

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности

Обучающийся

Е.А. Лихачева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент А.Ю. Козлова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2022

## Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение важной проблемы дошкольной дефектологии – формирование представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет. Выбор темы обусловлен противоречием между необходимостью формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет и недостаточным использованием поисково-ориентировочной деятельности в коррекционно-развивающей работе.

В работе раскрыты возможности поисково-ориентировочной деятельности как средства развития сенсорных представлений у слабовидящих детей 3-4 лет. Данная цель определила необходимость постановки и решения основных задач: изучить и проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования; выявить уровень сформированности представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет; разработать и апробировать содержание и организацию работы по формированию представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности; выявить динамику уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости; работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (35 источников), 1 приложения. В тексте представлены 2 рисунка и 24 таблицы. Основной текст работы изложен на 64 страницах. Общий объем работы – 65 страниц.

## Оглавление

Введение .....	4
Глава 1 Теоретические основы формирования представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет с нарушениями зрения в процессе поисково-ориентировочной деятельности .....	9
1.1 Особенности формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет .....	9
1.2 Поисково-ориентировочная деятельность как средство формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет .....	20
Глава 2 Экспериментальное исследование формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности .....	26
2.1 Выявление уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет .....	26
2.2 Содержание и организация работы по формированию представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности....	40
2.3 Выявление динамики уровней сформированности представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет .....	47
Заключение .....	59
Список используемой литературы .....	61
Приложение А Список экспериментальной выборки.....	65

## Введение

В системе специального образования формирование сенсорных представлений у детей с нарушенным зрением является чрезвычайно актуальным (Л.П. Григорьева). «В этой связи в тифлопедагогике существует острая потребность в разработке конкретного содержания и методики коррекционной работы по сенсорному развитию, так как оно напрямую связано с развитием потенциальных возможностей детей с нарушением зрения, а значит, с их будущим» [15]. Успешность компенсации зрительного дефекта обусловлена включением в процесс познания сохранных сенсорных функций и формированием у детей знаний и умений использования остаточного зрения.

«У слабовидящих детей, посещающих группы компенсирующей направленности, в старшем дошкольном возрасте наблюдается сенсорная неподготовленность к учебному процессу, недостаточность представлений об окружающем мире, отсутствие умений использования сохранных органов чувств. Недостаточность знаний детей с нарушением зрения о своих сенсорных возможностях, специальных навыков ориентации в окружающем мире во многом определяют трудности предметно-практических действий и успешности ориентировки в окружающей действительности» [34].

Вопросами сенсорного развития детей занимались педагоги, психологи такие, как Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, А.П. Усова, А.В. Запорожец. Особенности психического развития слабовидящих детей исследовал А.Г. Литвак. Вопросами пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения занимались В.А. Кручинин, И.С. Моргулис. Исследования связи осязания и зрения у детей дошкольного возраста принадлежат В.П. Зинченко, А.Г. Рузской.

Огромную практическую значимость в вопросе воспитания незрячих и слабовидящих детей внесли исследования Л.И. Плаксиной, В.З. Денискиной,

Л.В. Рудаковой. Коррекционно-педагогические пособия – руководства для работы в детских садах написали выдающиеся тифлопедагоги и тифлопсихологи: М.И. Земцова, Л.И. Солнцева, В.А. Феокистова и другие. Однако, недостаточно представлены исследования, в которых бы ставилась задача сенсорного развития слабовидящих детей младшего дошкольного возраста, формирования у них умений использования сохранных органов чувств и остаточного зрения.

«Е. Колесникова отмечала, что практика обучения и воспитания детей с нарушением зрения показала, что наличие нарушений в сенсорной сфере требует особой организации коррекционной работы, учитывающей общую структуру дефекта, особенности развития познавательных процессов и развития личности в целом» [16].

«Л.И. Плаксина писала, что, исходя из дидактического принципа «от простого к сложному» при развитии сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения осуществляется постепенный переход от простейших к более сложным опознавательным операциям, которыми овладевают дети старшего возраста» [24]. Наметившаяся в сфере образования (как общего, так и специального) и крепнущая год от года тенденция к созданию и применению на практике новых современных технологий в образовании приводит к появлению многочисленных исследований, ставящих своей задачей создание таких технологий.

В работах ряда учёных (О.В. Афанасьева, Н.Е. Веракса, О.В. Дыбина, Н.Н. Поддъяков, А.Н. Поддъяков, А.И. Савенков, В.В. Щетинина и других) выделены преимущества и возможности использования познавательной деятельности, имеющей поисковый (исследовательский) характер в работе с детьми дошкольного возраста. Н.Е. Веракса, Н.Н. Поддъяков, А.Н. Поддъяков, А.И. Савенков устанавливают связь активности детей в ситуациях поиска информации с проявлением исследовательского поведения и определяют специфику исследовательских умений.

Изучение научной и методической литературы показывает недостаточность исследования проблемы формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности.

Анализ теоретических основ проблемы и педагогической практики позволил выявить **противоречие** между необходимостью формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет и недостаточным использованием поисково-ориентировочной деятельности в коррекционно-развивающей работе.

Выявленное противоречие позволило обозначить **проблему исследования**: каковы возможности поисково-ориентировочной деятельности как средства формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема исследования**: «Формирование представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности».

**Цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности.

**Объект исследования** – процесс формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет.

**Предмет исследования** – поисково-ориентировочная деятельность как средство формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет.

**Гипотеза исследования** базируется на предположении о том, что формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности возможно, если:

– определена специфика поисково-ориентировочной деятельности

детей этого возраста;

– разработаны ситуации, стимулирующие поисково-ориентировочную деятельность детей на узнавание, называние основных свойств и признаков объектов в окружающей обстановке;

– поисково-ориентировочная деятельность включена в занятия учителя-дефектолога и совместную деятельность воспитателя с детьми в режимных моментах.

#### **Задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень сформированности представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет.

3. Разработать и апробировать содержание и организацию работы по формированию представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности.

4. Выявить динамику уровней сформированности представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет.

#### **Теоретико-методологическую основу исследования составили:**

– исследования в области познавательного развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения (В.П. Ермаков, М.И. Земцова, Л.А. Ремезова, Л.И. Солнцева);

– теоретические положения о поисково-исследовательской деятельности детей (Д.Б. Богоявленская, Н.Е. Веракса, О.В. Дыбина, А.В. Запорожец, И.Э. Куликовская, Н.Н. Поддьяков, А.Н. Поддьяков, В.И. Слободчиков, А.И. Савенков, В.В. Щетинина).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

– анализ психолого-педагогической литературы по проблеме;

– психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);

– качественный и количественный анализ эмпирических данных.

**Экспериментальная база исследования:** МБУ детский сад № 33 «Мечта» г.о. Тольятти. В исследование приняли участие 10 детей 3-4 лет с нарушениями зрения (слабовидящие).

**Новизна исследования** заключается в следующем: выявлено состояние изучаемой проблемы в теории и педагогической практике на современном этапе и получены экспериментальные данные о возможностях поисково-ориентировочной деятельности как средства формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что уточнены показатели и качественная характеристика уровней сформированности представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, практические работники дошкольного образования (учителя-дефектологи, воспитатели групп компенсирующей, комбинированной направленностей) могут использовать в коррекционно-образовательном процессе представленные в исследовании этапы, содержание поисково-ориентировочной деятельности детей, методы и средства формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет, а также диагностические материалы.

**Структура бакалаврской работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (35 источников), 1 приложения. В тексте представлены 2 рисунка и 24 таблицы. Основной текст работы изложен на 64 страницах. Общий объем работы – 65 страниц.



# **Глава 1 Теоретические основы формирования представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет с нарушениями зрения в процессе поисково-ориентировочной деятельности**

## **1.1 Особенности формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет**

«Проблема формирования представлений о сенсорных эталонах у детей с нарушением зрения является важной и актуальной на современном этапе развития общества (Л.П. Григорьева)» [3].

«Сенсорное развитие – это развитие восприятия ребенка, формирование у него представлений о внешних свойствах объектов окружающей среды (цвет, форма, величина, запахи, вкусы, расположение в пространстве)» [26].

«О.Л. Князева утверждала, что сенсорные способности способствуют улавливанию и передаче внешних особенностей свойств, предметов и явлений природы. После того как возник термин сенсорное развитие в педагогической практике появилось встречное понятие «сенсорное воспитание». Оно стало рассматриваться как неотъемлемая часть не только умственного и физического воспитания ребенка, но и как развитие восприятий и ощущений дошкольника» [13].

«Е. Колесникова в своих работах изучала вопросы сенсорного воспитания и развития детей. Изучение показало, что развитие восприятия – сложный процесс, включающий в качестве основных моментов, усвоение детьми сенсорных эталонов, которые установлены обществом, и овладение способами обследования предметов. Сенсорное воспитание должно быть направлено на обеспечение этих моментов» [16].

«По словам Г.П. Лаврентьева, психологические исследования Л.А. Венгера показывают, что восприятие детей достаточно долго остается поверхностным, отрывочным, не создает нужной основы для общего

умственного развития и овладения видами деятельности, такими как лепка, конструирование и рисование» [17].

«Сенсорное развитие – это совершенствование восприятий, ощущений, наглядных представлений окружающего мира. Ощущение – это психический процесс, начинающий развиваться сразу после рождения ребенка» [28]. «Сущность ощущений заключается в отражении психикой ребенка отдельных свойств предметов, таких как форма, величина, цвет, твердость. Все многообразие информации об окружающем мире человек может получить благодаря своим ощущениям». «Развитие психофизиологических функций ребенка (сенсорных, мнемических, вербальных, тонических и других)» в большей степени обуславливает развитие у него ощущений» [18].

«О.Л. Князева говорила, что у детей в возрасте от 2 до 6 лет параллельно с развитием ощущений продолжается развитие восприятия, когда в коре головного мозга отражаются целостные образы предметов или явлений. Познавательное развитие детей дошкольного возраста предполагает развитие интереса, любознательности, познавательной мотивации, воображения и творческой активности; формирование познавательных действий» [14].

«Одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, количестве, числе). Большое значение приобретает проблема умственного воспитания детей дошкольного возраста, основой, которого является сенсорное воспитание» [31].

«Л.А. Дружинина в своих работах говорила, что сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов, их положении в пространстве, а также форме, цвете, величине» [4].

«Л.С. Выготский отмечал, что большое значение в сенсорном развитии имеет формирование у детей представление о сенсорных эталонах» [2].

«Л.А. Дружинина утверждала, что основным содержанием сенсорного воспитания в детском саду является ознакомление детей с сенсорными эталонами и расширение знаний о способах обследования предметов» [5].

«Н.С. Кожанова говорила, что главное место в сенсорном воспитании детей 3-4 лет занимает ознакомление дошкольников с общепринятыми сенсорными эталонами. Сенсорными эталонами в области восприятия цвета являются шесть хроматических цветов (красный, желтый, зеленый, синий, черный, коричневый). Эталоны формы представляются в виде пяти «геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал)» [15].

«Л.В. Мясникова в своих работах писала, что величина понятие относительное, эталон величины носит особый характер. Определение величины происходит путем применения условных мер. Систему таких мер устанавливают люди, принимая за основу любую произвольную единицу. Обычно величина определяется в зависимости от того места, которое занимает предмет в ряде однородных» [20].

«Л.В. Мясникова в своих работах писала, что в качестве эталонной меры величины выступает представление об отношении предметов друг к другу по величине («большой», «маленький», «высокий», «низкий» и так далее)» [21].

«Г.Н. Овчинникова была уверена, что сенсорное развитие наиболее успешно осуществляется в условиях обучения. Его успех обусловливается содержательной деятельностью детей и обучающим воздействием взрослого» [22].

«Е.В. Анрющенко писал в своих работах о том, что освоить представления о сенсорном эталоне – это вовсе не значит научиться правильно называть то или иное свойство. Необходимо приобрести четкие представления о разновидностях каждого свойства, научиться пользоваться

такими представлениями для анализа и выделения свойств окружающих предметов в самых разных ситуациях. Иначе говоря, усвоение сенсорных эталонов – это применение их в качестве «единиц измерения» при оценке свойств предметов окружающего мира» [1].

«Л.И. Солнцева говорила, что дошкольников необходимо обучать выполнять различные практические задания и добиваться того, чтобы каждый дошкольник запомнил, что цвет, форма и величина являются постоянными признаками объектов. Если не учитывать внешние свойства предметов невозможно будет приобрести точные представления о свойствах и явлениях живой и неживой природы, а именно о сезонных изменениях» [30].

«Н.Н. Поддьяков говорил, что в сенсорной организации человека отражается его образ жизни и деятельности. В процессе трудовой деятельности в основу сенсорной организации человека легли зрительно-тактильно-кинестетические связи и оптико-вестибулярная установка» [26]. Значительные нарушения или полная утрата функций зрительного анализатора, которые приводят к слабовидению или слепоте, частично или полностью разрушают сложившиеся в процессе общественно-исторического развития связи между анализаторами.

«В.П. Ермаков утверждал, что нарушенное взаимодействие между зрительным и другими анализаторами отражается на всей работе сенсорной системы человека, а это способствует появлению определенных отклонений в сферах логического познания и практических действий. Нарушение деятельности зрительного анализатора приводит к изменению взаимодействия внутри сенсорной системы и образованию слепой или слабовидящей специфической психологической системы» [12].

«С.Л. Рубенштейн отмечал, что в отечественной психологии зрительное восприятие рассматривается как сложная система перцептивных и опознавательных действий. Зрительное восприятие определяется как действие извлечения информации о явлениях и объектах окружающего мира,

а не только как стимульная реакция. В развитии познавательной сферы ребенка зрительное восприятие имеет высокое значение. Оно ориентирует и регулирует поведение ребенка» [27].

«Л.И. Плаксина утверждала, что детям, имеющим нарушения зрения, свойственны различные особенности. Например, происходит уменьшение и сокращение зрительного восприятия у слабовидящих и частично видящих детей» [24].

«У детей с нарушениями зрения часто возникают затруднения восприятия и наблюдения за предметами и явлениями в окружающем мире. Визуальные признаки многих явлений и объектов (цвет, свет, величина, форма и другие) воспринимаются такими детьми опосредованно. Если у слабовидящего ребенка нарушено цветоощущение, то цветовые характеристики воспринимаемого цвета, его оттенки обедняются» [29].

«Л.Б. Осипова отмечала, что у детей появляются трудности в процессе оценивания пространственных признаков (расстояния, положения, направления). Если ребенок имеет резко выраженную близорукость или дальнозоркость, он не может заметить некоторых внешне малозаметных признаков, которые могут быть важны для характеристики предмета. Это обедняет чувственный опыт ребенка, усложняет его ориентировку в пространстве, искажает гармоничность развития сенсорных и интеллектуальных функций. Все это, безусловно, оказывает большое влияние на развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления» [23].

«А.Г. Литвак в своих работах писал о том, что при нарушении зрения у детей дошкольного возраста страдает целостное и одновременное восприятие действительности. Нарушение в работе глазодвигательных функций, таких как снижение остроты зрения, бинокулярность, стереоскопия, цветоразличение, затрудняет формирование реальных представлений об окружающих предметах и явлениях» [19].

«В.П. Ермаков говорил о том, что замедленность, неточность, фрагментарность зрительного восприятия обуславливает недостаточность

зрительных впечатлений у слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией. Трудности выделения, узнавания формы, цвета, величины и пространственного положения предметов, приводят к бедности словаря, отражающего чувственный мир. Самой первой характеристикой окружающего мира, которую воспринимают дети, является цвет. Цветощущение или цветное зрение играет важную роль в жизни ребенка. Восприятие формы и величины определяется на практике методом проб и ошибок. Особенности восприятия цвета не могут быть выделены таким способом» [11].

«Л.П. Григорьев отмечал в своих работах о том, что процесс восприятия цвета основывается на зрительной ориентировке, так как целенаправленное и правильное восприятие цвета не является врожденным умением. Только пользуясь помощью взрослого дошкольника, смогут увидеть мир красок, уловить все разнообразие цветовых оттенков и сформировать постоянный зрительный образ эталона цвета» [3].

«В.П. Ермаков утверждал, что у 70-80% дошкольников с различными дефектами зрения нарушено восприятие цвета. Грубые нарушения сенсорного отражения вызывают снижение чувственного воздействия цвета, ослабевает и интерес к окружающему миру, в связи с этим уменьшается активность и избирательное восприятие» [11].

«Дети, имеющие нарушения зрительного анализатора, объединяют в одну группу множество мало различимых оттенков, поэтому при узнавании предметов считают отличающиеся друг от друга предметы одинаковыми. Дети не замечают мелких различий, распознавание которых доступно их сверстникам с нормальным зрением» [28].

«Л.В. Мясникова говорила, что сенсорное воспитание не рассматривается как отдельно взятое направление в процессе обучения и воспитания дошкольников с нарушениями зрения. Научно доказано, что во все виды детской деятельности необходимо включать сенсорное воспитание» [21].

«Л.И. Солнцева в своих работах писала о том, что включая сенсорное воспитание в деятельность дошкольников необходимо учитывать не только степень и характер нарушения анализатора, возраст детей и уровень развития, но и основные закономерности и особенности развития детей с нарушением зрения и сенсорных способностей» [30].

«Е. Колесникова говорила, что сенсорное развитие направлено на то, чтобы дошкольники могли точно и в полном объеме воспринимать предметы окружающего мира, различные свойства предметов, отношения между ними. Сенсорное развитие служит фундаментом общего умственного развития дошкольника, но в то же время имеет самостоятельное значение» [16].

«Л.С. Выготский был уверен в том, чтобы быть успешным в учении не только в детском саду, но и в школе для активной плодотворной трудовой деятельности в будущем необходимо полноценное восприятие. Овладение способами зрительного восприятия сенсорных эталонов на каждом возрастном этапе развития имеет огромное значения для развития детей, имеющих косоглазие и амблиопию» [2].

«Г.П. Лаврентьева писала в своих работах о том, что если ребенок с нарушенным зрением, осознает свои проблемы и потенциальные возможности, то он сможет осознанно осуществить свои желания, реализуя себя, как полноценную личность. Потенциальные возможности позволят дошкольнику компенсировать зрительный дефект, который у него есть, за счет активизации всех сохранных психических функций» [17]. «У детей со слабым зрением развитие восприятия пространства определяется зрительно-пространственным анализом и синтезом, их состоянием» [29].

«Л.В. Мясникова утверждала, что дети еще на втором году жизни познают дальность расположения и местоположения объекта, основываясь на мышечное чувство и на его тесное взаимодействие со зрительными ощущениями. У детей с нарушениями зрения будет успешно формироваться умение рассматривать, воспринимать предметы и явления, если они понимают, зачем рассматривают разные предметы. Поэтому в процессе

обучения восприятию различных предметов и явлений окружающей среды дошкольникам необходимо четко объяснять, что и для чего они делают, обследуя предметы» [20].

«А.Г. Литвак в своих работах писал, что в разных видах детской деятельности необходимо вести регулярную работу по развитию зрительного восприятия и по формированию представлений и умений пользоваться неполноценным зрением. Процесс формирования представлений о внешнем мире при нарушении зрения находится в прямой зависимости от характера, глубины поражения анализатора и состояния всей сенсорной системы. Если сенсорное отражение признаков предметов и изображений неправильное, то процесс формирования зрительных образов и опознавательный этап восприятия будут проходить тоже не правильно» [18].

«Л.А. Дружинина доказала, что нарушенное функционирование всех механизмов восприятия, влияет на развитие несенсорных психических функций. В связи с этим у детей с нарушением зрения замечается более позднее формирование операций синтеза, анализа и обобщения, в отличие от детей с нормальным зрением»[5].

«Н.С. Кожанова писала о том, что цвет осознаётся ещё в раннем дошкольном возрасте, когда уже в младшем дошкольном возрасте, ребёнок активно использует эталон в своей деятельности, потому что может узнавать и различать цвета среди многих оттенков. Дети усваивают названия цветов, умеют узнавать заданный цвет и различать его оттенки, умеют сравнивать и соотносить цвет с признаками конкретного предмета» [15].

«Выделяют следующие сенсорные операции овладения сенсорным эталоном формы:

- умение оперировать формой как признаком предмета;
- умение локализовать геометрические фигуры заданной формы;
- умение выделять и называть формы геометрических фигур и предметов, изображённых в разном пространственном расположении;



- узнавание названия простых геометрических фигур и форм с их показом и без него;
- умение сравнивать и соотносить геометрические формы между собой и с формой конкретных предметов» [26].

«Л.А. Дружинина была уверена, что освоение эталона пространства зависит от различительной способности глаза, от характера зрения, от овладения ребёнком нестереоскопическими способами восприятия предметов в окружающем пространстве»[4].

«Н.Н. Полдьяков доказал, что существуют несколько операций овладения сенсорным эталоном:

- различение предметов в пространстве по величине и форме;
- соотнесение величины и формы предмета с другими в зависимости от места расположения и расстояния относительно себя и других предметов;
- умение правильно рассчитывать расстояние» [26].

«О.Л. Князева писала в своих работах о том, что самый трудный для восприятия эталон пространства. Большинство детей затрудняется оценивать взаимное расположение предметов» [13].

«О.Л. Князева писала в своих работах о том, что у детей с нарушениями зрения затруднено точное оценивание расстояния между объектами, определение и называние направления расположения объектов (впереди, сзади, справа, слева). Легче у детей с нарушениями зрения усваивается эталон величины. Существует несколько стратегий, на которые должен ориентироваться педагог в ходе формирования и развития системы сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения. Первая стратегия основывается на организации зрительного поиска ребёнком определенного элемента из представленных эталонов по образцу» [13], который находится в поле зрения дошкольника.

«Н.С. Кожанова утверждала, что педагог должен организовать деятельность так, чтобы воспитанник смог осуществлять только зрительное движение по всем сенсорным эталонам, которые представлены перед ним.

Оно должно основываться на поиске эталона, тождественного показанному образцу» [15]. «О.Л. Князева была уверена, что вторая стратегия более сложная, она основывается на организации зрительного поиска эталона по представлению его образа» [14]. «Третья стратегия направлена на формирование устойчивой связи между эталоном и словом» [14]. «О.Л. Князева утверждала, что все три стратегии могут включаться в выполнение разной сложности заданий. Успешность усвоения сенсорных эталонов можно оценить, обратив внимание на точность построения рядов, которые состоят из последовательностей разных эталонов» [14].

«Г.Н. Овчинникова говорила, что обеспечить усвоение детьми сенсорных эталонов – это значит создать у них представления об основных разновидностях каждого свойства предмета» [22]. Данные представления не смогут управлять восприятием, если дошкольник не усвоил способы, позволяющие выяснить, какому из имеющихся образов или их сочетанию соответствует свойство предмета, воспринимаемого в данный момент.

«А.Н. Поддьяков говорил, что способы сравнения свойств обследуемых предметов с усвоенными эталонами – это и есть способы обследования предметов, которым детей необходимо обучать. Основным содержанием сенсорного воспитания является ознакомление дошкольников с сенсорными эталонами и обогащения знаний о способах обследования предметов» [25].

«Е. Колесникова считает, что эталон формы определяется как внешнее очертание, наружный вид предмета. Самые первые представления об эталоне формы формируются еще в дошкольном возрасте. В самом начале ребенок научается различать сами формы, далее он научается различать названия форм и только потом самостоятельно применяет в речи их названия» [16].

«Е. Колесникова считает, что постепенное выделение и различение деталей формы (углы, стороны) позволяют воспринимать ее по отличительным признакам, что помогает узнавать ее не только по внешнему виду, но и по названию. Для ознакомления детей с разновидностями формы и развития точности ее опознания используются упражнения по зрительно-

осязательному переносу. Восприятие формы независимо от положения фигуры в пространстве, ее цвета и величины возможно при овладении практическими действиями наложения фигур, прикладывания, обведения по контуру, ощупывания, сопоставления элементов фигур» [16].

«А.И. Савенков считает, что данные умения могут формироваться в играх и упражнениях на группировку предметов по форме, на узнавание знакомых форм на рисунке, на определение формы предметов в книгах, окружающем пространстве» [29]. «Термин величины представлен, как относительное понятие, в основе которого всего два слова: большой и маленький. Данные слова часто применяются в речи, при этом они не имеют конкретного «значения» [29].

«Г.Н. Овчинникова отмечала в своих исследованиях, что величину предмета можно определить, сравнив данный предмет с другим предметом из той же категории. Соотнесение разных показателей величины так же, как и соотнесение форм, выполняется при помощи определенных практических действий: наложение, приложение, ощупывание, измерение» [22].

«Г.П. Лаврентьева утверждала, что сначала в работе применяются образцы с одинаковыми величинами. Следующим этапом работы является различие предметов по величине. Каждый показатель величины (длина, ширина, высота, толщина) осваивается независимо от других, но на основе ранее изученного показателя» [17].

«Л.А. Дружинина писала, что при восприятии любого параметра осуществляются аналогичные действия. Сначала действия выполняются с реальными предметами, далее с геометрическими фигурами, а потом в уме, основываясь на рисунок или только по представлению» [4].

«Л.И. Плаксина писала, что поэтапное ознакомление детей с разными видами сенсорных эталонов и их систематизация является одной из самых важных задач сенсорного воспитания дошкольников. В основе такого ознакомления лежит организация обследования и запоминания основных разновидностей каждого свойства детьми» [24].

## **1.2 Поисково-ориентировочная деятельность как средство формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет**

«Поисковая деятельность – это совместная работа воспитателя и детей, направленная на решение познавательных задач, возникающих в ходе познавательной деятельности, в повседневной жизни, в игре, труде, то есть в процессе познания окружающего мира. Важным условием постановки познавательных задач является создание проблемных ситуаций, возникающих в деятельности, в повседневной жизни, в игре, труде, в процессе познания мира (О.В. Дыбина). Эта деятельность предполагает высокую активность и самостоятельность детей в процессе разрешения познавательных задач. В результате происходит не только открытие детьми новых знаний об окружающем мире, но и способов познания. Исследовательская практика ребенка-дошкольника – это один из основных путей познания окружающего мира» [8].

«Поисковый критерий включает: знание методов сбора, обработки, передачи и хранения информации; умение планировать информационный поиск; владение способами систематизации и структурирования информации; критическое отношение к полученной информации; умение делать выводы» [10].

«Поисковая деятельность детей с нарушением зрения имеет еще и неоценимое коррекционное воздействие на развитие ребенка» [8]. «В.П. Ермаков утверждал, что дети со зрительными дефектами могут создать объективную картину об окружающем мире только с помощью взрослого. Патология органа зрения искажает восприятие объекта, затрудняет создание целостного образа, изменяет его качественную характеристику. Образ становится фрагментарным. Из-за нарушения зрения дети с глазной патологией плохо видят и выделяют конкретные признаки и свойства предметов: их форму, цвет, величину и пространственное расположение. В

связи с этим важно в период дошкольного возраста научить их, пользуясь неполноценным зрением, правильно зрительно выделять важные существенные признаки и свойства. Исследовательский процесс строится по принципу детального изучения предметов с их свойствами и взаимосвязями» [12].

«В ходе изучения дети должны научиться последовательному зрительному выделению, анализу основных постоянных признаков исследуемого объекта. Необходимо изучать предметы окружающего мира с опорой на полисенсорную основу, учить детей сознательно использовать в восприятии предметов и явлений окружающего мира сохраненные анализаторные системы и остаточные зрительные функции. Все вышеперечисленное позволяет детям с нарушением зрения получить более точную и полную информацию об окружающем мире» [32].

«Л.Б. Осипова писала, что в работах многих отечественных педагогов говорится о необходимости включения дошкольников в осмысленную деятельность, в процессе которой они смогли бы обнаруживать все новые и новые свойства предметов, их сходство и различие» [23].

«Теоретической основой организации исследовательской деятельности являются работы Н.Н. Поддьякова, который в качестве основного вида исследования, выделяет экспериментальную деятельность. По его мнению, такая деятельность претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного детства» [26].

«Г.Н. Овчинникова утверждала, что нарушения зрительных функций оказывают серьезное влияние на развитие индивида в связи с той огромной ролью, которую играет зрение в процессах отражения, и контроля за деятельностью. Рассмотрим, в чем же конкретно проявляется это влияние, подчеркнув сразу же, что оно не может быть однозначным для различных структурных компонентов психики, поскольку роль зрения в формировании различных психических функций и его участие в отдельных видах

психической деятельности неодинаковы. В ориентировочной деятельности зрение уже с первых дней жизни ребенка играет ведущую роль» [22].

«Особенно существенно нарушения зрения затрудняют ориентировочно-поисковую деятельность, так как первоначально активность имеет исследовательский характер (рефлекс «Что это такое?»). Развитие активности зависит не только от возможности удовлетворить желание узнать, что окружает индивида, но и от внешних воздействий, определяющих возникновение самого желания – мотива ориентировочной деятельности. Количество же внешних воздействий на слабовидящих и особенно слепых детей в связи с нарушением зрительных функции и обусловленной этим ограниченной возможностью перемещения в пространстве резко снижается» [35].

«Наиболее отчетливо снижение активности наблюдается в дошкольном и дошкольном возрасте. Отмечая основную особенность слепого дошкольника, исследователи подчеркивают некоторое общее отставание развития слепого ребенка по сравнению с развитием зрячего. Несколько замедленное общее развитие слепого ребенка вызвано меньшим и бедным запасом представлений, недостаточной упражняемостью двигательной сферы, ограниченностью освоенного пространства, а самое главное – меньшей активностью при познании окружающего мира» [9].

«Особенности поисково-исследовательских действий – это диагностический показатель определения уровня развития познавательной сферы у детей дошкольного возраста с нарушением зрения» [10]. «У детей с нарушением зрения имеются существенные отличия в развитии восприятия и поисково-исследовательских действий» [27]. Так, «при выполнении заданий дети приступают к деятельности без анализа инструкции, без выбора средств, без предварительной ориентировки в задании» [7].

«У младших дошкольников с нарушением зрения предметные действия остаются на уровне манипуляций или неспецифических предметных действий, отсутствует ориентировка на свойства объектов» [33]. «В работах

А.Г Литвак отмечено, что часто наблюдается «застревание» на одном способе выполнения, склонность к стереотипам и персеверациям. Эти действия могут наблюдаться в возрасте 3-4 и даже 6-7 лет» [18]. «Для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выявления и фиксирования свойств и простейших отношений между предметами таким детям требуется гораздо больше различных повторений, чем для нормально развивающегося ребенка. Они действуют либо хаотически, не учитывая свойства предметов, либо ранее усвоенным способом, не адекватным в новой ситуации» [6]. «Указание на правило выполнения, дополнительное инструктирование, организация внимания, показ наиболее адекватного способа выполнения приводят к незначительному улучшению работы с предметом, хаотические действия могут оставаться и после объяснения и показа, то есть «сокращенный» способ выполнения задания у детей не вырабатывается» [34].

«Ориентировочно-исследовательские действия и развитие восприятия у детей с нарушениями зрения имеют и другие особенности: дети затрудняются в выделении нужных свойств и обозначении их словом. Нарушены не только отдельные свойства восприятия, но и восприятие как деятельность. Эта особенность определяет крайне низкий уровень развития анализирующего наблюдения, ограниченный объем анализа, преобладание анализа над синтезом, смешении существенных и несущественных признаков, сосредоточении на видимых различиях объектов» [10].

«Высокую степень активности и самостоятельности ребенка предполагает поисково-познавательная деятельность. По мнению В.В. Щетиной, данная деятельность, направленная на решение задач проблемного характера, характеризуется вариативностью активно преобразующих поисковых действий практического и мыслительного характера, позволяющих осуществить всестороннее изучение объектов окружающего мира. Следовательно, требуется овладение и обладание

определенными поисковыми действиями, одновременно являющимися и способами осуществления деятельности, и её результатом» [34].

«Коррекционные занятия на основе поисково-ориентировочной деятельности обеспечивают детям возможность адаптации к окружающей действительности. На этих занятиях решаются коррекционные задачи сенсорного развития:

- обучать детей получению и использованию полисенсорной информации в поисково-ориентировочной деятельности;
- проводить опыты по выделению признаков, свойств и качеств предметов;
- формировать у детей диалектическое мышление, то есть способность видеть многообразие мира в системе взаимосвязей и взаимозависимостей;
- развивать собственный познавательный опыт в обобщённом виде с помощью наглядных средств (эталонов, символов, условных заместителей, моделей);
- расширять перспективу развития поисково-экспериментальной деятельности детей путём включения их в мыслительные, моделирующие и преобразующие действия;
- поддерживать инициативу, сообразительность, пытливость, критичность, самостоятельность» [33].

«Определены способы зрительного, осязательного, слухового, бисенсорного и полисенсорного восприятия окружающего мира» [35].

«Организация работы происходит по трём взаимосвязанным направлениям, каждое из которых представлено несколькими темами:

- живая природа (характерные особенности сезонов в разных природно-климатических зонах, многообразие живых организмов как приспособление к окружающей среде).
- неживая природа (воздух, вода, почва, электричество, звук, вес, цвет, свет).



– человек (функционирование организма; рукотворный мир; материалы и их свойства, преобразование предметов)» [34].

При этом должна быть выстроена определенная логика образовательной работы с детьми по поисково-ориентировочной деятельности. Она должна учитывать ряд линий усложнений деятельности детей и проявления степени их самостоятельности (в освоении умений и их применении). «Н.С. Кожанова утверждала, что все темы усложняются по содержанию, задачам, способам их реализации (информационные, действенно-наглядные, преобразовательные)» [15].

«Занимательные опыты побуждают детей к самостоятельному поиску причин, способов действий, проявлению творчества, так как представлены с учётом актуального развития дошкольника (О.В. Дыбина)» [6].

«В процессе овладения поисково-ориентировочной деятельностью слабовидящий ребёнок не только накапливает информацию о предметах, их свойствах и явлениях, но и начинает прекрасно ориентироваться в них. У ребёнка формируются и совершенствуются основные функции восприятия, такие как предметность, целостность, контрастность, избирательность, а также слуховое, осязательное, тактильное восприятие. Более совершенными становятся зрительно-моторные навыки» [9].

Таким образом, анализ научного подхода к проблеме нашего исследования свидетельствует о том, что авторы по-разному определяют группы умений, связанных с поисково-ориентировочной деятельностью. Комплекс умений поисково-ориентировочной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения и их формирование мы связываем с этапами поисково-ориентировочной деятельности.

## Глава 2 Экспериментальное исследование формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности

### 2.1 Выявление уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет

Экспериментальная работа проводилась на базе МБУ детский сад № 33 «Мечта» г.о. Тольятти. В исследование приняли участие 10 детей 3-4 лет с нарушениями зрения (слабовидящие) (Приложение А, таблица А.1).

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы было выявление уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет.

Показатели, а также диагностические задания были подобраны на констатирующем этапе эксперимента на основе работ Л.А. Венгера, Е.А. Стребелевой и представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта выявления уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет

Показатель	Диагностическое задание
Умение узнавать цвета по принципу «такой же»	Диагностическое задание 1 «Определи цвет» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой)
Умение выбирать названный цвет	Диагностическое задание 2 «Выбери цвет» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой)
Умение называть цвет	Диагностическое задание 3 «Назови цвет» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой)
Умение определять в окружающих предметах цвета	Диагностическое задание 4 «Рассортируй предметы» (модифицированная методика Л.А. Венгера)
Умение узнавать фигуры по принципу «такая же»	Диагностическое задание 5 «Определи фигуры » (модифицированная методика Е.А. Стребелевой)

Продолжение таблицы 1

Показатель	Диагностическое задание
Умение выбирать названную геометрическую фигуру	Диагностическое задание 6 «Выбери фигуру» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой)
Умение называть геометрическую фигуру	Диагностическое задание 7 «Назови фигуру» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой)
Умение узнавать в предметах формы геометрических фигур и называть их	Диагностическое задание 8 «Сортировка предметов» (модифицированная методика Л.А. Венгера)
Умение узнавать величину по принципу «такой же»	Диагностическое задание 9 «Пирамидки» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой)
Умение различать предметы по величине и отражать в речи «больше – меньше»	Диагностическое задание 10 «Собери и разложи пирамидку» (Е.А. Иванова)

Диагностическое задание 1 «Определи цвет» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить уровень сформированности умения находить одинаковые цвета.

Оборудование: шары из базовых шести цветов.

Ход проведения: перед дошкольниками были выложены шары из базовых цветов им необходимо было показать такой же шар как у экспериментатора.

Обработка результатов:

3 балла – ребенок без помощи экспериментатора показывает безошибочно все 6 шаров;

2 балла – ребенок с помощью экспериментатора определяет цвет шаров с демонстрирующим шаром или выбирает самостоятельно 4-5 шаров;

1 балла – ребенок даже с помощью экспериментатора не определяет базовый цвет шара либо из выборки правильно называет цвета одного или двух шаров.

Количественные результаты диагностического задания 1 представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты диагностического задания 1 «Определи цвет»

Уровень сформированности умения находить одинаковые цвета	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	6	3
Процент	10%	60%	30%

Проанализируем полученные результаты данного диагностического задания. Высокий уровень в данной группе детей выявлен у 1 ребенка, что составляет 10% от всей группы.

Средний уровень преобладает у большинства детей данной группы. Во время демонстрации шаров, они допускали ошибки, но с помощью экспериментатора исправляли свои ответы. К примеру, Арина П. перепутала синий и зеленый цвет, но после стимулирующей помощи исправила свой ответ. Лиза У. не смогла найти нужный шар, но с помощью наводящих вопросов выбрала зеленый шар как у экспериментатора. Арина В., отвлекалась и допускала ошибки, после помощи экспериментатора выполнила задание верно.

Низкий уровень выявлен у 3 детей, что составляет 30% от всей группы. Эти дети не смогли правильно выполнить предложенное диагностическое задания. Отвлекались и выбирали неправильные шары. Степан Д. совсем отказался выполнять задания и сказал, что будет рисовать. Вероника К. перепутала все базовые цвета и даже с помощью экспериментатора допускала ошибки в своем выборе.

Диагностическое задание 2 «Выбери цвет» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить уровень сформированности умения выбирать названный цвет.

Оборудование: шары из шести базовых цветов.

Ход проведения: из предложенных шаров ребенку после инструкции экспериментатора необходимо показать нужного цвета шар.

Обработка результатов:

3 балла – ребенок безошибочно показывает цвета названных экспериментатором шаров;

2 балла – ребенок допускает ошибки в предложенной выборке шаров, но с помощью экспериментатора исправляет их;

1 балл – ребенок неправильно показывает цвет, названного экспериментатором шара; с помощью экспериментатора не исправляет ошибки, не приступает к выполнению диагностического задания.

Проанализируем результаты, полученные в ходе проведения диагностического задания 2 (таблица 3).

Таблица 3 – Количественные результаты диагностического задания 2 «Выбери цвет»

Уровень сформированности умения выбирать названный цвет	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	6	3
Процент	10%	60%	30%

Высокий уровень данного показателя выявлен у 1 ребенка, что составляет 10% от общего количества детей. Ярослав О. правильно выбрал все шары базового цвета.

Средний уровень выявлен у 6 детей, что свидетельствует о преобладании этого уровня. Эти дети допускали ошибки в выборе шаров по цветам, но смогли исправить ошибки с помощью взрослого. В ответах детей, мы наблюдали, что некоторые из них путали шары, но подумав, исправляли свой выбор. Владислав Л. выбрал желтый шар вместо красного, потому что ему нравится это цвет, но позже выбрал правильный шар. Наташа Р. сначала начала играть с шарами, а позже начала выполнять задания, допускала незначительные ошибки, но смогла их исправить.

Низкий уровень в данной группе зафиксирован у 3 детей. Эти дети не смогли правильно и безошибочно выбрать шар с названным

экспериментатором цветом. Даже с помощью экспериментатора они не смогли исправить свои ошибки. Марина Л. не смогла выбрать ни одного правильного шара. От помощи она отказалась. Паша Т. не приступил к выполнению диагностического задания, потому что ему не нравится играть в шары.

Диагностическое задание 3 «Назови цвет» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить умение называть базовые цвета.

Оборудование: 12 шаров (по 2 шара 6 базовых цветов).

Ход проведения: дошкольнику предлагалось 6 шаров базовых цветов и необходимо было назвать цвет каждого.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник безошибочно называет цвета всех 6 шаров;

2 балла – дошкольник допускает ошибки в названии базовых цветов шаров, но исправляет их с помощью экспериментатора;

1 балл – дошкольник не приступает к выполнению диагностического задания или допускает ошибки в названии базовых цветов, не исправляя их даже с помощью экспериментатора.

Охарактеризуем полученные результаты диагностического задания 3 на выявление умения называть базовые цвета (таблица 4).

Таблица 4 – Количественные результаты диагностического задания 3 «Назови цвет»

Умение называть базовые цвета	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	5	4
Процент	10%	50%	40%

Высокий уровень выявлен у 1 ребенка. Это 10% от общего количества детей. Вероника К. назвала все базовые цвета и не допускала ни одной ошибки, все цвета шаров она определила верно.

Средний уровень в данной группе выявлен у 5 детей, что составляет 50% от общего количества детей. Эти дети при названии базовых цветов допускали ошибки, но с помощью экспериментатора исправляли их. Ярослав О. на желтый шар сказал, что он зеленый, но с помощью вспомогательного вопроса смог назвать правильный цвет шара.

Низкий уровень выявлен у 4 детей. Это 40% от общего количества детей. Для этих детей данное задание оказалось сложным. Дети не знали базовые названия цветов. Степан Д. расплакался и отказался выполнять задание.

Диагностическое задание 4 «Рассортируй предметы» (модифицированная методика Л.А. Венгера)

Цель: выявить уровень умения находить цвета в окружающем предметном мире.

Оборудование: шары 6 базовых цветов.

Ход проведения: дошкольнику предлагалось выбрать шар, назвать его цвет и найти такого же цвета окружающие его предметы.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник называет правильно цвет трех предметов из окружающего предметного мира;

2 балла – дошкольник называет правильно цвет двух предметов из окружающего предметного мира;

1 балл – дошкольник не называет правильно цвет предметов из окружающего предметного мира, отказывается от выполнения задания.

Проанализируем полученные результаты диагностического задания 4 (таблица 5).

Таблица 5 – Количественные результаты диагностического задания 4

Умение называть цвета окружающего предметного мира	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	5	4
Процент	10%	50%	40%

Высокий уровень в данной группе выявлен у 1 ребенка из общего количества детей, что составляет 10% от всей группы. Паша Т. сопоставил правильно шары базовых цветов с предметами окружающего мира.

Средний уровень выявлен у 5 детей, что составляет 50% от всей группы. Эти дети допускали ошибки в названии цветов, но с помощью наводящих вопросов отвечали и находили предметы такого же цвета, как выбранный ими шар. Выбрав синий шар, Арина В. сначала неверно назвала цвет, но с помощью экспериментатора исправила свой ответ и сказала, что у куклы, в которую она сегодня играла, платье синего цвета.

Низкий уровень определен у четырех детей, это 40% от общего числа группы. Эти дети не смогли верно назвать базовые цвета шаров, которые они выбирали и сопоставить их с предметами в окружающем их предметном пространстве.

Диагностическое задание 5 «Определи фигуры» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить сформированность умения определять фигуру такую же, как представлена на картинке.

Оборудование: набор парных картинок с геометрическими фигурами.

Ход проведения: на столе у ребенка лежат картинки с геометрическими фигурами, экспериментатор по очереди демонстрирует картинки с геометрическими фигурам, задача ребенка показать такую же фигуру, которую показывает экспериментатор.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник безошибочно показывает такие же картинки, как у экспериментатора;

2 балла – дошкольник допускает ошибки при выборе фигур на картинках, но исправляет их с помощью экспериментатора.

1 балл – дошкольник допускает ошибки при выборе картинок, не исправляет их даже с помощью экспериментатора.

Проанализируем полученные результаты (таблица 6).



Таблица 6 – Количественные результаты диагностического задания 5

Умения определять фигуру такую же, как представлена на картинке	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	5	4
Процент	10%	50%	40%

Высокий уровень диагностируемого показателя выявлен у 1 ребенка. Вероника К. правильно показала все картинки, определила фигуры такие же, как на картинках, показанных экспериментатором.

Средний уровень выявлен у 5 детей. Эти дети допускали незначительные ошибки при демонстрации выбранных картинок, но исправляли их с помощью наводящих вопросов. Степан Д. вместо прямоугольника показанного экспериментатором, выбрал картинку с квадратом, но потом исправил и выбрал правильную картинку. Арина П. перепутала овал и круг, но смогла исправить свой выбор.

Низкий уровень выявлен у 4 детей, это 40% от общего количества детей данной группы. Дети перепутали все фигуры, не смогли сделать правильный выбор, на помощь не реагировали, ошибки не исправляли.

Диагностическое задание 6 «Выбери фигуры» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить умение выбирать названную геометрическую фигуру.

Оборудование: парные картинки с геометрическими фигурами.

Ход проведения: на столе у ребенка лежат картинки с геометрическими фигурами, экспериментатор называет фигуру, задача ребенка показать ее на картинке.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник безошибочно показывает все фигуры;

2 балла – дошкольник допускает ошибки в показе фигур, но исправляет свой ответ с помощью экспериментатора;

1 балл – дошкольник ошибается при показе геометрических фигур 2 или более раз, не исправляет свои ошибки даже с помощью экспериментатора.

Проанализируем полученные результаты (таблица 7).

Таблица 7 – Количественные результаты диагностического задания 6

Умение выбирать названную геометрическую фигуру	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	5	4
Процент	10%	50%	40%

Высокий уровень диагностируемого показателя выявлен у 1 ребенка. Арина П. показала все геометрические фигуры верно.

Средний уровень выявлен у 5 детей данной группы, что составляет 50% от общего числа группы. Эти дети путались, когда необходимо было показать овал, они показывали круг. Когда экспериментатор сказал, покажи квадрат, Ярослав О. показал на прямоугольник, но с помощью экспериментатора исправил свой ответ.

Низкий уровень выявлен у 4 детей данной группы. При выборе геометрических фигур они путались и неправильно показывали геометрические фигуры, даже с помощью экспериментатора, они не смогли исправить свои ответы. Степан Д. отказался выполнять задание.

Диагностическое задание 7 «Назови фигуры» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить умение называть геометрическую фигуру.

Оборудование: парные картинки с геометрическими фигурами.

Ход проведения: на столе у ребенка лежат картинки с геометрическими фигурами, экспериментатор по очереди демонстрирует картинки с геометрическими фигурам, задача ребенка назвать правильно геометрическую фигуру, изображенную на картинке.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник безошибочно дает названия всех геометрических фигур;

2 балла – дошкольник делает ошибки в названиях двух геометрических фигур или просит помощи экспериментатора, и после называет правильно геометрические фигуры;

1 балл – дошкольник делает 2 ошибки в названиях геометрических фигур и отвечает только с помощью экспериментатора.

Проанализируем полученные результаты исходя из проведения диагностического задания (таблица 8).

Таблица 8 – Количественные результаты диагностического задания 7

Умение называть фигуру	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	5	4
Процент	10%	50%	40%

Высокий уровень выявлен у 1 ребенка, это 10% от общего количества детей данной группы. Вероника К. назвала правильно все геометрические фигуры.

Средний уровень выявлен у 5 детей. Это 50% от общего количества детей. Эти дети назвали геометрические фигуры с ошибками. Марина Л. перепутала прямоугольник с квадратом, но потом исправила свой ответ. Лиза У. перепутала круг с овалом, а после ответила верно.

Низкий уровень зафиксирован у 4 детей. Этим детям очень сложно давалось это задание, они не смогли правильно назвать геометрические фигуры. Допускали ошибки и не смогли их исправить.

Диагностическое задание 8 «Рассортируй предметы» (модифицированная методика Л.А. Венгера).

Цель: выявить уровень умения называть форму геометрической фигуры и сопоставить с окружающими предметами.

Оборудование: на столе у дошкольников лежат футляры, на которых изображены геометрические фигуры и различные предметы.

Ход проведения: ребенку необходимо было взять предмет, охарактеризовать его и соотнести с геометрической фигурой, изображенной на футляре.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник правильно раскладывает предметы с геометрической фигурой, изображенной на футляре;

2 балла – дошкольник допускает ошибки при раскладывании предметов с геометрической фигурой, изображенной на футляре, но исправляет их;

1 балл – дошкольник допускает до 10 ошибок при раскладывании предметов с геометрической фигурой, изображенной на футляре.

Проанализируем полученные результаты исходя из проведения диагностического задания (таблица 9).

Таблица 9 – Количественные результаты диагностического задания 8

Умения называть форму геометрической фигуры и сопоставить их с окружающими предметами	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	5	4
Процент	10%	50%	40%

Высокий уровень диагностируемого показателя выявлен у 1 ребенка, это 10% от общего количества детей данной группы. Вероника К. сумела сопоставить все предметы с геометрическими фигурами.

Средний уровень выявлен у 5 детей. Это 50% от общего количества детей. Эти дети назвали, сопоставили предметы с геометрическими фигурами с ошибками. Марина Л. сначала «стерку» положила в коробку с квадратом, но потом исправила свой ответ.

Низкий уровень зафиксирован у 4 детей. Этим детям очень сложно давалось это задание, они не смогли сопоставить предметы с геометрическими фигурами.

Диагностическое задание 9 «Пирамидки» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить уровень сформированности умения соотносить величину предметов по принципу «такая же».

Оборудование: две пирамидки одинаковые по цвету и размеру.

Ход проведения: дошкольнику ставят пирамидку. Одна пирамидка у экспериментатора, одна у дошкольника. Экспериментатор достает деталь из пирамидки и просит дошкольника показать такую же деталь на своей пирамидке.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник показывает верно все 6 деталей пирамидки;

2 балла – дошкольник показывает верно 4-5 деталей пирамидки;

1 балл – дошкольник показывает верно 3-4 детали пирамидки.

Проанализируем полученные результаты (таблица 10).

Таблица 10 – Количественные результаты диагностического задания 9

Умение соотносить величину предметов по принципу «такая же»»	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	6	3
Процент	10%	60%	30%

Высокий уровень данного показателя выявлен у 1 ребенка, что составляет 10% от общего количества детей. Ярослав О. правильно показал все 6 деталей пирамидки.

Средний уровень выявлен у 6 детей, что свидетельствует о преобладании этого уровня в экспериментальной выборке. Эти дети допускали ошибки, когда выбирали детали пирамидки.

Низкий уровень диагностируемого показателя у 3 детей. Эти дети не смогли правильно и безошибочно выбрать детали пирамидки. Паша Т. не приступил к выполнению диагностического задания.

Диагностическое задание 10 «Собери и разложи пирамидку» (Е.А. Иванова).

Цель: выявить уровень умения различать объекты по величине, применяя в речи слова «больше», «меньше».

Оборудование: пирамидка.

Ход проведения: дошкольнику необходимо собрать и разобрать пирамидку при этом учитывать размеры колец.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник правильно собирает пирамидку, объясняя свои действия;

2 балла – дошкольник правильно собирает пирамидку, частично объясняя свои действия;

1 балл – дошкольник правильно собирает пирамидку, но не объясняет свои действия.

Проанализируем полученные результаты (таблица 11).

Таблица 11 – Количественные результаты диагностического задания 10

Уровень сформированности умения различать объекты по величине, применяя в речи слова «больше», «меньше»	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	6	3
Процент	10%	60%	30%

Высокий уровень диагностируемого показателя выявлен у 1 ребенка, что составляет 10% от общего количества детей. Ярослав О. правильно собрал пирамидку, при этом аргументировал все свои действия.

Средний уровень выявлен у 6 детей, что свидетельствует о преобладании этого уровня в экспериментальной выборке. Эти дети допускали ошибки, когда выбирали детали пирамидки, редко использовали комментарии при выполнении задания.

Низком уровень зафиксирован у 3 детей. Эти дети не смогли правильно и безошибочно собрать пирамидку, не использовали объяснение своих действий. Паша Т. не приступил к выполнению диагностического задания.

Исходя из полученных результатов, мы выявили три уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет (таблица 12).

Таблица 12 – Количественные результаты констатирующего эксперимента

Количественные результаты констатирующего эксперимента	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	1	5	4
Процент	10%	50%	40%

Представим полученные результаты в виде гистограммы (рисунок 1).

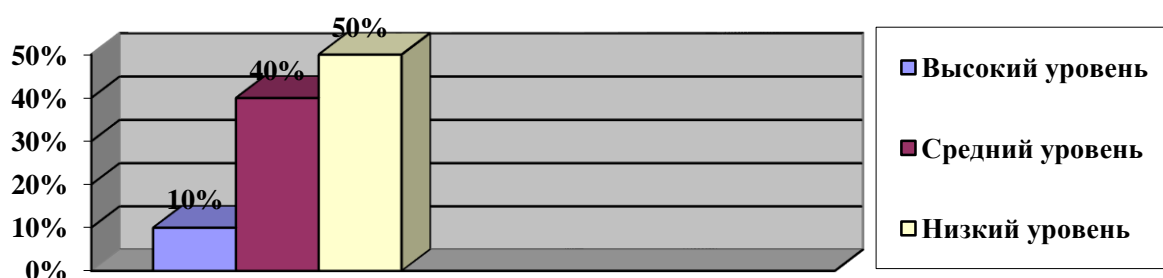


Рисунок 1 – Количественные результаты констатирующего эксперимента

Высокий уровень сформированности представлений о сенсорных эталонах выявлен у 1 ребенка из данной группы, это составляет 10% от всего количества детей. Этот уровень характеризуется: узнаванием базовых цветов, умением находить предметы окружающего пространства базовых цветов, знанием названий 6 базовых цветов; узнаванием фигур, умением определить признак фигуры, назвать геометрическую фигуру, умением находить геометрическую фигуру в окружающем пространстве; умением различать предметы по величине, использовать в своей речи слова «больше» «меньше».

Средний уровень сформированности представлений о сенсорных эталонах выявлен у 5 детей, это свидетельствует о том, что данный уровень преобладает в экспериментальной выборке. Этот уровень характеризуется: частичными знаниями базовых цветов, умением находить предметы окружающего пространства базовых цветов, частичными знаниями названий базовых цветов; частичными знаниями фигур; частичными умениями определять признак фигуры, называть геометрическую фигуру, частичными умениями находить геометрическую фигуру в окружающем пространстве; частичными умениями различать предметы по величине, дети не всегда используют в своей речи слова «больше», «меньше».

Низкий уровень сформированности представлений о сенсорных эталонах выявлен у 4 детей, что составляет 40% от всей группы. Этот уровень характеризуется: отсутствием умения находить предметы окружающего пространства базовых цветов, отсутствием знаний названия базовых цветов (ребенок узнает цвет, но не называет); отсутствием умения определить признак фигуры, назвать геометрическую фигуру, детям тяжело находить геометрическую фигуру в окружающем пространстве; они не умеют различать предметы по величине и не используют в своей речи слова «больше», «меньше».

Таким образом, на основе полученных результатов диагностических методик, мы предлагаем включить поисково-ориентировочную деятельность в коррекционно-образовательный процесс для повышения уровня представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет.



## 2.2 Содержание и организация работы по формированию представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности

Цель формирующего эксперимента – разработать и апробировать содержание и организацию работы по формированию представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности.

Содержание формирующего эксперимента представлено в таблице 13.

Таблица 13 – План работы по формированию представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности

Цель	Формируемый критерий	Поисково-ориентировочная деятельность
Формирование представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности	«Представления о цвете, как сенсорном эталоне»	– поисковая ситуация «спрятанные фишки»; – «Цветные кубики»; – поисковая ситуация «найди и назови»
	«Представления о форме предметов»	– поисковое задание «Геометрия вокруг нас»; – поисковое упражнение «Все фигуры нам важны» – поисковое упражнение «Найди и назови»
	«Представления о величине предметов»	– поисковое упражнение «Большой-маленький»; – поисковое задание «Какие разные предметы»

«Необходимо отметить ряд особенностей в работе с детьми с нарушениями зрения. Первая особенность – для закрепления осязательных представлений необходимо через некоторое время повторно в игре предъявлять эти же предметы для обследования и опознания, а вторая – необходимо обеспечивать оптимальное количество времени для осязательного восприятия с исключением зрения на одном занятии (слишком

большой объем задания рассеивает внимание, создает напряженность при восприятии)» [23].

Первым этапом был реализован комплекс поисково-ориентировочной деятельности на занятиях совместно с учителем-дефектологом.

Перед тем, как проводить поисково-ориентировочную деятельность, мы проводили подготовительную работу, направленную на актуализацию представлений слабовидящих детей 3-4 лет о сенсорных эталонах.

Так, во время прогулок мы проводили беседы с детьми, показывали им базовые цвета и просили их найти эти цвета на площадке в окружающей обстановке, после усложняли задания и просили детей назвать эти цвета. Также во время прогулок обращали их внимание на геометрические формы предметов, демонстрировали формы и просили найти дошкольников на площадке объекты такой же формы. У Арины П. спросили, какой формы дом. На вопрос посмотри, что тебя окружает, и найди прямоугольник, она указала на входную дверь в детский сад. Когда мы проходили по коридорам детского сада, обращали внимание детей на цвет предметов, просили назвать цвет.

Первое занятие было посвящено формированию умения узнавать цвета по принципу «такой же». В занятие мы включили поисковую игровую ситуации «Спрятанные фишки». Для начала учитель-дефектолог показал детям пример, а потом мы перешли непосредственно к самостоятельному выполнению задания. Мы разложили эталоны в виде фишек из базовых цветов на игровое поле в хаотичном порядке, дошкольникам необходимо было из мешочка достать фишку и найти фишку такого же цвета на игровом поле. Лиза У. при выполнении данного задания сказала: «Мне досталась синяя фишка, а на игровом поле такая же синяя фишка она находится снизу, и я ее нашла».

Следующим было формирование показателя «умение выбирать названный цвет». Мы создали поисковую ситуацию «Цветные кубики». В игровой зоне расставили игровые кубы базовых цветов и показали игровую

карту, где было продемонстрировано местонахождение игровых кубов, проговорили инструкцию. Для реализации этого этапа мы провели обучающие упражнения по данному критерию, далее реализовали его совместно с детьми. Дошкольникам необходимо было после того, как экспериментатор назовет цвет, посмотреть на карту, найти и собрать как можно больше кубов названного цвета. Арина В. в процессе игры запуталась в поиске синего куба и для нее мы повторно продемонстрировали карты, сориентировали ее, где находится синий куб. Владислав Л. сказал, что сразу нашел в игровой зоне красный куб, он находился в углу комнаты.

Содержание данного вида деятельности позволяло в полной мере сформировать данный показатель. После проведения данной игры мы еще раз закрепили с детьми название базовых цветов, посмотрели в игровую зону и попросили детей найти в окружающей обстановке предметы определенных цветов.

Следующий показатель, который мы формировали, – «умение определять в окружающих предметах цвета». Для этого мы провели поисковое упражнение по данному критерию, далее реализовали его совместно с детьми. В занятие учителя-дефектолога мы включили поисковую ситуацию «Найди и назови», целью которой являлось в процессе поисково-ориентировочной деятельности определять цвета в окружающих предметах. Мы выделили игровой центр, где разместили различные предметы базовых цветов. Нами была дана словесная инструкция, задача дошкольников была в указанном пространстве найти нужный предмет и назвать его цвет. Выполняя задание, дошкольники часто путались в выборе цвета, их внимание очень быстро переключалось с одного предмета на другой, но направляющая помощь учителя-дефектолога помогала детям справиться с заданием.

Следующим стало формирование представлений о форме предметов в процессе поисково-ориентировочной деятельности.

Первоначально мы включили в содержание поисково-ориентировочной деятельности детей формирование умения называть геометрическую фигуру по принципу «такая же».

В процесс совместной деятельности с воспитателем мы включили игровое поисковое задание «Геометрия вокруг нас». Мы демонстрировали геометрическую фигуру, задача детей была найти в группе такую же геометрическую фигуру. Так, например, когда мы продемонстрировали круг, Степан Д. сказал, что тарелка на столе круглая. Ярослав О. при демонстрации квадрата сказал, что окно в группе похоже на квадрат. У Наташи Р., Полины Л. это задание вызвало большой интерес. Они с удовольствием искали названные фигуры в объектах группы.

Далее решали задачу – формировать умение выбирать названную геометрическую фигуру в процессе поисково-ориентировочной деятельности. В игровой зоне мы расставили геометрические фигуры в хаотичном порядке. Задача детей была как можно больше собрать тех фигур, которые мы называли. Перед этим мы продемонстрировали карту подсказку, где располагались эти фигуры. Задание проводилось в совместной деятельности с воспитателем. Игровое поисковое задание имело название «Все фигуры нам важны». В процессе данного задания мы замечали интерес к выполнению задания у Арины П., у Вероники К.

Следующую задачу – формировать умение называть геометрические фигуры в процессе поисково-ориентировочной деятельности – мы решали во время прогулки. Приоритетной целью для нас было не только правильность в назывании геометрических фигур, но и аргументация своего выбора. Мы провели поисковое мини-путешествие «Найди и назови фигуру». Сюрпризным моментом стал приход Незнайки, который в игровой форме просил дошкольников научить его правильно называть геометрические фигуры.

Мы разделили путешествие по станциям. Первая станция имела название «Круг» на этой станции детям необходимо было посмотреть на

фигуру найти ее и назвать правильно геометрическую фигуру и аргументировать свой ответ, назвать признаки, по которым он определил фигуру. Аналогичным образом назывались и следующие станции, самый главный принцип был в поиске фигур.

Завершающим по в работе по формированию представлений о форме предметов в процессе поисково-ориентировочной деятельности стало проведение поискового упражнения, направленного на формирование умения узнавать в предметах формы геометрических фигур и называть их. В занятие с учителем-дефектологом мы включили поисковое упражнение «Найди и назови». Упражнение проводилось в несколько этапов. Для начала мы с дошкольниками повторили название всех геометрических фигур. Вспомнили признаки каждой из фигур. Особое внимание уделили Степану Д., так как в процессе констатации он часто не выполнял задания, оказывался. Далее мы показывали фигуры и спрашивали у дошкольников, есть ли в их окружении предметы, которые похожи на эти фигуры, важным моментом было аргументировать свой ответ. На заключительном этапе поискового упражнения мы провели с детьми эстафету. Каждому из них был дан базовый набор из геометрических фигур и мешочек, далее задачей дошкольников было найти и собрать предметы, которые их окружают согласно геометрическим фигурам в мешочек. При расположении различных геометрических фигур мы учитывали возрастные особенности детей и требования согласно их нарушению (слабовидение). Это упражнение строилось по принципу усложнения: на следующем этапе заполнение мешочка было без эталона, дошкольник слушал, какую фигуру мы называли, и искал подобные предметы в группе.

Особенностью работы с детьми с нарушением зрения на этом этапе является прямое руководство действием и обучение ребенка сенсорному восприятию, как с участием зрения, так и без участия зрения. Материал для каждого занятия отбирался учителем-дефектологом заранее, с последующим

усложнением. Необходимо учитывать, что на одном занятии мы закрепляли не более 4-5 показателе.

Следующей частью нашей работы было формирование представлений о величине предметов в процессе поисково-ориентировочной деятельности.

В занятие с учителем-дефектологом мы включили упражнение «Большой-маленький». Предварительно мы провели беседу о том, какие по размеру бывают предметы. Далее мы раздавали дошкольникам предметы контрастного размера и предлагали: найди такой же предмет по величине как у тебя в волшебной коробочке. Особое внимание мы уделили Владиславу К., на этапе констатации это задание у него вызывало трудности.

При формировании умения различать предметы по величине и использовать в речи понятия «больше-меньше» мы предложили игровое поисковое задание «Какие разные предметы». Мы проинструктировали дошкольников. Инструкция состояла в том, что ребенку предлагалось осмотреть окружающие его предметы и дать качественную характеристику предмета, например, мы говорили посмотри на стену и найди самый большой предмет, или найди в группе самый маленький шар и покажи его. Обязательным условием было использование в своей речи слова «больше – меньше».

Таким образом, был организован формирующий эксперимент, направленный на формирование представлений о сенсорных эталонах цвета, формы, величины у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности. О его эффективности можно говорить после проведения повторной диагностирующей работы.

### 2.3 Выявление динамики формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет

В данном параграфе описаны результаты контрольного эксперимента, который проводился для выявления динамики формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет после формирующего эксперимента. На данном этапе мы использовали диагностические задания, описанные в параграфе 2.1.

Диагностическое задание 1 «Определи цвет» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить уровень сформированности умения находить одинаковые цвета.

Оборудование: шары базовых шести цветов.

Ход проведения: перед дошкольниками были выложены шары базовых цветов им необходимо было показать такой же шар, как у экспериментатора.

Оценка результатов:

3 балла – ребенок без помощи экспериментатора показывает безошибочно все 6 шаров;

2 балла – ребенок с помощью экспериментатора определяет цвет демонстрируемых шаров или выбирает самостоятельно 4-5 шаров;

1 балла – ребенок даже с помощью экспериментатора не определяет базовый цвет шара либо из выборки правильно называет цвет одного или двух шаров.

Проанализируем полученные результаты данного диагностического задания (таблица 14).

Таблица 14 – Количественные результаты диагностического задания 1 (контрольный эксперимент)

Уровень сформированности умения находить одинаковые цвета	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	7	2
Процент	20%	70%	20%

Процент высокого уровня повысился на 10%, среднего уровня также повысился на 10%, динамика низкого уровня соответственно составила 10% (снижение на 10%).

Диагностическое задание 2 «Покажи цвет» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить уровень сформированности умения выбирать названный цвет.

Оборудование: шары шести базовых цветов.

Ход проведения: из предложенных шаров ребенку после инструкции экспериментатора необходимо показать шар определенного (названного экспериментатором) цвета.

Обработка результатов:

3 балла – ребенок безошибочно показывает шар цвета, названного экспериментатором;

2 балла – ребенок допускает ошибки в предложенной выборке шаров, но с помощью экспериментатора исправляет их;

1 балл – ребенок неправильно показывает цвет названного экспериментатором шара, с помощью экспериментатора не исправляет ошибки или не приступает к выполнению диагностического задания.

Проанализируем полученные результаты в ходе проведения диагностического задания 2 (таблица 15).

Таблица 15 – Количественные результаты диагностического задания 2 (контрольный эксперимент)

Уровень сформированности умения выбирать названный цвет	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	7	2
Процент	20%	70%	20%



Процент высокого уровня повысился на 10%, среднего уровня также повысился на 10%, динамика низкого уровня соответственно составила 10% (снижение на 10%).

Низкий уровень экспериментальной выборке остался у 2 детей. Они не смогли правильно и безошибочно выбрать шар названного экспериментатором цвета.

Диагностическое задание 3 «Назови цвет» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить умение определять и называть базовые цвета.

Оборудование: 2 комплекса шаров 6 базовых цветов.

Ход проведения: дошкольнику предлагалось 6 шаров базовых цветов, необходимо определить и назвать цвет каждого шара.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник безошибочно называет все 6 цветов;

2 балла – дошкольник допускает ошибки в назывании базовых цветов шаров, но исправляет их с помощью экспериментатора;

1 балл – дошкольник не приступает к выполнению диагностического задания или допускает ошибки в назывании базовых цветов, не исправляя их даже с помощью экспериментатора.

Охарактеризуем полученные результаты диагностического задания 3 на этапе контрольного эксперимента (таблица 16).

Таблица 16 – Количественные результаты диагностического задания 3 (контрольный эксперимент)

Уровень умения определять и называть базовые цвета	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	6	3
Процент	20%	60%	30%

Процент высокого уровня повысился на 10%, среднего уровня также повысился на 10%, динамика низкого уровня соответственно составила 10% (снижение на 10%).

Диагностическое задание 4 «Рассортируй предметы» (модифицированная методика Л.А. Венгера).

Цель: выявить уровень умения называть цвета окружающего предметного мира.

Оборудование: шары 6 базовых цветов.

Ход проведения: дошкольнику предлагалось выбрать шар, назвать его цвет и найти такого же цвета окружающие его предметы.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник называет правильно цвет трех предметов из окружающего предметного мира;

2 балла – дошкольник называет правильно цвет двух предметов из окружающего предметного мира;

1 балл – дошкольник не называет правильно цвет предметов из окружающего предметного мира, отказывается от выполнения задания.

Проанализируем полученные результаты диагностического задания 4 (таблица 17).

Таблица 17 – Количественные результаты диагностического задания 4 (контрольный эксперимент)

Уровень умения называть цвета предметов окружающего предметного мира	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	6	3
Процент	20%	60%	30%

Процент высокого уровня повысился на 10%, среднего уровня также повысился на 10%, динамика низкого уровня соответственно составила 10% (снижение на 10%). Дети с низким уровнем не смогли верно назвать базовые цвета шаров, которые они выбирали и сопоставить их с предметами окружающего предметного пространства.

Диагностическое задание 5 «Определи фигуры» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить сформированность умения определять фигуру такую же, как представлена на картинке.

Оборудование: парные картинки с геометрическими фигурами.

Ход проведения: на столе у ребенка лежат картинки с геометрическими фигурами, экспериментатор по очереди демонстрирует картинки с геометрическими фигурам, задача ребенка показать такую же картинку, которую показывает экспериментатор.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник безошибочно показывает такие же картинки, как у экспериментатора;

2 балла – дошкольник допускает ошибки при показе картинок, как у экспериментатора, но исправляет их с помощью экспериментатора;

1 балл – дошкольник допускает ошибки при показе картинок, как у экспериментатора, исправляет их с помощью экспериментатора и неверно определяет две картинки.

Проанализируем полученные результаты (таблица 18).

Таблица 18 – Количественные результаты диагностического задания 5 (контрольный эксперимент)

Уровень умения определять фигуру такую же, как представлена на картинке	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	6	3
Процент	20%	60%	30%

Процент высокого уровня повысился на 10%, среднего уровня также повысился на 10%, динамика низкого уровня соответственно составила 10% (снижение на 10%). Дети с низким уровнем перепутали все картинки и не смогли исправить свои ответы.

Диагностическое задание 6 «Выбери фигуры» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить у детей умение определять фигуру.

Оборудование: парные картинки с геометрическими фигурами.

Ход проведения: на столе у ребенка лежат картинки с геометрическими фигурами, экспериментатор называет фигуру, задача ребенка показать ее на картинке.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник безошибочно показывает все фигуры;

2 балла – дошкольник допускает ошибки в показе фигур, но исправляет свой ответ с помощью экспериментатора;

1 балл – дошкольник ошибается при показе геометрических фигур 2 или более раз, не исправляет свои ошибки даже с помощью экспериментатора.

Проанализируем полученные результаты (таблица 19).

Таблица 19 – Количественные результаты диагностического задания 6 (контрольный эксперимент)

Уровень умения определять фигуру	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	6	3
Процент	20%	60%	30%

Процент высокого уровня повысился на 10%, среднего уровня также повысился на 10%, динамика низкого уровня соответственно составила 10% (снижение на 10%). Дети с низким уровнем при выборе геометрических фигур путались и неправильно показывали геометрические фигуры, даже с помощью экспериментатора они не смогли исправить свои ответы.

Диагностическое задание 7 «Назови фигуры» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить умение называть геометрическую фигуру.

Оборудование: парные картинки с геометрическими фигурами.

Ход проведения: на столе у ребенка лежат картинки с геометрическими фигурами, экспериментатор по очереди демонстрирует картинки с

геометрическими фигурам, задача ребенка назвать правильно геометрическую фигуру, изображенную на картинке.

Оценка результатов:

3 балла – дошкольник безошибочно дает названия всех геометрических фигур;

2 балла – дошкольник делает 2 ошибки в названиях геометрических фигур или просит помощи экспериментатора и называет правильно геометрические фигуры;

1 балл – дошкольник делает 2 ошибки в названиях геометрических фигур и отвечает только с помощью экспериментатора.

Проанализируем полученные результаты (таблица 20).

Таблица 20 – Количественные результаты диагностического задания 7 (контрольный эксперимент)

Уровни умения называть фигуру	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	6	3
Процент	20%	60%	30%

Процент высокого уровня повысился на 10%, среднего уровня также повысился на 10%, динамика низкого уровня соответственно составила 10% (снижение на 10%). Детям с низким уровнем сложно давалось это задание, эти дети не смогли правильно назвать геометрические фигуры, допускали ошибки и не могли их исправить.

Диагностическое задание 8 «Рассортируй предметы» (модифицированная методика Л.А. Венгера).

Цель: выявить уровень умения называть форму геометрической фигуры и сопоставить с окружающими предметами.

Оборудование: на столе у ребенка лежат футляры, на которых изображены геометрические фигуры и различные предметы.

Ход проведения: ребенку необходимо взять предмет, охарактеризовать его и соотнести с геометрической фигурой, изображенной на футляре.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник правильно раскладывает предметы в соответствии с геометрической фигурой, изображенной на футляре;

2 балла – дошкольник допускает ошибки при раскладывании предметов в соответствии с геометрической фигурой, изображенной на футляре, но исправляет их;

1 балл – дошкольник допускает до 10 ошибок при раскладывании предметов в соответствии с геометрической фигурой, изображенной на футляре.

Проанализируем полученные результаты (таблица 21).

Таблица 21 – Количественные результаты диагностического задания 8 (контрольный эксперимент)

Уровень умения называть форму геометрической фигуры и сопоставить их с окружающими предметами	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	6	3
Процент	20%	60%	30%

Процент высокого уровня повысился на 10%, среднего уровня также повысился на 10%, динамика низкого уровня соответственно составила 10% (снижение на 10%). Детям с низким уровнем сложно давалось это задание, они не смогли сопоставить предметы с геометрическими фигурами.

Диагностическое задание 9 «Пирамидки» (модифицированная методика Е.А. Стребелевой).

Цель: выявить уровень сформированности умения соотносить величину предметов по принципу «такая же».

Оборудование: две пирамидки одинаковые по цвету и размеру.

Ход проведения: дошкольнику ставят пирамидку. Одна пирамидка у экспериментатора, одна у дошкольника. Экспериментатор достает деталь из пирамидки и просит дошкольника показать такую же деталь на своей пирамидке.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник показывает верно все 6 деталей пирамидки;

2 балла – дошкольник показывает верно все 4-5 деталей пирамидки;

1 балл – дошкольник показывает верно 3-4 детали пирамидки.

Проанализируем полученные результаты (таблица 22).

Таблица 22 – Количественные результаты диагностического задания 9 (контрольный эксперимент)

Уровень сформированности умения соотносить величину предметов по принципу «такая же»	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	7	2
Процент	20%	70%	20%

Процент высокого уровня повысился на 10%, среднего уровня также повысился на 10%, динамика низкого уровня соответственно составила 10% (снижение на 10%). Дети с низким уровнем не смогли правильно и безошибочно выбрать детали пирамидки. Владислав К. так и не приступил к выполнению диагностического задания.

Диагностическое задание 10 «Собери и разложи пирамидку» (Е.А. Иванова).

Цель: выявить уровень умения различать объекты по величине, применяя в речи слова «больше», «меньше».

Оборудование: пирамидка.

Ход проведения: дошкольнику необходимо было собрать и разобрать пирамидку при этом учитывать размеры колец.

Обработка результатов:

3 балла – дошкольник правильно собирает пирамидку, объясняя свои действия;

2 балла – дошкольник правильно собирает пирамидку, частично комментируя свои действия;

1 балл – дошкольник правильно собирает пирамидку, но не объясняет свои действия.

Проанализируем полученные результаты (таблица 23).

Таблица 23 – Количественные результаты диагностического задания 10 (контрольный эксперимент)

Уровень сформированности умения различать объекты по величине, применяя в речи слова «больше», «меньше»	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	7	2
Процент	20%	70%	20%

Процент высокого уровня повысился на 10%, среднего уровня также повысился на 10%, динамика низкого уровня соответственно составила 10% (снижение на 10%). Дети с низким уровнем не смогли правильно и безошибочно собрать пирамидку, не использовали в речи слова «больше», «меньше».

Исходя из полученных результатов, мы выявили три уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет (таблица 24).

Таблица 24 – Количественные результаты контрольного эксперимента

Количественные результаты констатирующего эксперимента	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во человек	2	6	3
Процент	20%	60%	30%

Представим полученные результаты в виде диаграммы (рисунок 2).



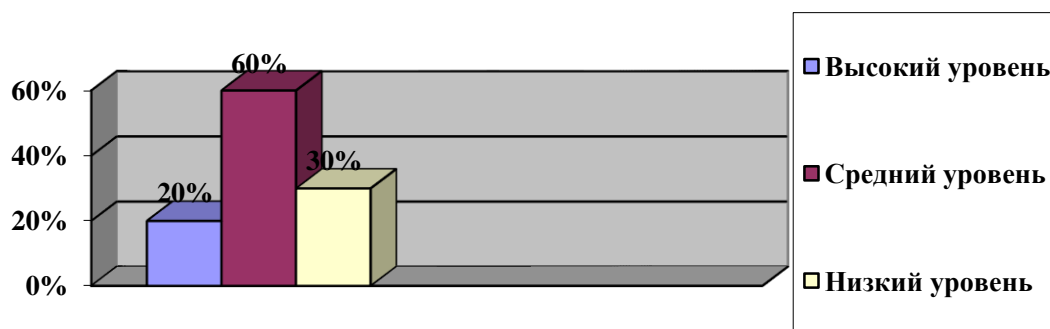


Рисунок 2 – Количественные результаты контрольного эксперимента

Проведя формирующую работу с использованием поисково-ориентировочной деятельности, мы можем сделать вывод о положительной динамике формирования сенсорных представлений у слабовидящих детей 3-4 лет.

Высокий уровень сформированности представлений о сенсорных эталонах выявлен у 2 детей (20%), что свидетельствует о динамике данного уровня (динамика составила 10%). Этот уровень характеризуется: узнаванием базовых цветов, умением находить предметы окружающего пространства базовых цветов, знанием названий 6 базовых цветов; узнаванием фигур, умением определить признак фигуры, назвать геометрическую фигуру, умением находить геометрическую фигуру в окружающем пространстве; умением различать предметы по величине, использовать в своей речи слова «больше» «меньше».

Средний уровень сформированности представлений о сенсорных эталонах выявлен у 6 детей (60%). Динамика составила 10%. Этот уровень характеризуется: частичными знанием базовых цветов, умением находить предметы окружающего пространства базовых цветов, частичными знаниям названий базовых цветов; частичными знаниями фигур; частичными умениями определять признак фигуры, называть геометрическую фигуру, частичными умениями находить геометрическую фигуру в окружающем

пространстве; частичными умениями различать предметы по величине, дети не всегда используют в своей речи слова «больше», «меньше».

Низкий уровень сформированности представлений о сенсорных эталонах выявлен у 3 детей (30%), что свидетельствует о снижении процента детей с данным уровнем на 10%. Этот уровень характеризуется: отсутствием умения находить предметы окружающего пространства базовых цветов, отсутствием знаний названия базовых цветов (ребенок узнает цвет, но не называет); отсутствием умения определить признак фигуры, назвать геометрическую фигуру, детям тяжело находить геометрическую фигуру в окружающем пространстве; они не умеют различать предметы по величине и не используют в своей речи слова «больше», «меньше».

Выявленная положительная динамика показателей свидетельствует о том, что поисково-ориентировочной деятельности является эффективным средством формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет.

## Заключение

Анализ теоретических основ проблемы и экспериментальное исследование позволили нам сделать следующие выводы.

Термин «сенсорный талон» рассматривается как, система качеств предметов, выделенные в процессе общественно-исторического развития и предлагаемые человеку для усвоения и использования их в качестве образцов при обследовании предметов окружения и анализа их свойств.

В научных исследованиях Л.А. Венгера говорится, что из-за отсутствия сенсорного воспитания восприятие детей будет оставаться поверхностным, отрывочным и не будет создавать необходимой основы для общего умственного развития и овладения разными видами деятельности. Процесс формирования у детей представлений о сенсорных эталонах определяется как развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов (форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе).

Высокую степень активности и самостоятельности ребенка предполагает поисково-ориентировочная деятельность. Данная деятельность характеризуется действиями практического и мыслительного характера, позволяющими осуществить сравнение свойств объектов окружающего мира. Следовательно, требуется овладение и обладание определенными поисковыми действиями, одновременно являющимися и способами осуществления деятельности, и её результатом.

В процессе формирующего эксперимента осуществлялась проверка выдвинутой гипотезы о том, что формирование представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет в процессе поисково-ориентировочной деятельности возможно, если:

- определена специфика поисково-ориентировочной деятельности детей этого возраста;
- разработаны ситуации, стимулирующие поисково-ориентировочную

деятельность детей на узнавание, называние основных свойств и признаков объектов в окружающей обстановке;

– поисково-ориентировочная деятельность включена в занятия учителя-дефектолога и совместную деятельность воспитателя с детьми в режимных моментах.

Сравнение и обобщение результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволяет сделать вывод о возможности использования поисково-ориентировочной деятельности в коррекционной работе как средства формирования представлений о сенсорных эталонах у слабовидящих детей 3-4 лет. Выявлена положительная динамика показателей представлений о сенсорных эталонах у детей экспериментальной выборки. Процент высокого уровня повысился на 10%, среднего уровня также повысился на 10%, динамика низкого уровня соответственно составила 10% (снижение на 10%).

Цель исследования достигнута, задачи решены, положения гипотезы доказаны.

## Список используемой литературы

1. Андрющенко Е. В. Осипова Л. Б., Ратанова Н. Я. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3-5 лет) : методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ. Челябинск : Цицеро, 2009. 96 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка М. : Эксмо, 2005. 512 с.
3. Григорьева Л. П., Вернадская М. Э., Блинникова И. В., Солнцева Л. И. Развитие восприятия у ребенка. М., 2001. 198 с.
4. Дружинина Л. А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников, имеющих нарушения зрения Челябинск, 2008. 206 с.
5. Дружинина Л. А. Осипова Л. Б. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ : Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения». Челябинск : «Букватор», 2006. 113 с.
6. Дыбина О. В. Познавательное развитие детей в дошкольной образовательной организации. М. : Национальный книжный центр, 2015. 304 с.
7. Дыбина О. В. Познавательно-исследовательская деятельность детей // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 1. С. 24-31.
8. Дыбина О. В. Поисково-познавательная деятельность детей дошкольного возраста. Тольятти : Издательство Фонда «Развитие через образование», 2002. 131 с.
9. Дыбина О. В. Развитие у старших дошкольников лидерского потенциала в познавательно-исследовательской деятельности // Психология и

педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 44. С. 196-203.

10. Дыбина О. В. Рахманова Н. Н., Щетинина В. В. Ребенок в мире поиска : Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста / под ред. О. В. Дыбиной. М. : ТЦ «Сфера», 2010. 64 с.

11. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2000. 186 с.

12. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения. М. : Владос, 2000. 238 с.

13. Князева О. Л. Особенности поисковой деятельности в наглядно-действенном мышлении у детей старшего дошкольного возраста : Автореф.... канд. псих. наук. М., 1985. 25 с.

14. Князева О. Л. Особенности поисковой деятельности дошкольников при решении наглядно-действенных задач // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 86-93.

15. Кожанова Н. С. Рельефно-графические пособия как средство компенсации нарушений зрения // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2012. Вып. С. 3.

16. Колесникова Е. Нарисуем желтый круг: Развитие сенсорных навыков у дошкольников с нарушением зрения // Обруч. 2006. Вып. 4. С. 40-41.

17. Лаврентьева Г. П. Практическая психология для воспитателя: сб. тестов для выявления уровня развития ребенка. Киев, 2002. Вып. 2. 124 с.

18. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие. СПб. : РГПУ, 2008. 271 с.

19. Литвак А. Г. Тифлопсихология. М. : Просвещение, 1985. 248 с.

20. Мясникова Л. В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения. Саратов : Центр реабилитации и помощи детям с нарушением зрения, 2006.

21. Мясникова Л. В. Развитие осязания и мелкой моторики у младших школьников с нарушением зрения в процессе коррекционного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : ГНУ ИКП РАО, 2005. 20 с.
22. Овчинникова Г. Н. Коротченко Н. И., Кувшинова Т. И. Особенности развития восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения // Вестник КемГУ. 2008. Вып. 3. С. 48-50.
23. Осипова Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности младших дошкольников с нарушением зрения : автореф. дис.... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 20 с.
24. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения слабовидящих : учеб. пособие. М. : РАО ИКП, 1999. 208 с.
25. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М. : Наука, 2001. 274 с.
26. Поддьяков Н. Н. Способы сенсорного воспитания в детском саду. М. : Просвещение, 2000. 392 с.
27. Рубинштейн С. Л. Основы общей. СПб. : Издательство «Питер», 2002. 720 с.
28. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара : Издательство «Учебная литература», 2006. 208 с.
29. Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. Ярославль, 2002. 218 с.
30. Солнцева Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения // Дефектология. 1998. № 4. С. 51-55.
31. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» //

Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2013/10/03/fgos-doskolnogo-obrazovaniaya> (дата обращения: 14.09.2022).

32. Щетинина В. В. Познавательная-исследовательская деятельность как средство познавательного развития дошкольника // Научное отражение. 2017. № 2 (6). С. 37-41.

33. Щетинина В. В., Бабич Е. В. Использование стимульного материала и программ деятельности для организации самостоятельной деятельности детей: Материалы международной научно-практической конференции / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2013. Ч. 2. С. 76-82.

34. Щетинина В. В. К вопросу о развитии познавательной-исследовательской деятельности дошкольников / под ред. О.В. Дыбиной [и др.] // Проблемы дошкольного образования на современном этапе : сб. науч. статей. Вып.10; в 2-х частях. Ч. 2 / Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2012. С. 133-143.

35. Щетинина В. В. Технология формирования познавательной активности детей дошкольного возраста посредством поисковой деятельности // Личностное развитие специалиста в условиях вузовского обучения : Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тольятти : Гуманитарный институт, ТГУ, 2005. С. 184-190.



Приложение А  
**Список экспериментальной выборки**

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в экспериментальной работе

Испытуемый	Возраст	Заключение врача-офтальмолога
Арина П.	3,5	Содружественное альтенирующее сходящее косоглазие с вертикальным компонентом. Гиперметропия слабой степени. Оптический остегматизм OU
Лиза У.	3,2	Амблиопия слабой степени OU, гиперметропия слабой степени OD, смешанный астигматизм OS, сходящее косоглазие с вертикальным компонентом
Арина В.	3,7	Миопический астигматизм, сходящее содружественное альтенирующее косоглазие
Степан Д	3,6	Миопия сл степени OS, миопический астигматизм
Вероника К.	3,3	Гиперметропия средней степени OU, амизометропия
Ярослав О.	4,0	Гиперметропия высокой степени OU, альтенирующее сходящее косоглазие. Записаны на операцию
Владислав Л.	3,8	Сходящееся монолатеральное косоглазие, астигматизм ОИ
Наташа Р.	3,7	Альтернирующее косоглазие, Гиперметропия средней степени OS
Марина Л.	3,8	Миопия средней степени OU, миопический астигматизм
Паша Т	3,6	Непостоянное сходящее косоглазие OD