировки на плоскости – посредством практической деятельности
Рисование	Обучение анализу и воспроизведению образцов посредством использования различных техник рисования листе бумаги Овладение правильных словесных обозначений направлений (слева, справа, в середине, по углам, сверху, снизу), величинных представлений (длинный – короткий, узкий – широкий, высокий – низкий, больше – меньше и т.д.)

Все задачи по сенсорному развитию, реализуемые в процессе психолого-педагогического сопровождения посредством разных видов продуктивной деятельности взаимосвязаны между собой, могут решаться в процессе конструирования, лепки, рисования, аппликации и использоваться в процессе работы с ребенком всех специалистов.

Содержание коррекционной работы по сенсорному развитию младших дошкольников с ЗПР представлено в таблице 5 и направлено на формирование сенсорных эталонов, действий с ними и развитие тактильного и зрительного восприятия.

Таблица 5 – Содержание коррекционной работы

Направление коррекционной работы	Содержание деятельности
Развитие восприятия цвета	Формирование навыков выделения эталонов цвета с помощью зрения. Формировать представления о различных свойствах цвета предметов и навыки выделения сенсорных характеристик цвета предметов с помощью зрения.

Продолжение таблицы 5

	Расширять интеллектуальное восприятие цвета предмета, действия перцептивного моделирования. Формировать зрительный способ обследования предмета. Создавать умения называть и выделять по слову-названию основные цвет.
Развитие восприятия формы	Формирование опыта выделения эталонов формы. Пополнять представления о различных свойствах формах предметов и навыки выделения сенсорных характеристик формы предметов с помощью зрения и осязания. Развивать интеллектуальное восприятие формы предмета, действия перцептивного моделирования. Формировать зрительно-осязательные способы обследования

	предметов, совершенствовать визуальное восприятие. Развивать мелкую моторику руки и движения. Формировать умения называть и выделять по слову-названию форму.
Развитие восприятия величины	Формирование навыков выделения эталонов величины. Формировать представления о различных свойствах величины предметов и навыки выделения сенсорных характеристик величины предметов с помощью зрения и осязания. Развивать аналитическое восприятие величины предмета, действия перцептивного моделирования. Формировать зрительно-осязательные способы обследования предметов, развивать зрительное восприятие. Развивать мелкую моторику руки и движения. Формировать умения называть и выделять по слову-названию величину
Развитие восприятия тактильных характеристик предметов (фактура, форма, размер)	Формирование навыков выделения эталонов формы с помощью осязания. Формирование навыков выделения эталонов величины с помощью осязания. Закрепление навыков выделения сенсорных стандартов осязательных признаков предметов. Формировать осязательные способы обследования предметов. Формировать умения называть и выделять по слову-названию тактильные характеристики предметов.

Сенсорное развитие младших дошкольников с задержкой психического развития в процессе их психолого-педагогического сопровождения происходит с использованием индивидуального и дифференцированного подхода. Индивидуализация коррекционного воздействия основана на учете особенностей сенсорного развития каждого ребенка, которые были выявлены в процессе первоначального исследования. Комплексный подход в процессе психолого-педагогического сопровождения позволяет организовать коррекционную работу по исследуемому направлению в разных формах:

- на индивидуальных занятиях с ребенком;
- на общеобразовательных занятиях по изобразительной деятельности (рисование, аппликация, лепка, конструирование);
- при управлении самостоятельной деятельностью детей;
- посредством вовлечения семьи в развивающую работу с ребенком.

Коррекционная работа по исследуемому направлению в процессе психолого-педагогического сопровождения на общеобразовательных занятиях по изобразительной деятельности проводится по подгруппам детей. При этом для подгрупповых занятий дети делятся на две подгруппы. В первую подгруппу входят дети со средним и высоким уровнем сенсорного развития, во вторую подгруппу дети со средним и низким уровнем сенсорного развития. Конституция подгрупповых занятий одинакова для детей всех подгрупп, но уровень сложности ставящихся задач и пути их достижения многовариантны – так достигается реализация дифференцированного подхода.

Занятия по изобразительной деятельности проводятся воспитателем 2 раза в неделю; при этом лепка, конструирование и аппликация чередуются еженедельно, а рисование проводится каждую неделю.

Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия проводит учитель-дефектолог, частота индивидуальных занятий зависит от индивидуальных особенностей каждого ребенка и определяется как 1 раз у ребенка с высоким уровнем сенсорного развития, 2 раза в неделю – у ребенка со средним уровнем сенсорного развития, и 3 раза в неделю – у ребенка с низким уровнем сенсорного развития.

Индивидуальные занятия по сенсорному развитию посредством продуктивных видов деятельности несут пропедевтическую направленность и подготавливают ребенка к усвоению программного материала на подгрупповом занятии. Продолжительность индивидуальных занятий составляет 15 минут. При выполнении индивидуальных занятий для каждого ребенка определяются конкретные задачи по каждому направлению работы, устанавливается уровень и объем дидактических требований. На одном индивидуальном занятии решаются задачи одного из направлений коррекционной работы.

Характер направления на индивидуальные возможности ребенка предусматривает плавный переход детей из одной подгруппы в другую и является главным условием успешности индивидуализации и разделение в обучении детей с ЗПР.

Коррекционная работа в процессе самостоятельной деятельности детей опирается на созданные специальные сенсорные уголки, которые позволяют повторять и закреплять усвоенный на занятиях материал в разных системах связей, в различных условиях. При этом учитываются интересы и возможности каждого ребенка, подбираются нужные игры, пособия, тренажеры, которые располагаются в зоне доступа для детей. В процессе психолого-педагогического сопровождения данные уголки формируются совместно педагогами детского сада.

Характеристика оснащения развивающей предметно-пространственной среды сенсорных уголков для организации самостоятельной деятельности детей младшего дошкольного возраста с ЗПР представлена в таблице 6.

Таблица 6 – Организация среды для обеспечения самостоятельной деятельности детей по сенсорному развитию

Название сенсорного уголка	Оснащение
Уголок изобразительной деятельности	Цветные карандаши, фломастеры, бумага для рисования, развивающие раскраски и прописи (рисование по точкам разных геометрических фигур, раскрашивание предметов разной величины, соединение предметов по определенному цвету и т. д.), шаблоны, пластилин, доски, стеки, салфетки, самоклеящиеся геометрические фигуры для аппликации
Уголок конструирования	Мягкие объемные модули, строительный материал (деревянный и пластмассовый), различные конструкторы, типа «LEGO» (большие и маленькие детали), бросовый материал (коробки, крышки, пластиковые бутылки и т. д.), пазлы, счетные палочки, цветные карандаши и т. д.
Сенсомоторный уголок	Дидактические игры и игрушки («Чудесный мешочек», матрешки, бочата, модификации досок Сегена и Монтессори, пирамидки и т. д.), натуральные объекты, муляжи, предметные игрушки из различных материалов, специально изготовленные тренажеры для

	отработки ручной и пальцевой моторики, разнообразные мелкие предметы, массажные мячи, мозаика (мелкая и крупная), бусы и пуговицы разной величины, свободные катушки для наматывания на них ниток и веревочек, различные виды застежек (пуговицы, кнопки, крючки), наборы веревочек и лент разной длины и толщины для завязывания и развязывания узлов, рамки-вкладыши и др.
--	--

Вещи и материалы в сенсорном уголке регулярно меняются, добавляются, варьируются в соответствии с изучаемой темой, пройденным на занятии программным материалом, с учетом зоны актуального и ближайшего развития и на основе накопления и обобщения опыта детей. Воспитатель стимулирует детей к самостоятельной деятельности в данных уголках, при необходимости педагог оказывает организующую или обучающую помощь.

В ходе коррекционной работы по исследуемому направлению в процессе психолого-педагогического сопровождения всеми педагогами активно используются дидактические игры на сенсорное развитие. Примерный перечень дидактических игр отражен в таблице 7.

Таблица 7 – Примерный перечень дидактических игр, направленных на сенсорное развитие младших дошкольников с ЗПР

Целевое назначение игр	Дидактическая игра
Игры на развитие эталонов формы	«Покажи такую же» «Формы» «Собери и разбери пирамидку» «Собери ягоды в корзину» «Чудесный мешочек» «Дорисуй фигуру» «Опиши предмет»
Игры на развитие эталонов цвета	«Разноцветные льдинки» «Летите в стайку» «Цвета» «Какого цвета предмет?»
Игры на развитие эталонов величины:	«Зверушки выстраиваются» «Длинный – короткий»
Игры на развитие тактильных ощущений:	«Сухие материалы» «Найди Машу» «Сравни предметы» «Большой, поменьше, маленький.

	«Кисточки» «Сложи картинку» «Оживи натюрморт»
Игр на развитие зрительного восприятия:	«Чего не стало» «Запомним и повторим» «Поймай взглядом»

Для эффективности коррекционной работы по сенсорному развитию детей с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения проводится работа с родителями, она предусматривает следующие направления и формы взаимодействия:

- педагогическое просвещение родителей (информационные стенды, памятки, консультации);
- активные формы взаимодействия (родительские собрания, индивидуальные консультации, практические занятия для родителей);
- совместное творчество детей, родителей и педагогов (выставка семейного творчества).

С целью повышения уровня педагогической компетентности родителей используются памятки «Правила обследования предметов», «Как научить ребенка правильно держать карандаш, кисть», проводятся консультации «Изучаем цвета с ребенком», «Роль продуктивной деятельности в сенсорном развитии ребенка», «Развитие мелкой моторики», «Развитие тактильного восприятия посредством продуктивных видов деятельности», «Игры с бумагой», «Роль конструирования в сенсорном развитии детей», а так же еженедельно в соответствии с темой недели обновляются информационные стенды.

В течение учебного года проводятся родительские собрания с целью ознакомления с результатами диагностики и организацией коррекционной работы по сенсорному развитию детей с задержкой психического развития. Также по запросу родителей проводятся индивидуальные консультации,

где уточняются проблемы ребенка, связанные с нарушением сенсорного развития, и намечаются пути их решения.

В ходе целенаправленной работы проводятся мастер-классы педагогов и практические занятия для родителей, где они обучаются традиционным и нетрадиционным методам рисования, лепки, аппликации, различным методам конструирования и т. д.

Опыт коррекционной работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством продуктивных видов деятельности показывает свою результативность: возрастает умелость детей, владение сенсорными эталонами, развивается воссоздающее воображение, повышается самостоятельность и интерес к действию с предметами разного качества. Эффективность проведенной работы подтверждается результатами итогового обследования.

3.3 Эффективность коррекционной работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

По окончании комплекса организованных занятий по продуктивной деятельности в группе детей младшего дошкольного возраста было проведено контрольное исследование уровня сенсорного развития воспитанников. Данное исследование проводилось по тем же методикам, что и на начальном этапе. В итоговом эксперименте принимали участие те же дошкольники младшей группы, имеющие задержку психического развития, в количестве 10 человек.

Описание результатов итогового обследования представлено в таблице 8.

Таблица 8 - Результаты исследования уровня сенсорного развития у младших дошкольников с ЗПР на этапе контрольного эксперимента

№ п/п	Ф.И. ребенка	Методики / оценивание в баллах										Итоговый балл		Уровень сенсорного развития	
		«Разбери и сложи матреш-ку (4)»		«Цветные кубики (восприятие цвета)»		«Зрительное восприятие»		«Фор-ма»		Тактильное восприятие		1-е	2-е	1-е	2-е
		1-е	2-е	1-е	2-е	1-е	2-е	1-е	2-е	1-е	2-е				
1	Вика Б.	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	19	20	В	В
2	Даша Б.	3	4	4	4	3	4	3	4	2	4	15	20	С	В
3	Катя Б.	3	4	3	4	4	4	3	4	2	3	15	19	С	В
4	Алеша В.	2	3	3	4	4	4	3	4	2	3	14	18	С	В
5	Артем З.	2	3	4	4	3	4	2	4	2	2	13	17	С	В
6	Никита И.	3	4	3	4	2	3	3	4	3	4	14	19	С	В
7	Илья К.	1	2	1	2	2	3	2	4	1	2	7	13	Н	С
8	Аня К.	1	2	2	4	2	3	1	2	1	2	7	13	Н	С
9	Никита Л.	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	6	7	Н	Н
10	Костя М.	1	1	1	2	2	3	1	2	1	2	6	10	Н	С

1-е – первое исследование

2-е – итоговое исследование

Уровень сенсорного развития у младших дошкольников с ЗПР на этапе контрольного эксперимента

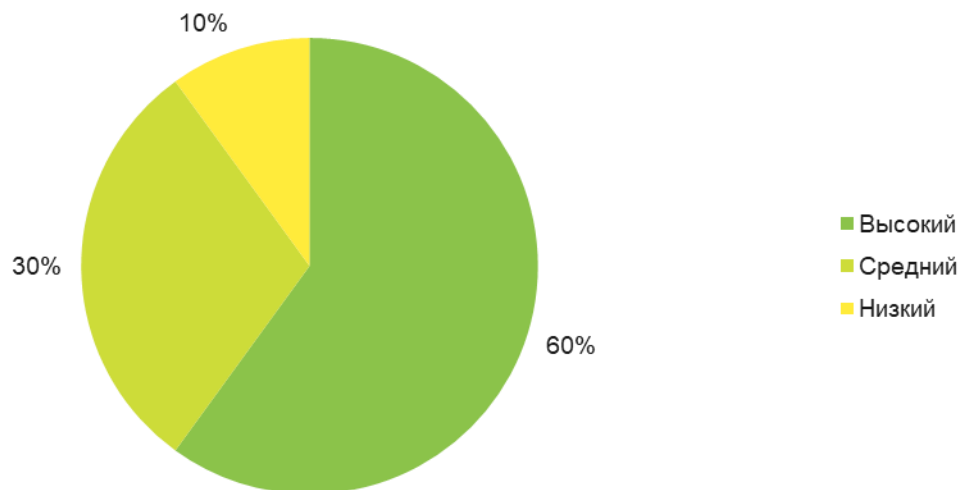


Рисунок 2 - Результаты исследования уровня сенсорного развития у младших дошкольников с ЗПР на этапе контрольного эксперимента

Анализ выполнения детьми задания по 1 методике «Разбери и сложи матрешку» на момент контрольного эксперимента выявил, что по восприятию величины уже 60 % детей показали высокий уровень. Вика Б., Катя Б., Даша Б. и Никита И. складывали четырехсоставную матрешку самостоятельно. Алеша В., Артем З. 30 % детей показывают средний уровень (ранее – 20 %). Аня К. и Илья К. действуют методом перебора вариантов и при внешней направляющей помощи справляются с заданием. 20 % детей показали низкий уровень восприятия величины (такие же количественные результаты): Костя М. и Никита Г. затрудняются и действуют хаотично, длительный период времени. Таким образом, целенаправленная комплексная работа дала положительную динамику.

Анализ выполнения задания по 2 методике «Цветные кубики (восприятие цвета)» выявил, что по восприятию цвета 70 % детей показали высокий уровень (при первичном исследовании – 50 %): эти дети легко справились с заданием, правильно назвали все цвета. Оставшиеся 30 % детей показали средний уровень (ранее – 40 %): Никита Л., Илья К., Костя М. выполнили задание верно при направляющей помощи педагога. Низкий уровень при повторном исследовании не был выявлен ни у кого из детей (ранее – 10 %).

Анализ выполнения задания по 3 методике, направленной на исследование зрительного восприятия, показал, что на момент итогового исследования по восприятию предметного изображения на картинке 90 % дошкольников показали высокий уровень (ранее 60 %). Эти дети справились с заданием успешно. Один ребенок (Никита Л.) выполняет задание с направляющей помощью педагога, что соответствует среднему уровню (ранее у этого ребенка отмечался низкий уровень).

В ходе итогового диагностического исследования, направленного на определение умения действовать с разными формами предметов, было

выявлено, что также, как и при первичном исследовании, 70 % младших дошкольников находятся на высоком уровне по восприятию формы: они понимают и правильно выполняют задание, группируют игрушки по форме, но качество выполнения детьми данного игрового задания значительно повышается – дети действуют самостоятельно, успешно. Так как и при первом исследовании, 20 % дошкольников находятся на среднем уровне: Аня К. и Костя М. выполняют задание при внешнем направлении, после начального обучения соотносят форму с образцом, продолжая действовать самостоятельно. Один ребенок (10 %) продолжает оставаться на низком уровне: Никита Л. начинает действовать хаотично, быстро теряет интерес, к заданию не возвращается.

По умению тактильно обследовать предметы на момент итогового исследования 50 % детей показали высокий уровень при достаточно высоком качестве выполнения задания: они смогли тактильно обследовать предметы методом проб, были заинтересованы в конечном результате. 40 % детей показывают средний уровень (также, как и при начальном исследовании): дети прибегают к помощи взрослого, действуют по начальному направлению и образцу, заканчивают самостоятельно, успешно. 10 % детей показывают низкий уровень (ранее 20 %) Никита Л. испытывает стойкие сложности при выполнении задания, сбивается с поставленной задачи.

По итогам выполнения всех заданий на момент повторного исследования было выявлено, что максимальный результат, т. е. высокий уровень отмечен у 6 детей, что составляет 60 % по группе в целом (ранее – 10 %). Эти дети успешно выполняют все предложенные задания. По качеству выполнения заданий детьми, появляется возможным заключить, что эти дети владеют сенсорными эталонами цвета, формы, величины, а также успешны в тактильном обследовании предметов: различают их по структуре, размеру, форме.

Три ребенка (30 %) показывают средний уровень сенсорного развития (ранее – 50 %). Эти дети справляются с выполнением заданий при оказании внешней направляющей помощи, путем проб и сопоставлений отыскивают объекты конкретного цвета и выполняют ориентировку в размерах и формах, с начальной помощью педагога тактильно обследуют предметы, самостоятельно соединяют части в целое. После показа образца выполнения задания дети действуют с повышением заинтересованности в результате своей деятельности.

Низкий уровень сенсорного развития показывает один ребенок (Никита Л.), что составляет 10 % от численности группы дошкольников. Ребенок испытывает сложности, допускает многочисленные ошибки, помощь педагога является низкоэффективной.

Сравнительные результаты представлены в таблицах 9 и 10.

Таблица 9 – Сравнительные результаты исследования уровня сенсорного развития на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

№ п/п	Ф. И	Уровень сенсорного развития	
		На этапе констатирующ эксперимента	На этапе контрольного эксперимента
1.	Вика Б.	Высокий	высокий
2.	Даша Б.	средний	высокий
3.	Катя Б.	средний	высокий
4.	Алеша В.	средний	высокий
5.	Артем З.	средний	высокий
6.	Никита И.	средний	высокий
7.	Илья К.	низкий	средний
8.	Аня К.	низкий	средний
9.	Никита Л.	низкий	низкий
10.	Костя М.	низкий	средний

Таблица 10 – Результаты сравнительного исследования уровня сенсорного развития младших дошкольников с ЗПР на этапе констатирующего и контрольного экспериментов (%)

Уровень сенсорного развития	Данные исследования	
	На этапе констатирующ эксперимента	На этапе контрольного эксперимента

Высокий	10	60
Средний	50	30
Низкий	40	10

Таким образом, в ходе итогового исследования было выявлено, что у младших дошкольников на момент окончания экспериментальной работы преобладает высокий уровень сенсорного развития. Данные проведенного эксперимента подтверждают эффективность организации целенаправленной работы по сенсорному развитию младших дошкольников с задержкой психического развития посредством продуктивной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения детей.

Выводы по главе 3

Исследование сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития направлено на изучение сформированности у ребенка особенностей восприятия цвета, формы, величины и тактильных возможностей. Для этого нами использовались методики Е.А. Стребелевой «Разбери и сложи матрешку», «Цветные кубики», «Зрительное восприятие», Л.А. Венгер «Форма», М.И. Земцовой «Какой предмет на ощупь», «Что из чего сделано?». Разносторонность диагностирования сенсорного развития ребенка позволяет обнаружить недостатки в развитии сенсорной сферы и определить пути его коррекционного обучения.

На этапе констатирующего эксперимента было выявлено, что у младших дошкольников с ЗПР преобладает низкий (10 %) и средний (50 %) уровень сенсорного развития. В рамках данного диссертационного исследования была организована коррекционная работа по сенсорному развитию детей данной категории посредством продуктивной деятельности.

Видами продуктивной деятельности являются: конструирование, лепка, рисование, аппликация. Каждое из этих видов продуктивной деятельности направлено на решение задач по сенсорному развитию младших дошкольников с ЗПР: формирование сенсорных эталонов, действий с ними и развитие тактильного и зрительного восприятия.

Сенсорное развитие младших дошкольников с задержкой психического развития в процессе их психолого-педагогического сопровождения происходит с использованием индивидуального и дифференцированного подхода. Индивидуализация коррекционного воздействия основана на учете особенностей сенсорного развития каждого ребенка, которые были выявлены в процессе первоначального исследования.

Комплексный подход позволяет организовать коррекционную работу в разных формах психолого-педагогического сопровождения: на индивидуальных занятиях с ребенком; на общеобразовательных занятиях по изобразительной деятельности; при управлении самостоятельной деятельностью детей; посредством вовлечения семьи в развивающую работу с ребенком. Также в процессе коррекционной работы активно используются дидактические игры по сенсорному развитию.

По окончании комплекса организованных занятий по продуктивной деятельности в группе детей младшего дошкольного возраста с ЗПР было проведено контрольное исследование уровня сенсорного развития воспитанников. Данное исследование было проведено по тем же методикам, что и на начальном этапе

Были получены следующие результаты: в 60 % случаев диагностирован высокий уровень сенсорного развития, в 30 % – средний, и у 10% детей продолжает оставаться низкий уровень исследуемых навыков.

Данные проведенного эксперимента подтверждают эффективность организации целенаправленной работы по сенсорному развитию младших дошкольников с задержкой психического развития посредством продуктивной деятельности, и говорят о необходимости продолжения работы по данному направлению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование включало теоретическую и экспериментальную части и было посвящено актуальной проблеме педагогики и психологии – раскрытию способов сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством продуктивных видов деятельности.

В процессе диссертационного исследования нами был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В результате нами установлено, что трудности сенсорного развития детей данной категории проявляются в несформированности представлений о сенсорных эталонах и затруднениях в развитии перцептивных действий. Выявлено, что на сенсорное развитие детей благоприятно влияют продуктивные виды деятельности: рисование, аппликация, лепка, конструирование.

В ходе экспериментальной части нами был проведен констатирующий эксперимент, в результате которого были выявлены особенности восприятия детьми с ЗПР цвета, формы, величины и тактильного восприятия. В ходе исследования было выявлено, что у младших дошкольников с ЗПР преобладает низкий (10 %) и средний (50 %) уровень сенсорного развития. В рамках данного диссертационного исследования была организована коррекционная работа по сенсорному развитию детей данной категории посредством продуктивной деятельности. Видами продуктивной деятельности являются: конструирование, лепка, рисование, аппликация. Каждое из этих видов продуктивной деятельности направлено на решение задач по сенсорному развитию младших дошкольников с ЗПР, а именно: формирование

сенсорных эталонов, действий с ними и развитие тактильного и зрительного восприятия.

Комплексный подход позволяет организовать коррекционную работу в разных формах психолого-педагогического сопровождения: на индивидуальных занятиях с ребенком; на общеобразовательных занятиях по изобразительной деятельности; при управлении самостоятельной деятельностью детей; посредством вовлечения семьи в развивающую работу с ребенком. Также в процессе коррекционной работы активно используются дидактические игры по сенсорному развитию.

По окончании комплекса организованных мероприятий по продуктивной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения детей младшего дошкольного возраста с ЗПР было проведено контрольное исследование уровня сенсорного развития воспитанников. Данное исследование было проведено по тем же методикам, что и на начальном этапе, и показало эффективность проведенной коррекционной работы: у 60 % детей – высокий уровень сенсорного развития, в 30 % – средний, у 10% детей – низкий уровень.

Полученные результаты диссертационного исследования подтверждают эффективность коррекционной работы по сенсорному развитию с использованием продуктивной деятельности для детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Включение в содержание коррекционной работы всех специалистов таких направлений как ознакомление детей с общепринятыми сенсорными эталонами, формирование зрительно-осознательных способов обследования предметов, обучение действиям аналитического восприятия и перцептивного моделирования позволило получить такие хорошие результаты. Действительно, продуктивная деятельность способствует развитию восприятия, расширяет объем ориентировочных действий при ознакомлении с предметами, позволяет познакомиться со свойствами и

качествами различных предметов. Это способствует получению ребенком более точной информации о сенсорных признаках предметов, формированию наглядных представлений о них и является эффективным средством сенсорного развития дошкольников с задержкой психического развития. Таким образом, можно отметить, что цель исследования достигнута, в полной мере реализованы поставленные задачи, доказана гипотеза исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алябьева, Е. А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Е. А. Алябьева. – М.: Сфера, 2005. – 164 с.
2. Анохин, П. К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование [Текст] / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1994. – 216 с.
3. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / под ред. К. С. Лебединской. – М.: Академия, 1982. – 238 с.
4. Бабкина, Н. В. Общие рекомендации по оценке готовности к школе детей с задержкой психического развития [Текст] / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития / Н.В. Бабкина // Дефектология. - 2001. – № 5. – С. 9 – 12.
5. Бабкина, Н. В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н. В. Бабкина // Дефектология. – 2002. – № 5. – С. 5 – 7.
6. Богатеева, З. А. Занятия аппликацией в детском саду [Текст] / З.А. Богатеева – М.: Просвещение, 1988. – 224с.
7. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Владос, 2000. – 148 с.
8. Болотина, Л. Р. Дошкольная педагогика [Текст] / Л.П. Болотнина. – М.: Педагогика, 2003. – 410 с.
9. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском возрасте [Текст] / А. К. Бондаренко. – М.: Владос, 1991. – 68 с.
10. Бородулина, С. Ю. Коррекционная педагогика [Текст] / С. Ю. Бородулина. – М.: Просвещение, 2004. – 365 с.

11. Борякова, Н. Ю. Практикум по развитию мыслительной деятельности дошкольников [Текст] / Н.Ю. Борякова, А. В. Соболева, В. В. Ткачева. – М.: Владос, 2000. – 64 с.
12. Борякова, Н. Ю. и др. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям [Текст] / Н.Ю. Борякова. М.: Академия, 1994. – 78 с.
13. Брофман, В.В. Что может цвет (о рисовании дошкольников) [Текст] / В.В. Брофман // Семья и школа. – 1996. - № 3. – с.20-22.
14. Венгер, Л. А. Психология [Текст] / Л.А. Венгер, В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 566 с.
15. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка [Текст] / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 86 с.
16. Венгер, Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников [Текст]: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии – М. : Просвещение, 1981. – 422 с.
17. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова. – М.: Просвещение, – 1985. – 112 с.
18. Власова, Т. А. Дети с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова. – М. : Просвещение, – 1987.
19. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: ВЛАДОС, 1984. – 326 с.
20. Волкова, А. А. Рисование, лепка и аппликация в детском саду: Методическое письмо [Текст] / А.А. Волкова – М. : Учпедгиз, 1953. – 70с.
21. Выготский, Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности [Текст] / Л. С. Выготский // Дефектология. – 1974. – № 3. – С. 9 – 13.
22. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 4. – М. : Просвещение, 1984. – 246 с.
23. Ганошенко Н. И., Мещерякова С. Ю. Приобщение детей к художественно-эстетической деятельности: Игры и занятия с детьми 1-3 лет: практическое пособие - Москва: Мозаика-Синтез, 2008.

24. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии / Издательство Ленинградского университета. – Ленинград, 1988. – 248 с.
25. Гусакова, М.Н. Материалы и оборудование для занятий изобразительной деятельностью (аппликацией) [Текст] / М.Н. Гусакова // Дошкольное воспитание. – 1995. - № 2. – с.22-27.
26. Гусарова, И.Л. Аппликация в детском саду [Текст] / И.Л. Гусарова – М.: Просвещение, 1968. – 62с.
27. Давайте поиграем: Игры для детей 5 – 6 лет / под ред. А. Столяра. – М.: Владос, 1991. – 266 с.
28. Дети с отклонениями в развитии / сост. Н.Д. Шматко. – М.: Владос, 1997. – 218 с.
29. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В.И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М.: Просвещение, 1984. – 224 с.
30. Дети с нарушениями развития: хрестоматия / сост. В. М. Астапов. – М.: Междунар. пед. акд., 1995. – 352 с.
31. Дефектология: Словарь-справочник / под ред. Б. И. Пузанова. - М.: Новая школа, 1996. – 96 с.
32. Доронова, Т. Н. Игра в дошкольном возрасте / Т. Н. Доронова, О.А. Карабанова. – М.: Владос, 2002. – 96 с.
33. ДороноваТ.Н. Материалы и оборудование для продуктивной деятельности / Т.Н. Доронова – М. : Владос, 2002. – 96 с.
34. Дубова, И. А. Продуктивная деятельность как средство развития дошкольников / И. А. Дубова. — Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2017. — С. 38-40. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11891/>.
35. Дьяченко, Т.В. Психическое развитие дошкольников / Т. В. Дьяченко, Л.А. Лаврентьева. – М.: Владос, 1984. – 218 с.

36. Дмитриева, Е.Е. Об особенностях общения с взрослыми шестилетних детей с ЗПР / Е. Е. Дмитриева // Дефектология. – 1988. – №1. – С.12-15.
37. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева, Т.Е. Киселенко и др. - Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 326 с
38. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка [Текст] / Т.Ф. Ефремова – М.: Дрофа, Русский язык, 2000. — 1233 с.
39. Жаренкова, Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции / Г.И. Жаренкова // Дефектология. – 1992. - № 6. – С. 9 – 11.
40. Забрамная, С.Д. Развивающие занятия с детьми / С. Д. Забрамная, Ю.А. Костенкова. – М.: Академия, 2001. – 64 с.
41. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1986.
42. Ильина, М.В. Развитие невербального воображения / М. В. Ильина. – М.: Прометей, 2003. – 86 с.
43. Ильина, М.Н. Подготовка к школе. Развивающие упражнения и тесты / М. Н. Ильина. – Санкт-Петербург: Дельта, 1999. – 242 с.
44. Казакова, Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество [Текст] / Т.Г. Казакова – М. : Просвещение, 1985. – 192с.
45. Катаева, А.А., Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А. А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Академия, 1993. – 456 с.
46. Карпова, Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения / Е. В. Карпова. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 164 с.
47. Каптерев, П.Ф. Детская и возрастная психология / П.Ф. Каптерев. – М.: Владос, 1999. – 524 с.
48. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция / В.П. Кащенко. – М.: Академия, 1999. – 354 с.
49. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учебное пособие для сред. пед. учеб. завед. / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М.: Академия, 2000. – 412 с.

50. Комарова, Т.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду [Текст] / Т.С. Комарова – М.: Просвещение, 1981. – 192с.
51. Комарова, Т.С. Формирование графических навыков у дошкольников [Текст] / Т.С. Комарова – М.: Просвещение, 1970. – 152с.
52. Корзакова Е.И. Овладение формой предмета и ее передача в лепке дошкольников // Сенсорное воспитание дошкольников. – 1963. - №3 – с.100-121.
53. Косминская, В.Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей [Текст] / В.Б. Косминская, Н.Б. Халезова – М.: Просвещение, 1987. – 128с.
54. Косминская, В.Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / В.Б.Косминская, Е.И.Васильева, Н.Б.Халезова и др. – М.: Просвещение, 1977. – 253с.
55. Коррекционная педагогика в начальном образовании / под ред. К. С. Лебединской. – М., Академия, 2001 – 378 с.
56. Краткий психологический словарь / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Академия, 1985. – 198 с.
57. Кулагина, И.Ю. Познавательная деятельность и ее детерминанты при ЗПР / И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева // Дефектология. – 1989 – №1.
58. Курочкина, Н.А. Сенсорные основы лепки у детей дошкольного возраста [Текст] / Н. А. Курочкина // Дошкольная педагогика: Ученые записки. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена. – 1970. - Т.340. – с.56-78.
59. Лебединская, К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / К. С. Лебединская. – М.: Просвещение, 1992. – 98 с.
60. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 215 с.

61. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 тт. / А.Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1983.
62. Лиштван, З.В. Игры и занятия со строительным материалом в детском саду [Текст] / З.В. Лиштван – М. : Просвещение, 1971. – 176с.
63. Лиштван, З.В. Конструирование [Текст] / З.В. Лиштван – М. : Просвещение, 1981. – 159с.
64. Микляева, Н.В. Работа педагога – психолога в ДОУ / Н.В. Микляева. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 128 с.
65. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М. : Академия, 1985. – 376 с.
66. Маркова, А.К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте / А.К. Маркова и др. – Петрозаводск, 1992. – 180 с.
67. Немов, Р.С. Психология. Книга 2 / Р.С. Немов. – М. : Владос, 1994. – 688 с.
68. Обучение и воспитание детей группы риска: хрестоматия / сост. В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – М. : Владос, 1996. –168 с.
69. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1977. – 562 с
70. Осипова, А.А. Диагностика и коррекция внимания. Программа для детей 5-9 лет / А.А. Осипова. – М. : Владос, 2001. – 94 с.
71. Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2003 – 456 с.
72. Певзнер, М.С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности / М. С. Певзнер и др. – М. : Владос, 1985. – 164 с.
73. Переслени, Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников / Л. И. Переслени. – М. : Просвещения, 1996. – 68 с.

74. Петрова, В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М. : Академия, 1998. – 94 с.
75. Пичугина, Н. П. Продуктивная деятельность в детском саду / Н. П. Пичугина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 3 (107). — С. 895-897. — URL: <https://moluch.ru/archive/107/25599/> (дата обращения: 05.09.2020)
76. Поддубная, Н.Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР / Н.Г. Поддубная // Дефектология. – 1980. – №4. – 19 – 23.
77. Подласый, И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. Центр Владос, 2002. – 254 с.
78. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – М. : Владос, 1987. – 84 с.
79. Психология детей дошкольного возраста // под ред. Запорожца А.В., Эльконина Д.Б. – М. : Просвещение, 1964. – 398 с.
80. Практикум по общей психологии / под редакцией А.И. Щербакова. – М. : Просвещение, 1990. – 265 с.
81. Психология / под общ. ред. А.А. Зарудной. – Минск: Высшая школа, 1970. – 472 с.
82. Проскура, Е.Ф. Развитие познавательных способностей дошкольников / Е. Ф. Проскура. – Киев, 1985. – 186 с.
83. Развивающие игры (описание игр и методическое руководство к их применению) / под ред. Н.И. Курочкина. – Ярославль: Академия развития, 1991. – 94 с.
84. Развивающие игры для детей / сост. Н. Ехевич. – М. : Владос, 1990. – 198 с.
85. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов. – М. : Просвещение, 2001. – 176 с.

86. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – М. : Академия, 1990. – 76 с.
87. Слепович Е.С., Поляков А.М. Механизмы продуктивной умственной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью / Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета www.charko.narod.ru // http://charko.narod.ru/tekst/rozet/slep_pol.htm
88. Специальная психология: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. завед. / Л.И. Аксенова, Б.И. Архипов, Л.И. Белякова и др. // под ред. Н.М. Назарова. – М. : Академия, 2005. – 316 с.
89. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – М. : Педагогика, 1999. – 574 с.
90. Стрекалова, Т.А. Особенности логического мышления у дошкольников с ЗПР / Т.А. Стрекалова // Дефектология. – 1982. – №4. – 12 – 16с.
91. Стрекалова, Т.А. Особенности наглядного мышления у дошкольников с ЗПР / Т.А. Стрекалова // Дефектология. – 1987. – №1. – 23 – 25с.
92. Тихомирова, Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей / Л.Ф. Тихомирова. – Рославль: Академия развития, 1996. – 97 с.
93. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. -- 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.
94. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М. : Владос, 1995. – 214 с.
95. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – М. : Академия, 1990. – 64 с.
96. Фомина Л.В. Сенсорное развитие. Программа для детей в возрасте (4) 5-6 лет. М., 2001.

97. Халезова Н.Б., Курочкина Н.А., Пантюхина Г.В. Лепка в детском саду: Пособие для воспитателя детского сада [Текст] / Н.Б. Халезова, Н.А. Курочкина, Г.В. Пантюхина – М. : Просвещение, 1978. - 143с.
98. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты, методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко. – М.: Владос, 1999. – 166 с.
99. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1960. – 466 с.
100. Эльконин, Д.Б. Психология младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1974. – 326 с.