

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 Влияние обогащения сенсорного опыта у детей 5-6 лет с задержкой психического развития на понимание художественного произведения

Обучающийся

А.С. Свиридова
(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент А.А. Ошкина
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Работа посвящена проблеме развития понимания художественного произведения детьми 5-6 лет с задержкой психического развития.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в педагогической литературе недостаточно доказано влияние обогащения сенсорного опыта у детей 5-6 лет с задержкой психического развития на понимание художественного произведения и недостаточным использованием данного опыта в работе педагогов дошкольных образовательных организаций.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить влияние обогащения сенсорного опыта у детей 5-6 лет с задержкой психического развития на понимание ими художественного произведения.

В исследовании решались следующие задачи: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития и обогащения сенсорного опыта; определение показателей и уровней развития понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития, проведение диагностики; разработка и реализация содержания обогащения сенсорного опыта для понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития; изучение динамики уровня понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Бакалаврская работа обладает новизной, теоретической и практической значимостью; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (26 источников) и 4 приложений. Текст иллюстрируют 6 таблиц, 5 рисунков. Объем работы – 56 страницы.

Оглавление

Введение	5
Глава 1 Теоретические основы влияния обогащения сенсорного опыта у детей 5-6 лет с задержкой психического развития на понимание художественного произведения	10
1.1 Психолого-педагогические основы развития понимания художественного произведения детьми 5-6 лет с задержкой психического развития	10
1.2 Характеристика обогащения сенсорного опыта как средства развития понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития	17
Глава 2 Экспериментальная работа по изучению влияния сенсорного опыта у детей 5-6 лет с задержкой психического развития на понимание художественного произведения	25
2.1 Изучение уровня сформированности понимания художественного произведения детьми 5-6 лет с задержкой психического развития	25
2.2 Содержание и организация работы по развитию понимания художественного произведения детьми 5-6 лет с задержкой психического развития посредством обогащения сенсорного опыта	37
2.3 Оценка влияния обогащения сенсорного опыта на развитие понимания художественного произведения детьми 5-6 лет с задержкой психического развития	46
Заключение	52
Список используемой литературы	54
Приложение А Список детей, участвовавших в эксперименте.....	57
Приложение Б Протокол проведения констатирующего эксперимента	58

Приложение В Карточка художественных произведений	59
Приложение Г Протокол проведения контрольного эксперимента	64

Введение

Важность художественной литературы в развитии ребенка трудно переоценить. Она развивает все психические процессы: память, мышление, воображение, восприятие, речь, а также играет большую роль в развитии нравственных качеств, эмоционально-волевой сферы, формировании взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Однако специфические особенности развития высших психических функций детей 5-6 лет с задержкой психического развития лишают их возможности овладения процессом восприятия художественного произведения.

Психологи и педагоги (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, С.Г. Шевченко) выделяют специфические особенности детей с задержкой психического развития: отставание в развитии мыслительных операций, недостатки памяти, внимания, мышления, эмоционально-личностная незрелость, снижены работоспособность и навыки саморегуляции, отклонения в переработке информации, неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, низкий уровень аналитического восприятия, трудности в понимании идеи произведения, анализа содержания произведения, установлении последовательности событий, причинно-следственных связей, требуется подкрепление восприятия текста. Именно эти особенности являются причинами в низком уровне восприятия художественного произведения дошкольниками с задержкой психического развития.

Одной из основных причин проблем в понимании окружающего в целом, и понимания текста на слух в частности, является сниженный сенсорный опыт детей с задержкой психического развития.

«В сенсорном опыте, – пишет Э. Штраус, мы всегда переживаем мир и себя самих в различных модальностях отношения и направленности, на

различном расстоянии и в различной степени близости. В сенсорном опыте мир всегда затрагивает человека, он не остается сторонним наблюдателем и всегда взаимодействует с миром и участвует в нем» [9].

Как отмечает В.С. Окландер, «сенсорный опыт в действительности включает синтез различных форм восприятия и единичное сенсорное восприятие, не включающее более одного органа чувств, вероятнее всего, труднодостижимо» [20].

Педагоги Т.В. Кочетова и Л.В. Иванова приходят к выводу о том, что «сенсорный опыт включает не только владение сенсорными эталонами, но и опыт перцептивных действий» [13].

По словам А.В. Запорожца, «в онтогенетическом развитии происходит овладение обследованием предмета, способами ориентирования, выделения определенных свойств (способами рассматривания, выслушивания, ощупывания), а также усвоение систем сенсорных эталонов, через которые индивид усваивает общественный сенсорный опыт» [7].

Однако, у детей с задержкой психического развития снижена скорость выполнения перцептивных операций, им требуется больше времени для приема и переработки получаемой информации, особенно в сложных условиях: например, если то, что ребенку говорят (речевой раздражитель), имеет одновременно и смысловую и эмоциональную значимость, что приводит к затруднениям при получении сенсорного опыта. Недостатки сенсорного опыта и речи у детей с задержкой психического развития влияют на формирование сферы образов-представлений. Из-за слабости анализирующего восприятия ребенок затрудняется в выделении основных составных частей предмета, определении их пространственного взаимного расположения. Можно говорить о замедленном темпе формирования способности воспринимать целостный образ предмета. Инактивность восприятия – одна из особенностей детей с задержкой психического развития.

По мнению многих отечественных и зарубежных учёных (Л.А. Венгер, Н.Б. Венгер, А.В. Запорожец, А.П. Усова) сенсорное развитие создает необходимые предпосылки для формирования психических функций, имеющих первостепенное значение для возможности дальнейшего обучения.

На основе всего выше сказанного, обнаруживается **противоречие** между необходимостью развития понимания художественного произведения и недостаточным использованием потенциала сенсорного опыта у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Исходя из этого, мы обозначили **проблему исследования**: каковы возможности обогащения сенсорного опыта в развитии понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить влияние обогащения сенсорного опыта на развитие понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс развития понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Предмет исследования: обогащение сенсорного опыта и его влияние на развитие понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования состоит в том, что обогащение сенсорного опыта обеспечит понимание художественного произведения детьми 5-6 лет с задержкой психического развития, если:

- отобраны художественные произведения в соответствии с уровнем сформированности понимания содержания текста;
- определено содержание работы над обогащением сенсорного опыта в соответствии с содержанием каждого художественного произведения;
- включено обогащение сенсорного опыта в предварительный этап работы над произведением.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи исследования.**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития и обогащения сенсорного опыта.

2. Выявить уровень развития понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития., провести диагностику.

3. Разработать и реализовать содержание обогащения сенсорного опыта для понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

4. Изучить динамику уровня понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– положения об особенностях мыслительной деятельности детей 5-6 лет с задержкой психического развития (Н.Ю. Боркова, Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Л.А. Митиева, Л.И. Переслени, Т.Д. Пускаева, Э.Я. Удалова, У.В. Ульянкова, П.Б. Шошина);

– положения о понимании художественных произведений дошкольниками (Ю.Н. Данилова, А.В. Запорожец, Б.В. Кондаков, Е.А. Мамедова, О.И. Никифорова, М.Н. Питерскова, Т.Д. Попкова, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов, Е.А. Флерина, О.С. Ушакова);

– методология ознакомления с художественной литературой детей с задержкой психического развития (И.Н. Волкова, С.Г. Шевченко)

– исследования о развитии сенсорного опыта (Э.Дж. Айрес, Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, Н.Б. Венгер, А.В. Запорожец, А.А. Катаева, Х.С. Каплан, И.В. Малёхина, В.С. Оклендер, Н.Н. Поддьяков, А.П. Усова, Д.О. Хебб, Э. Штраус, Э. Як).

Для достижения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы применялись следующие **методы исследования:**

- анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования;
- психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы;
- количественный и качественный анализ эмпирических данных;

Экспериментальная база исследования: структурное подразделение детский сад комбинированного вида «Теремок» государственного бюджетного общеобразовательного учреждения: средней общеобразовательной школы с. Кошки, Кошкинский район, Самарская область. В исследовании принимали участие 20 детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Новизна исследования заключается в обосновании возможности обогащения сенсорного опыта с целью развития понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством.

Теоретическая значимость исследования заключается в: определении содержания образовательной деятельности по обогащению сенсорного опыта детей 5-6 лет в соответствии с содержанием художественных произведений.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования педагогами показателей понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития, методов и приёмов обогащения сенсорного опыта детей 5-6 лет с задержкой психического развития, содержания коррекционных занятий по развитию понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством обогащения сенсорного опыта.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (26 именованных), приложений. Для иллюстрации текста используется 6 таблиц, 5 рисунков. Основной текст работы изложен на 56 страницах.

Глава 1 Теоретические основы влияния обогащения сенсорного опыта у детей 5-6 лет с задержкой психического развития на понимание художественного произведения

1.1 Психолого-педагогические основы развития понимания художественного произведения детьми 5-6 лет с задержкой психического развития

Понимание идеи художественного произведения, определение описываемых причинно-следственных связей, выделение характерных черт героев художественного произведения, понимание мотивов поступков персонажей – важное умение и показатель умственного развития ребенка. Однако, детям с задержкой психического развития, в связи с особенностями развития психических функций, данное умение не доступно без специальной коррекционной работы.

Задержка психического развития (ЗПР) – это «частичное и замедленное отставание в развитии высших психических функций. Доминирующим нарушением у детей с задержкой психического развития является мышление, эмоциональная и волевая сфера. Это явление носит непостоянный характер, и возможна ее компенсация при определенном коррекционном и развивающем воздействии» [13].

Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Т.Д. Пускаева, У.В. Ульянкова, и другие выделяли следующие «особенности мыслительной деятельности детей с ЗПР: дефицит мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, избегание интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания; нерациональность регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб; длительная несформированность операционного компонента: умственных операций

анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения; нарушение динамических сторон мыслительных процессов» [5, с.14].

Так «у детей с ЗПР зачастую выделяется сочетание сохранных и парциально недостаточных высших психических функций. У одних детей наиболее явно проявляются недостатки памяти, внимания, мышления, у других – преобладают эмоционально-личностная незрелость или снижены работоспособность и навыки саморегуляции» [4].

«Объединить отдельные свойства предметов и создать целостный образ помогает восприятие – процесс отражения человеком предметов и явлений окружающего мира при их непосредственном воздействии на органы чувств. Для того чтобы отличить воспринимаемый предмет от других, подобных ему, необходима тонкая, точная и быстрая дифференцировка поступающих в мозг сигналов. Этот процесс возможен при достаточной анатомической и функциональной зрелости соответствующего анализатора.

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки» [8].

«Отклонения в переработке информации связаны с неполноценностью тонких форм зрительного и слухового восприятия. Детям с ЗПР необходимо больше времени для приема и переработки зрительных, слуховых и других впечатлений, чем их нормально развивающимся сверстникам. Это проявляется в более медленном реагировании на внешние стимулы.

У детей с задержкой психического развития отмечается низкий уровень аналитического восприятия. Ребенок не обдумывает информацию, которую воспринимает. В процессе восприятия нарушена функция поиска, ребенок не пытается всмотреться, материал воспринимается поверхностно» [10].

Как отмечают в своей статье Ю.Н. Данилова и Е.А. Мамедова: «у старших дошкольников с ЗПР наблюдаются трудности в понимании идеи произведения, анализа содержания произведения, установлении

последовательности событий, причинно-следственных связей, как при восприятии литературного произведения, так и изображенной ситуации сюжета в живописном произведении» [14].

Художественная литература – «источник знаний об окружающем мире, важнейшее средство воспитания чувств ребенка, развития мышления, воображения, памяти. В дошкольном обучении чтение художественной произведений преследует еще одну задачу, а именно: формирование у детей способности к восприятию и осознанию художественного произведения. Эта задача связана с развитием у ребенка наглядно-образного и словесно-логического мышления. Ее решение во многом зависит от уровня эмоционального развития детей: воздействие литературного произведения тем сильнее, чем тоньше и глубже ребенок чувствует, понимает переживания других людей, проникается ими» [1].

В требованиях федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) указывается, что содержание программы по образовательным областям «Речевое развитие» и «Художественно-эстетическое развитие» должно включать: «знакомство с книжной культурой; детской литературой; понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; развитие предпосылок восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного); восприятие художественной литературы и фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений»[23].

Универсальность художественной литературы позволяет рассматривать ее не только как цель образовательной работы в детском саду, но и как эффективное средство развития всех сторон психики дошкольника. Об этом писали такие отечественные психологи и педагоги как А.В. Запорожец, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина, и многие другие.

Б.В. Кондаков и Т.Д. Попкова подчеркивают, что «художественный мир литературного произведения представляет собой многоуровневую

систему ценностей (идеологических, эстетических, моральных и т.п.), которые для читателя из общезначимых переходят в категорию индивидуально-личностных и наоборот» [22]. Таким образом, художественная литература, по своей сути, является художественным сопровождением процесса самопознания ребенка.

А.В. Запорожец в своих работах отмечает, что «познавая действительность средствами искусства, дети не только расширяют круг знаний, но и по-новому переживают события собственной жизни, более осмысленно относятся к окружающему миру. В частности, художественная литература помогает им осознать нравственный смысл человеческих поступков, дает возможность принять высшие социальные мотивы поведения героев художественных произведений» [24].

Особое значение как средству обучения и воспитания дошкольников А.В. Запорожец придавал народной и авторской сказке. По его мнению, «сказка имеет особые структурные компоненты (своеобразие экспозиции, завязки, драматическое изложение сюжета, действенность финала и т.д.), которые создают благоприятные условия для формирования у детей так называемого содействия. Под содействием ученый понимал специфическую активность ребенка близкую по своему характеру к практической и игровой деятельности. Осуществляя содействие сказочным персонажам, дети мысленно становятся на их позицию, прослеживают ход их действий, сочувствуют удачам и неудачам героев, стремятся вместе с ними достигнуть определенных целей» [24].

Аналогичные мысли высказывал и выдающийся отечественный психолог Б.М. Теплов, который отмечал, что «сказка дает возможность детям войти «внутрь жизни», пережить ее отдельные моменты. В процессе этого переживания у них создается определенное отношение и моральные оценки, которые для детей имеют большую принудительную силу, чем оценки, сообщаемые и усваиваемые» [2].

М.Н. Питерскова отмечает, что «сказка представляет собой активное эстетическое творчество, захватывающее все сферы духовной жизни ребенка. Эстетическое начало сказки проявляется в идеализации положительных героев, в ярком изображении сказочного мира, романтической окраске событий. Сказочное повествование позволяет пережить детям смысл важнейших общечеловеческих ценностей и жизненного смысла в целом. Условный мир сказки дает возможность соучастия в самых невероятных событиях так, как будто они имеют место в действительности. Все это способствует тому, что дети извлекают из сказки жизненную мудрость в увлекательной и понятной для них форме» [12].

Таким образом, можно сделать вывод, что художественные произведения являются для дошкольников эффективным средством социализации, в котором сочетаются, с одной стороны, процесс инкультурации, связанный с усвоением определенных культурных ценностей и норм, с другой стороны, процесс выработки индивидуальной системы ценностных оценок, связанный с формированием образца культурного поведения.

Работа с художественными произведениями играет большую роль в коррекционной работе для детей с ЗПР, поскольку «работа с книгой помогает в становлении личности ребенка, в модели его поведения. Художественная литература учит ребёнка отличать добрые поступки от плохих, учит детей быть добрее и справедливее. Художественные произведения для детей – это не только захватывающая история, но она ещё несет в себе педагогическое значение. Художественная литература – лучший друг педагога, т.к. используя художественную литературу, легко превратить занятие в игру» [11].

«Используя героев различных художественных произведений в игровой форме можно развивать интеллектуальные способности ребенка, речь, игровую деятельность, формировать навыки взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, творческие способности, память, внимание,

мышление, воображение. Однако для всего этого необходим базовый фундамент – интерес детей к книге, умение слушать, рассматривать и обращаться с ней, иметь представления о некоторых художественных произведениях и писателях.

Ознакомление с художественными произведениями играет большую роль в коррекционной работе для детей с ЗПР. Работа с книгами помогает в становлении личности ребенка, в модели его поведения. Художественные произведения учат ребёнка отличать добрые поступки от плохих, учат детей быть добрее и справедливее» [25].

Умение правильно понимать и воспринимать художественное произведение, осознавать наряду с содержанием и элементы художественной выразительности не приходит к ребенку само собой: его надо развивать и воспитывать с самого раннего детства. В связи с этим очень важно формировать у детей способность активно слушать произведение, вслушиваться в художественную речь. Благодаря этим навыкам у ребенка будет формироваться своя яркая, образная, красочная, грамматически правильно построенная речь.

Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР – прежде всего слушатели, художественное произведение доносит до них педагог, поэтому владение им навыками выразительного чтения приобретает особое значение. Перед педагогом стоит важная задача: каждое произведение нужно донести до детей как произведение искусства, раскрыть его замысел, заразить маленького слушателя эмоциональным отношением к прочитанному: чувствам, поступкам, лирическим переживаниям героев.

А.В. Запорожец отмечает, что «восприятие литературного произведения – сложная психическая деятельность, заключающаяся в единстве протекания познавательных, образных и эмоционально – волевых процессов. Между этими процессами и литературным произведением существует взаимопроникающая связь: с одной стороны, психические

процессы обеспечивают восприятие текста в полном объеме, с другой стороны работа над текстом позволяет развивать психические процессы» [4].

Психические процессы (внимание, память, мышление, воображение, эмоции) «позволяют: выслушать текст до конца; усвоить информацию; понять содержание текста; понять языковые средства, иносказания, обороты речи; установить связи, отношения, последовательность; оценить поступки героев; представить сюжет литературного произведения; высказать личное отношение» [14].

Практика работы с детьми с ЗПР позволяет сделать вывод о том, что «существуют особенности восприятия художественных произведений детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития: дети данной категории могут понять не все; они не могут анализировать произведения, плохо устанавливают только прямые причинно-следственные связи; они не могут самостоятельно оценить мотив поступков героев, видят только действия и результат; они не могут представить изложенное в произведении (плохо развито воображение), требуется подкрепление восприятия текста в виде иллюстраций, демонстраций действий; они не могут выслушивать до конца объемные произведения; у них наблюдается недостаточный интерес к самому слову, больше привлекает сюжет; они не могут выразить вербально свои впечатления и чувства» [9].

Поэтому перед педагогом стоит ряд задач «по приобщению к художественной литературе детей дошкольного возраста с ЗПР: формировать интерес к художественному слову, к книге; обогащать литературный опыт, знакомить с разными литературными жанрами; обогащать жизненный опыт детей знаниями, представлениями, расширять кругозор; учить устанавливать причинно-следственные связи, последовательность событий, помогать проникать в подтекст произведения; учить правильно оценивать поступки героев, подводить к пониманию мотивов; учить формулировать высказывания, обосновывать свое личное отношение, выражать свои впечатления» [23].

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что понимание художественного произведения – важный навык для развития ребенка, влияющий на дальнейшее школьное обучение. Однако, дети с задержкой психического развития, в силу своих особенностей не могут овладеть им без специальной коррекционной помощи.

1.2 Характеристика обогащения сенсорного опыта как средства развития понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

Основоположник эстеziологии (науки о сенсорном опыте) Э. Штраус в своих работах пишет: «опыт, не возникает в пределах изолированного организма, который осознает себя, свои «ощущения» до того, как осознает мир. Базисным феноменом сенсорного опыта является то, что мы одновременно осознаем мир и самих себя; не по одному, не один за другим» [9].

«В сенсорном опыте, – пишет Э. Штраус, мы всегда переживаем мир и себя самих в различных модальностях отношения и направленности, на различном расстоянии и в различной степени близости. В сенсорном опыте мир всегда затрагивает человека, он не остается сторонним наблюдателем и всегда взаимодействует с миром и участвует в нем» [9].

Х.С. Каплан даёт такое определение сенсорному опыту: «сенсорный опыт – это информация, воспринятая через органы чувств (глаза, уши, кожу, нос и язык), а также знание о внешнем мире, которое порождается этой информацией» [19].

В.С. Оклендер пишет, что «сенсорный опыт в действительности включает синтез различных форм восприятия и единичное сенсорное восприятие, не включающее более одного органа чувств, вероятнее всего, труднодостижимо» [20].

Это утверждение подтверждается исследованиями и законом, выведенным нейропсихологом Д.О. Хеббом, который гласит: «если два нейрона активны примерно в одно и то же время, их связи усиливаются. Чем сильнее связь между активацией нейронов и определенным типом стимуляции, тем больше вероятность того, что соответствующие нейронные сети будут генерировать импульсы, когда стимул появится снова. Это также объясняет, почему практика или повторение затрудняют ослабление синапсов как это происходит при забывании» [18].

Как отмечает Э.Дж. Айрес: «нервные импульсы должны пройти через два или более нейронов, чтобы сформировать некий сенсорный опыт, двигательный ответ или мысль. Чем сложнее функция, тем больше нейронов участвуют в передаче сообщения» [1].

«В норме все сенсорные системы осуществляют не изолировано, а в тесном взаимодействии друг с другом. Так, функция зрительной системы изменяется под действием звукового раздражителя. При этом улучшается способность различать светлые объекты на темном фоне. Освещение глаз делает слышимые звуки более громкими. Такое сотрудничество обеспечивает одновременное восприятие различными анализаторами сложных комплексных раздражителей» [6].

«Восприятием называется отражение в сознании восприятия и его человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В ходе восприятия происходит упорядочение и объединение отдельных ощущений в целостные образы вещей. В отличие от ощущений, в которых отражаются отдельные свойства раздражителя, восприятие отражает предмет в целом, в совокупности его свойств» [4].

«Восприятие зависит не только от раздражения, но и от самого воспринимающего субъекта. Воспринимает не изолированный глаз, не ухо само по себе, а конкретный живой человек, и в восприятии всегда сказываются особенности личности воспринимающего, его отношение к воспринимаемому, потребности, интересы, устремления, желания и чувства.

Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности носит название апперцепции. Таким образом, при восприятии какого-либо предмета активизируются и следы прошлых восприятий. Чем богаче опыт человека, чем больше у него знаний, тем богаче его восприятие, тем больше он увидит в предмете. В процессе восприятия участвуют и эмоции, которые могут изменять содержание восприятия» [4].

«Восприятие – своеобразное действие, направленное на обследование воспринимаемого объекта и на создание его копии, его подобия. Существенным компонентом восприятия являются моторные процессы. К ним относятся движения руки, ощупывающей предмет, движения глаза, прослеживающего видимый контур предмета, движения гортани, воспроизводящей слышимый звук, и т.д.» [19].

«Осязательное восприятие включает систему прикосновений – тактильный и кожный контакт. Органом осязания выступают руки человека, с помощью них он получает информацию о предметах окружающего мира, которую и перерабатывает сознание. Зрительное восприятие или визуальное представляет собой процесс построения и создания зрительного образа окружающей среды человека. С помощью данного восприятия человек способен определять и различать цвета, оценивать степень яркости или наоборот темноты, оценивать, как находятся предметы относительно друг от друга или понимать какой формой обладают вещи. Слуховое восприятие или аудиальное, которое подразумевает под собой способность человека определять и различать различные звуки окружающего мира, с помощью их основных характеристик, таких как: тон, тембр, громкость, скорость или высота звучания. Обонятельное восприятие – способность человека ощущать и различать различные пахучие вещества как запахи, которые достигают рецепторов при вдыхании через нос или полость рта. И вкусовое восприятие – восприятие свойств раздражителей, действующих в виде вкусовых ощущений (горького, сладкого, кислого, соленого, и их совокупности) на рецепторы рта» [25].

«Восприятие – это система перцептивных действий, и овладение ими требует специального обучения и практики» [4].

Э. Як описывает, сенсорные системы, которые также помогают нам воспринимать. «Вестибулярная система обеспечивает нас информацией о движении, гравитации и изменении положения головы. Она сообщает нам, мы движемся или остаёмся неподвижны, а также сигнализирует о направлении и скорости движения. Вестибулярная система имеет большую взаимосвязь с аудиальной системой. Обе системы реагируют на вибрации. Визуальная и вестибулярная системы также имеют тесную связь. Вестибулярная система влияет на развитие движения глаз, включая слежение и фокусирование. Проприоцептивная система помогает нам неосознанно понимать положение тела. Она говорит нам о положении частей тела, их связях друг с другом и по отношению к другим людям и объектам. Проприоцепция определяет, сколько усилий нужно приложить мышцам для действия и позволяет нам ранжировать наши движения» [26].

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что сенсорный опыт обогащается посредством восприятия различной модальности, и чем больше таких модальностей задействовано, тем прочнее и полнее формируется образ-представление. Так, обогащение сенсорного опыта возможно только при сенсорном развитии, для того, чтобы образ-представление формировался целенаправленно и более полно.

Как отмечает И.В. Малёхина: «сенсорное развитие ребёнка заключается в развитии его восприятия и формирования представлений о важнейших свойствах предметов, их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе и вкусе» [15, с. 136].

«Недостатки сенсорного развития и речи у детей с ЗПР влияют на формирование сферы образов-представлений. Из-за слабости анализирующего восприятия ребенок затрудняется в выделении основных составных частей предмета, определении их пространственного взаимного расположения. Можно говорить о замедленном темпе формирования

способности воспринимать целостный образ предмета. Влияет на это и недостаточность тактильно-двигательного восприятия, которое выражается в недостаточной дифференцированности кинестетических и тактильных ощущений (температуры, фактуры материала, свойства поверхности, формы, величины), т.е. когда у ребенка затруднен процесс узнавания предметов на ощупь. Инактивность восприятия – наиболее выраженная особенность детей с ЗПР» [21].

Ведущую роль сенсомоторики при восприятии и познании различных предметов с помощью активного осязания подчеркивали Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец и другие. «Что бы больше узнать о фрукте или овоще, ребенку обязательно надо его попробовать. Только тогда он узнает, какой он на вкус, кислый, горький или сладкий. Чтобы познакомиться с предметом, его нужно потрогать руками, сжать, погладить, покатавать, понюхать и так далее. Таким образом, рука изучает предмет: прикосновение позволяет убедиться в наличии предмета, его температуре, влажности и так далее; постукивание дает возможность получить информацию о свойствах материала; взятие в руки помогает обнаружить многие интересные свойства предметов: вес, особенности поверхности, форму, размер и так далее; надавливание дает возможность определить мягкость-твердость предмета, из какого материала он сделан; ощупывание предмета дает больше всего информации о предмете» [3].

«Рука познает, а мозг фиксирует ощущения и восприятие, соединяя их со слуховыми, зрительными, и обонятельными анализаторами в целостные образы и представления, позволяет анализировать, сравнивать, делать выводы. Следует научить ребенка планомерному наблюдению за объектом, рассматривая, ощупывая, только тогда создается целостность восприятия предмета, формируется сенсорный опыт ребенка» [24].

«Важным условием осмысленного и целостного художественного восприятия в дошкольном возрасте является установление связи художественных образов, созданных в произведениях разных видов

искусства. Различные виды искусства, действуя во взаимосвязи, отражают разные стороны окружающей действительности и тем самым создают целостную картину мира.

Первой предпосылкой развития восприятия литературы является умение внимательно слушать развернутую речь, которое начинают формировать у детей с младенческого возраста.

Следующий этап развития этого механизма – образование устойчивых и четких, но коротких образных обобщений: связи определенных целей и осуществляющих их действий, связи поступка и его последствия, причем эти обобщения включают в себя определенные эмоции.

Дальнейший ход развития механизма творческой активности читателей состоит в формировании и накоплении у них все более сложных и дифференцированных образных обобщений.

Однако без опоры на сенсорные ощущения и опыт они не могут полноценно воспринимать произведения с сюжетом, затрагивающим то, в отношении чего у них нет еще четких представлений» [19].

О.И. Никифорова выделяет в развитии восприятия художественного произведения три стадии:

- непосредственное восприятие, воссоздание и переживание образов (в основе – работа воображения);
- понимание идейного содержания произведения (в основе лежит мышление);
- влияние художественной литературы на личность читателя (через чувства и сознание).

А.В. Запорожец рассматривал художественно-эстетическое восприятие «как сложную психическую деятельность, сочетающую в себе интеллектуальные, познавательные и эмоционально-волевые моменты, оказывающую влияние на формирование ума, чувства и воли ребёнка. Это творческий волевой процесс, который предусматривает не пассивную рецепцию, а заключается во внутреннем содействии, в мысленном

перенесении на себя действий героев, переживании их радости и печали, в результате чего возникает эффект личного участия в событиях» [24].

Эту специфическую активность психолог считал условием понимания текста и назвал её «соучастием». «Важнейший сдвиг, происходящий в дошкольном возрасте, как раз и заключается в развитии способности мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах, что имеет огромное значение для формирования этого вида внутренней психической активности» [24], которая непосредственно связана с развитием и обогащением сенсорного опыта детей, без которого невозможно полноценно мысленно воспроизводить воображаемые обстоятельства.

Однако, «исследования психологов Л.И. Переслени, П.Б. Шошина выявили у большинства детей с задержкой психического развития неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Таким детям нужно больше времени для приема и переработки зрительной, слуховой и прочей информации. Одной из особенностей восприятия таких детей является то, что сходные качества предметов воспринимаются ими как одинаковые. У таких дошкольников недостаточно сформированы пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства осуществляется на уровне практических действий, затруднено восприятие перевернутых изображений, возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации, что вызывает трудности в усвоении сенсорного опыта» [25].

Также Л.А. Митиева и Э.Я. Удалова описывают, что «у детей с задержкой психического развития имеют место нарушения ощущений различной модальности и, соответственно, восприятия объектов, явлений и ситуаций» [17].

Н.Ю. Боркова, Л.И. Переслени, У.В. Ульенкова отмечают недостаточность процесса переработки сенсорной информации. «Зачастую дети не могут целостно воспринять наблюдаемые объекты, они

воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. Такие дети могут не узнать даже знакомые объекты, если они изображены в непривычном ракурсе или плохо освещены. Процесс восприятия предметов занимает у них больше времени, чем у нормально развивающихся детей семилетнего возраста» [2].

Исследованием сенсорной системы детей с задержкой психического развития занимались такие ученые как: Л.С. Венгер, А.В. Запорожец, А.А. Катаева, Н.Н. Поддьяков, А.П. Усова. Ими было выявлено, что у детей с задержкой психического развития вызывает определенные трудности ориентировочно-исследовательская деятельность, которая направленная на исследование свойств и качеств предмета. Также у детей с задержкой психического развития не сформированы понятия формы, цвета, размера. Они не видят разницы между мячом и воздушным шаром, не различают близкие по цвету предметы, не могут расставить фигуры по размеру. Главная проблема заключается в том, что их сенсорный опыт медленнее обобщается и не закрепляется в слове, отмечаются ошибки при назывании признаков цвета, формы, величины, что говорит о том, что у этих детей эталонные представления не формируются. Что, несомненно, требует особого внимания при обогащении сенсорного опыта детей с задержкой психического развития в коррекционной работе.

Так, исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что обогащение сенсорного опыта детей является важным, мощным и действенным средством для развития понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития. Именно поэтому при знакомстве детей с художественными произведениями, важно задействовать как можно больше анализаторов, обогащая сенсорный опыт ребят, активизируя, таким образом, познавательный интерес и все психические процессы.

Глава 2 Экспериментальная работа по изучению влияния сенсорного опыта у детей 5-6 лет с задержкой психического развития на понимание художественного произведения

2.1 Изучение уровня сформированности понимания художественного произведения детьми 5-6 лет с задержкой психического развития

С целью реализации экспериментальной работы по изучению влияния обогащения сенсорного опыта у детей 5-6 лет с задержкой психического развития на понимание художественного произведения нами был проведен эксперимент.

Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень развития понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Диагностика уровня понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития осуществлялась нами на базе структурное подразделение детский сад комбинированного вида «Теремок» государственного бюджетного общеобразовательного учреждения: средней общеобразовательной школы с. Кошки, Кошкинский район, Самарская область. В исследовании принимали участие 20 детей 5-6 лет с задержкой психического развития (приложение А), по 10 детей в контрольной группе (далее – КГ) и экспериментальной группе (далее – ЭГ).

На основе проведенного теоретического исследования и психолого-педагогических основ развития понимания художественного произведения детьми 5-6 лет с задержкой психического развития (Т.В. Егорова, А.В. Забрамная, В.И. Лубовский, Э.Я. Удалова), а также методики выявления понимания художественного произведения, описанной А.А. Мелик-

Пашаевым [16], были разработаны показатели и диагностические задания для выявления уровня понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Все диагностические задания и показатели, выделенные нами, представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностическое задание
умение определять героев художественного произведения, дает им характеристику	диагностическое задание 1. Беседа «Опиши героя произведения»
умение адекватно проявлять эмоциональное отношение к героям в соответствии с их поступками	
умение понимать основную идею произведения	диагностическое задание 2 Беседа «О чем хотел сказать автор?»
умение соотносить иллюстрации с текстом в соответствии с развитием сюжета художественного произведения	диагностическое задание 3. «Соотнеси картинку и текст» («Сюжеты в картинках» Н. Радлова).
умение определять последовательность событий	
умение устанавливать причинно-следственные связи	
умение эмоционально реагировать на произведение	диагностическое задание 4 «Методика понимания художественного произведения» (А.А. Мелик-Пашаевым)

Рассмотрим описание диагностических заданий, критериев оценивания и результаты, полученные в ходе их выполнения более подробно.

Диагностическое задание 1. Беседа «Опиши героя произведения».

Цель: выявление умения определять главных героев художественного произведения, давать им характеристику, умения адекватно проявлять эмоциональное отношение к героям в соответствии с их поступками.

Материалы: иллюстрированный рассказ Л.Н. Толстого «Мальчик стерёг овец».

Технология реализации: экспериментатор индивидуально с каждым из детей читает рассказ Л.Н. Толстого «Мальчик стерёг овец», затем задает вопросы: Назови героев произведения? Дай им характеристику?

Если ребенок испытывает затруднение, вопросы повторяются и уточняются. Ответы детей заносятся в протокол. Оценка результатов диагностики осуществляется по критериям:

- низкий уровень (далее – НУ) – ребенок не может назвать героев произведения, помощь взрослого не принимает;
- средний уровень (далее – СУ) – ребенок может назвать всех героев произведения, но дать им характеристику без помощи взрослого не может;
- высокий уровень (далее – ВУ) – ребенок называет всех главных персонажей произведения, дает им характеристику.

Количественные и качественные результаты (%) диагностического задания 1, представлены на рисунке 1, данные зафиксированы в протоколе исследования (Приложение Б).

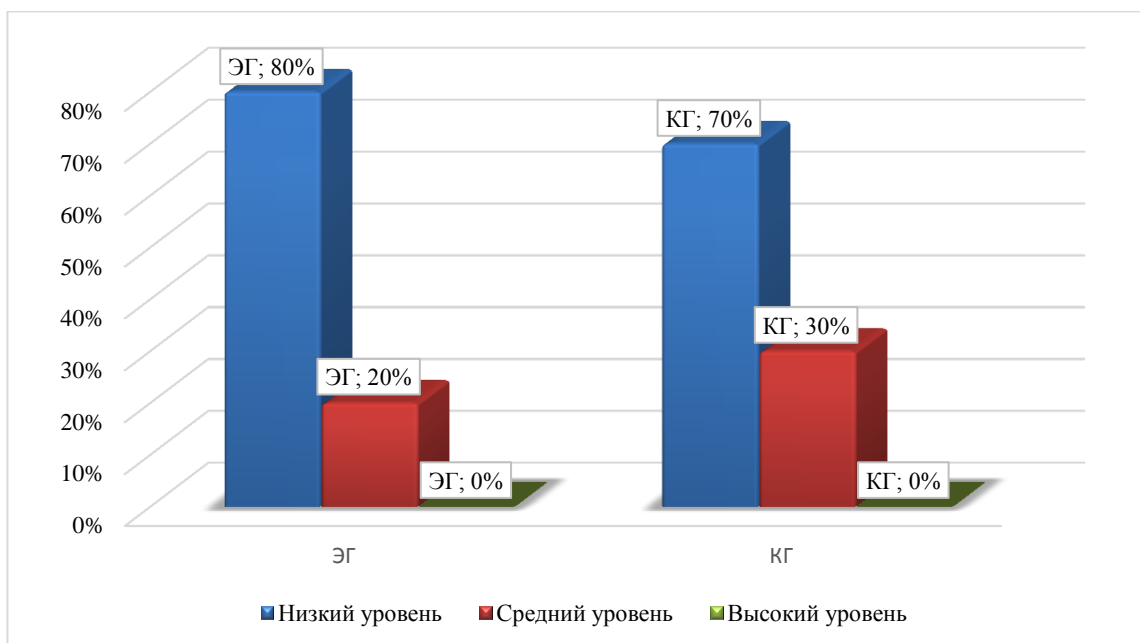


Рисунок 1 – Результаты диагностического задания 1

Как видно из рисунка, представленного выше, в контрольной и экспериментальной группе высокого уровня сформированности умения выделять главных героев художественного произведения, описывать их не было выявлено.

В контрольной группе средний уровень имеет 30% (3 детей) – Тимур К., Алёна Р., Алексей Т.

Низкий уровень был выявлен у 70% (7 детей) – Екатерина Б., Василиса Г., Александр Д., Игорь Ж., Вера Л., Яна М., Никита П.

В экспериментальной группе средний уровень имеют 20% (2 детей) – Владимир З., Юля Я. Так, например, Юля Я. назвала героев: мальчик, овца, волк, мужик. На вопрос о характере главного героя, ответила: «Не знаю, он обманывал». Тогда экспериментатор уточнил: «он обманщик был?», на что Юля Я. ответила: «Да, один раз и два раз, а потом пришел волк».

Низкий уровень имеет 80% (8 детей) – Маргарита А., Сергей В., Иван Г., Виктория Е., Олеся К., Мирослава Л., Марк М., Максим О., ребята не смогли дать назвать героев, например, Олеся К. просто отвечала: «не знаю», Иван Г. не отреагировал на вопрос, а ответил: «у меня тоже есть такая книжка». Олеся К. назвала: «овца, олень», когда экспериментатор уточнил: «В рассказе был олень?», она сказала: «да, и ещё там были разные». Чаще всего ребята в качестве героя называли волка.

Таким образом, мы видим, что ребятам трудно назвать героев рассказа, дать описательную характеристику героев.

Диагностическое задание 2 Беседа «О чем хотел сказать автор?».

Цель: выявление умения определять основную идею произведения.

Материалы: иллюстрированная книга Е.А. Пермяка «Для чего руки нужны».

Технология реализации: экспериментатор индивидуально с каждым из детей читает иллюстрированную книгу Е.А. Пермяка «Для чего руки нужны» затем задает вопрос: Как ты думаешь, о чём этот рассказ?

Если ребенок испытывает затруднение, вопросы повторяются и уточняются. Ответы детей заносятся в протокол. Ответы детей оцениваются по следующим критериям:

- низкий уровень (НУ) – ребенок не может выявить идею произведения;
- средний уровень (СУ) – ребенок может назвать идею произведения с помощью взрослого;
- высокий уровень (ВУ) – ребенок выявляет главную идею произведения.

Количественные и качественные результаты (в %) диагностического задания 2, представлены на рисунке 2, данные зафиксированы в протоколе исследования (Приложение Б).

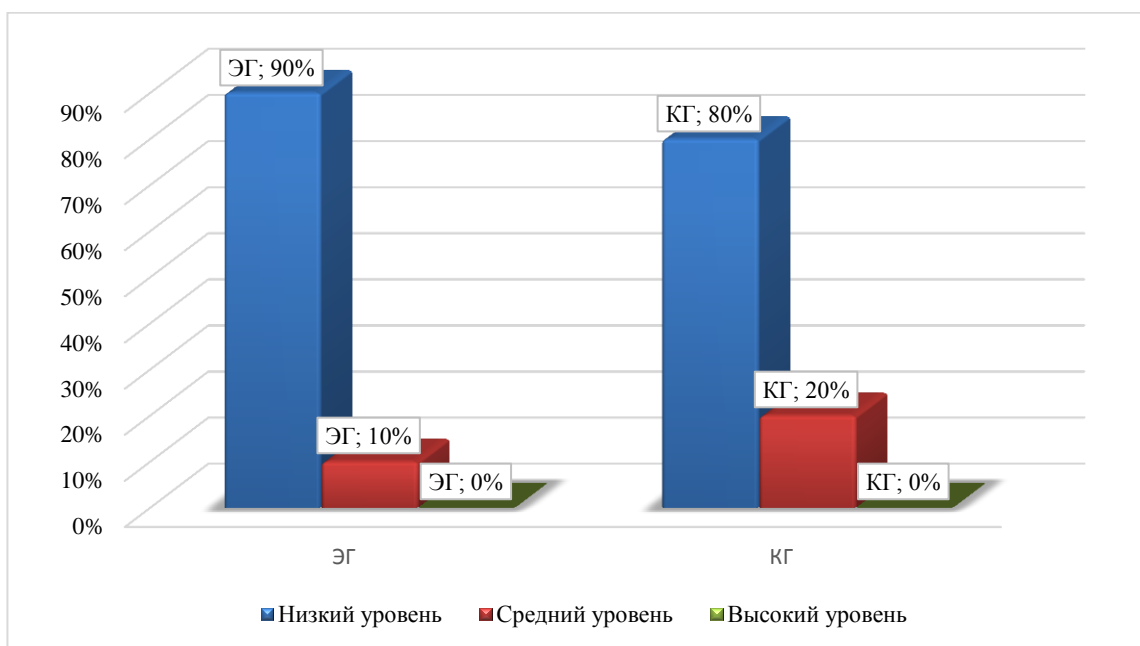


Рисунок 2 – Результаты диагностического задания 2

Как видно из рисунка, представленного выше, высокий уровень умения выделять идею произведения не был выявлен ни в контрольной, ни в экспериментальной группе.

Средний уровень развития умения выделять идею произведения в контрольной группе выявлен у 20% (2 детей) – Алёна Р., Алексей Т.

Низкий уровень был выявлен у 80% (8 детей) – Екатерина Б., Василиса Г., Александр Д., Игорь Ж., Тимур К., Вера Л., Яна М., Никита П.

В экспериментальной группе средний уровень развития умения выделять идею произведения был выявлен у 10% (1 ребенка) – Владимир З., на вопрос: «Как ты думаешь, о чём этот рассказ?», ответил: «про дедушку и мальчика». Тогда экспериментатор задал уточняющий вопрос: «А о чем они разговаривали?», Владимир З. ответил: «О руках, можно всё что угодно делать».

Низкий уровень был выявлен у 90% (9 детей) – Маргарита А., Сергей В., Иван Г., Виктория Е., Олеся К., Мирослава Л., Марк М., Максим О., Юлия Я. Так, например, Олеся К. на вопрос: «Как ты думаешь, о чём этот рассказ?» ответила: «Про того мальчика», а на вопрос: «А о чем разговаривал мальчик с дедушкой», ответила: «Я не знаю». Виктория Е. на вопрос: «Как ты думаешь, о чём этот рассказ?» ответила: «Про кошечку, ещё про камушки».

Таким образом, можно заключить, что детям очень трудно давалось выделение идеи произведения, это было довольно сложное задание для них, так как не развиты процессы абстрагирования, анализа и синтеза, выявления причинно-следственных связей.

Диагностическое задание 3. «Соотнеси картинку и текст» (В.Г. Сутеев «Цыпленок и утенок»).

Цель: выявление умения соотносить иллюстрации с текстом в соответствии с развитием сюжета художественного произведения, определения последовательности событий.

Материал: иллюстрации В.Г. Сутеева «Цыпленок и утенок».

Технология реализации: экспериментатор индивидуально каждому ребенку зачитывает заготовленный текст к иллюстрации. Затем перед ребенком раскладывают в произвольном порядке цветные иллюстрации к

рассказу, и экспериментатор просит ребенка соотнести иллюстрации, расположенные перед ним, с отрывками из рассказа, которые педагог повторно зачитывает в хронологической последовательности. Задача ребенка – определить подходящую иллюстрацию и выложить их на столе в той последовательности, в которой зачитываются отрывки рассказа.

Оценка результатов.

Низкий уровень (НУ) – ребенок не может соотнести иллюстрации с сюжетом произведения, располагает картинку иллюстрации хаотично.

Средний уровень (СУ) – ребенок может соотнести иллюстрации с текстом произведения только частично, с помощью взрослого.

Высокий уровень (ВУ) – ребенок самостоятельно и верно соотносит иллюстрации с текстом произведения.

Количественные и качественные результаты (в %) диагностического задания 3, представлены на рисунке 3, данные заносились в протокол исследования (Приложение Б).

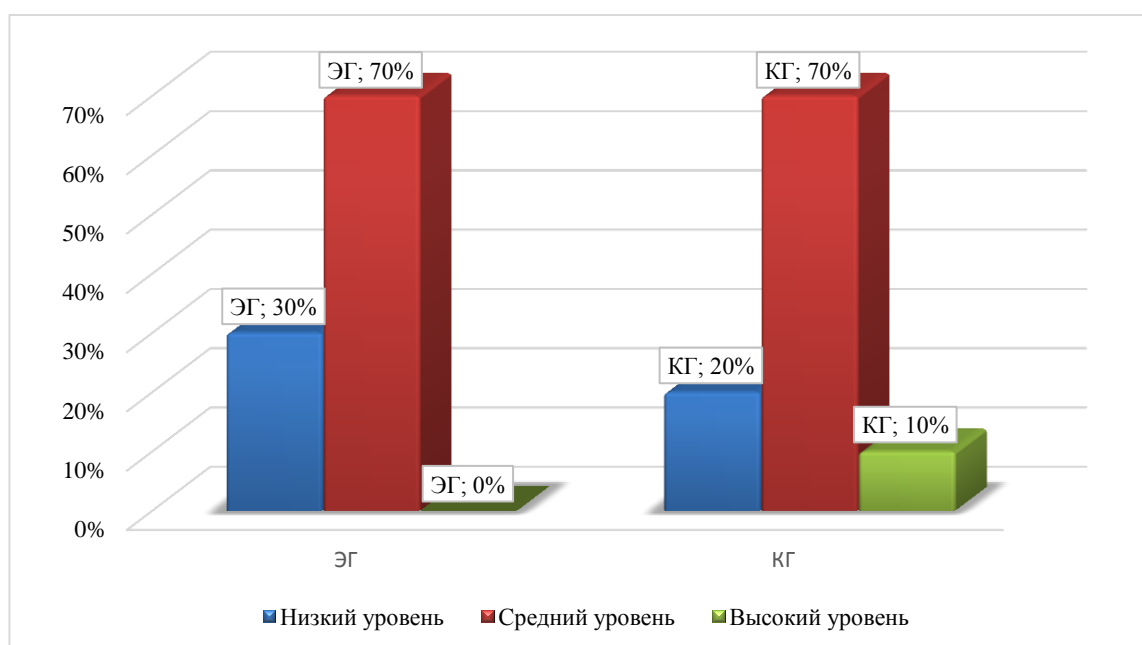


Рисунок 3 – Результаты диагностического задания 3

Как видно из рисунка, представленного выше, высокий уровень умения соотносить иллюстрации с текстом в соответствии с развитием сюжета художественного произведения, определения последовательности событий, умения анализировать, строить умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи в изображении в контрольной группе имеет 10% (1 ребенок) – Алёна Р., она соотнесла все картинки с текстом, разложив их в правильной последовательности.

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 70% (7 детей) – Екатерина Б., Василиса Г., Александр Д., Игорь Ж., Тимур К., Вера Л., Алексей Т., ребятам удавалось соотносить иллюстрации с текстом, путались в последовательности картинок, труднее всего было расположить картинки до того, когда цыпленок и утенок пошли купаться и после, но после уточнения экспериментатора: «Здесь они сухие, значит ещё не купались, а здесь уже мокрые», ребята выполняли задание.

Низкий уровень был выявлен у 20% (2 детей) – Яна М., Никита П., они раскладывали иллюстрации в хаотичном порядке, не соотнося её с текстом.

В экспериментальной группе высокого уровня выявлено не было. Средний уровень имеет 70% (7 детей) – Сергей В., Виктория Е., Владимир З., Олеся К., Мирослава Л., Марк М., Юлия Я., ребята раскладывали иллюстрации не всегда верно, путая картинки, однако после помощи экспериментатора, ребята справлялись с заданием.

Низкий уровень был выявлен у 30% (3 детей) – Маргарита А., Иван Г., Максим О., они не смогли разложить иллюстрации даже после помощи. Иван Г., например, даже не старался выполнить задание, он просто играл карточками с иллюстрациями.

Таким образом, мы видим, что большинству ребят удается с помощью взрослого разложить в правильной последовательности иллюстрации.

Диагностическое задание 4 «Методика понимания художественного произведения» (А.А. Мелик-Пашаевым).

Цель: выявление уровня развития эмоционального отклика на произведение и умение определять его настроение и характер.

Материалы: сюжетные картинки к рассказу.

Технология реализации: зачитывается рассказ В.Г. Сутеева «Кто сказал мяу?». Организовывается наблюдение за ребенком в ходе прочтения рассказа. «Отмечая способность ребенка эмоционально откликаться на художественные произведения и определять его настроение, характер, необходимо обращать внимание на адекватное выделение ребенком настроения, характера, значимых для понимания содержания произведения: проявление эмоционально-двигательной активности, адекватной характеру произведения (наличие движений, мимических реакций)» [11].

Задание проводится индивидуально с каждым ребенком, данные записываются в протокол исследования (Приложение Б).

Оценка результатов:

«низкий уровень (НУ) – у ребенка отсутствует эмоционально-двигательная активность, если возникает, то не адекватна характеру произведения либо адекватна характеру произведения, но носят эпизодичный, кратковременный характер, выражаются не ярко, имеют подражательный характер.

Средний уровень (СУ) – эмоционально-двигательная активность адекватна произведению, носит стереотипный, схематичный, однообразный характер.

Высокий уровень (ВУ) – у ребенка эмоционально-двигательная активность адекватна характеру произведения, проявляется ярко, выразительно и разнообразно» [11].

Количественные и качественные результаты (в %) диагностического задания 4, представлены на рисунке 4, данные фиксируются в протокол исследования (Приложение Б).

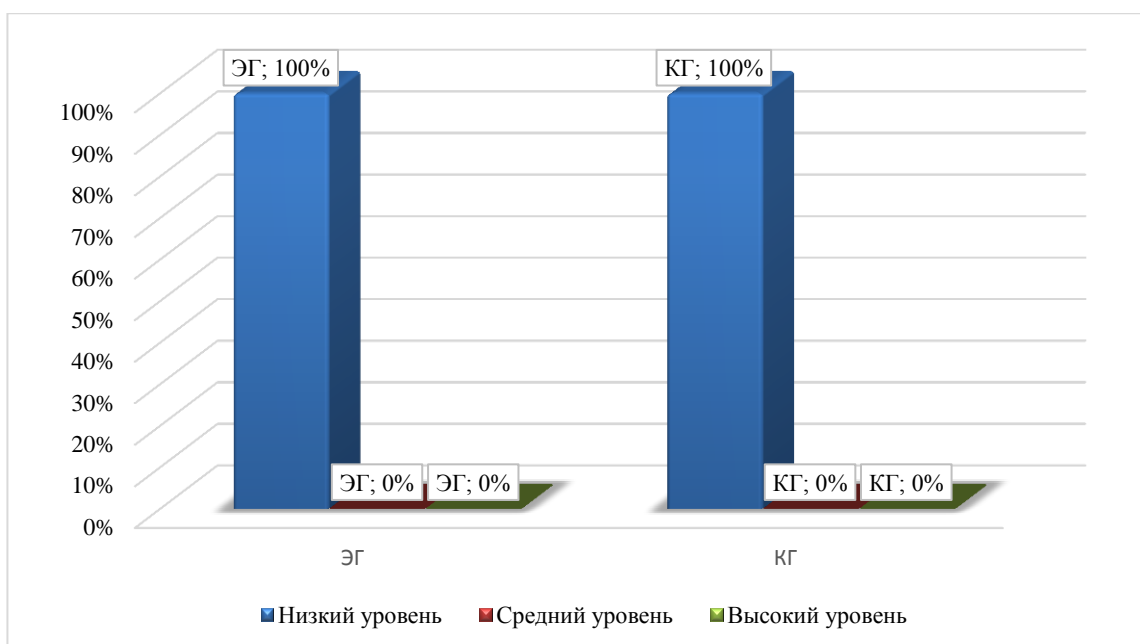


Рисунок 4 – Результаты диагностического задания 4

Из рисунка, представленного выше, видно, что и в контрольной и в экспериментальной группах все дети 100% (10 детей) имеют низкий уровень развития эмоционального отклика на произведение и умения определять его настроение и характер.

Так, например, при наблюдении за Маргаритой А. не было выявлено заинтересованности, она не проявляла эмоционально-двигательной активности, часто отвлекалась, играла с сюжетными картинками, что-то шептала себе под нос. Максим О. во время прослушивания сказки опирался на угол стола и имитировал бег, приходилось его «возвращать» к прослушиванию. У Виктории Е. в момент прослушивания наблюдался единичный случай проявления эмпатии: в момент описания того, как за щенком погналась пчела, она закрыла рот ладошками и округлила глаза».

Для выявления общего уровня развития понимания художественного произведения, все данные полученные по всем диагностическим заданиям в ходе констатирующего эксперимента были занесены в сводную таблицу Б.1 Приложение Б.

Интерпретация результатов констатирующего эксперимента производилась в соответствии с показателями.

«Низкий уровень (НУ) – ребенок не может назвать героев произведения, даже с помощью взрослого; ребенок не может выявить идею произведения; ребенок не может соотнести иллюстрации с сюжетом произведения, располагает картинками иллюстрации хаотично; у ребенка отсутствует эмоционально-двигательная активность, если возникает, то не адекватна характеру произведения либо адекватны характеру произведения, но носят эпизодичный, кратковременный характер, выражаются не ярко, имеют подражательный характер.

Средний уровень (СУ) – ребенок может назвать всех героев произведения, но дать им характеристику без помощи взрослого не может; ребенок может назвать идею произведения с помощью взрослого; ребенок может соотнести иллюстрации с текстом произведения только частично, с помощью взрослого; эмоционально-двигательная активность адекватна произведению, носит стереотипный, схематичный, однообразный характер.

Высокий уровень (ВУ) – ребенок называет всех главных персонажей произведения, дает им характеристику; ребенок выявляет главную идею произведения; ребенок самостоятельно и верно соотносит иллюстрации с текстом произведения; у ребенка эмоционально-двигательная активность адекватна характеру произведения, проявляется ярко, выразительно и разнообразно» [11].

Количественные и качественные результаты (в %) констатирующего эксперимента представлены на рисунке 5.

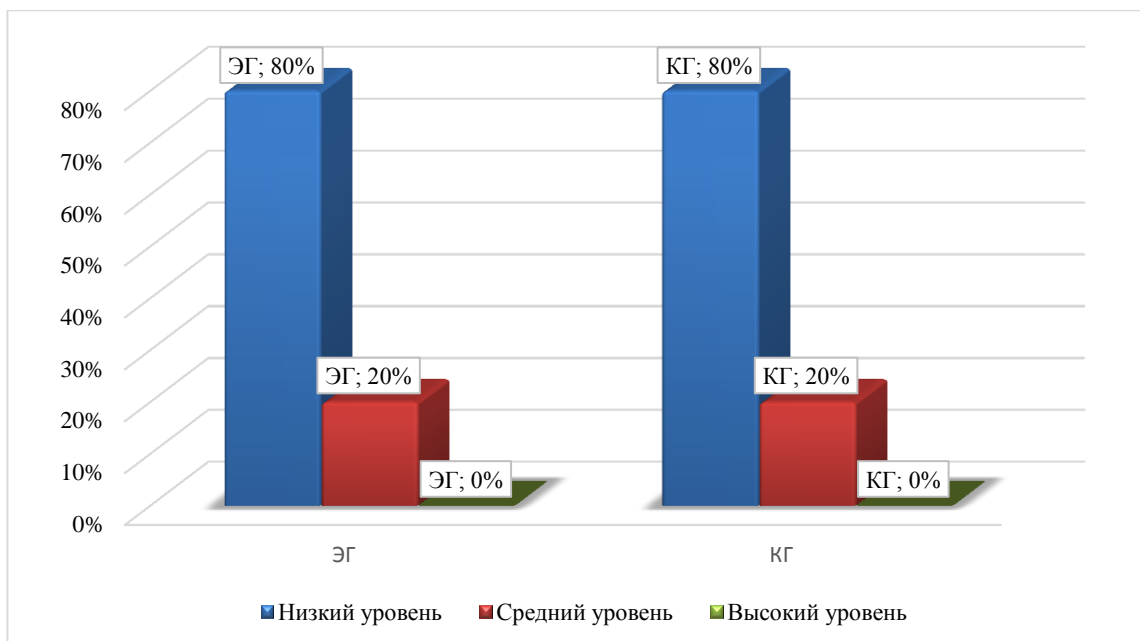


Рисунок 5 – Результаты констатирующего эксперимента

Как видно из рисунка, представленного выше, высокого уровня развития понимания художественного произведения не было выявлено ни в контрольной ни в экспериментальной группе детей.

Средний уровень развития понимания художественного произведения и в контрольной и в экспериментальной группе имеет по 20% (2 детей).

Низкий уровень развития понимания художественного произведения и в контрольной и в экспериментальной группе имеет по 80% (8 детей).

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что среди детей 5-6 лет с задержкой психического развития преобладают дети с низким уровнем развития понимания художественного произведения, им трудно абстрагироваться от внешнего сюжета, видеть его скрытый смысл, устанавливать причинно-следственные связи, отраженные в произведении, анализировать, строить умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи в изображении, определять последовательность событий, героев художественного произведения, давать им характеристики, отсутствует эмоциональный отклик на произведение и умение определять его настроение и характер. Можно заключить, что у них не развито понимание

художественного произведения, слабо развиты мыслительные операции, вследствие бедности сенсорного опыта.

Таким образом, детям 5-6 лет с задержкой психического развития необходима целенаправленная, планомерная коррекционная работа по развитию понимания художественного произведения, содержание которой, описано нами в следующем параграфе.

2.2 Содержание и организация работы по развитию понимания художественного произведения детьми 5-6 лет с задержкой психического развития посредством обогащения сенсорного опыта

На основе гипотезы исследования, анализа психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, целью которого было развитие понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством обогащения сенсорного опыта.

Работа над текстом проводилась в соответствии с методикой проведения занятия по художественному чтению и рассказыванию Л.М. Гурович. «В структуре типичного занятия можно выделить три части. В первой части происходит знакомство с произведением, основная цель – обеспечить детям правильное и яркое восприятие путем художественного слова. Чтению может предшествовать краткая вводная беседа, подготавливающая детей к восприятию, связывающая их опыт, текущие события с темой произведения, знакомство с писателем: демонстрация портрета, небольшой рассказ о творчестве (старшая группа), припоминание знакомых произведений данного автора, рассматривание книг, иллюстраций к ним, показ предметной наглядности, создание игровых ситуаций, постановка проблемного вопроса, объяснение непонятных слов.

Во второй части проводится беседа о прочитанном с целью уточнения содержания и литературно-художественной формы, средств художественной выразительности. Вопросы беседы можно условно классифицировать так: связанные с образом героя (внешний облик, портрет героя); позволяющие узнать эмоциональное отношение к событиям и героям; позволяющие ввести дошкольников в ситуацию, которая сложилась в произведении, сделать их участниками событий; направленные на выявление основного смысла произведения, его проблему.; направленные на выяснение мотива поступков; обращающие внимание на языковые средства выразительности, особенности жанра; направленные на воспроизведение содержания, побуждающие вспомнить, кто написал произведение; подводящие к выводам.

В третьей части организуется повторное чтение текста с целью закрепления эмоционального впечатления и углубления воспринятого» [2]. Предварительным этапом к работе над текстом был организован формирующий эксперимент.

Формирующий эксперимент состоял из нескольких этапов: подготовительный – который включал отборку художественных произведений в соответствии с уровнем сформированности понимания содержания текста и определению содержания работы над обогащением сенсорного опыта в соответствии с содержанием каждого художественного произведения; деятельностный – состоящий из включения обогащения сенсорного опыта в предварительный этап работы над произведением, согласно положениям гипотезы. Рассмотрим каждый этап более подробно.

На первом этапе формирующего эксперимента, в соответствии с положениями гипотезы, нами были отобраны различные художественные произведения на основе методического пособия по подготовке к школе детей с задержкой психического развития С.Г. Шевченко, разработаны приёмы обогащения сенсорного опыта к каждому отобранному нами произведению, представленные в Приложении В, а также определена логика обогащения сенсорного опыта для развития понимания художественного произведения,

включающая предварительную и индивидуальную работу по обогащению и закреплению сенсорного опыта, учитывая специфические и индивидуальные особенности детей.

На втором этапе формирующего эксперимента велась работа по включению обогащения сенсорного опыта у детей 5-6 лет с задержкой психического развития в предварительную работу по развитию понимания художественного произведения. Логика обогащения сенсорного опыта в предварительной работе по развитию понимания художественного произведения реализовывалась по одному алгоритму (закрепление сенсорного опыта в словах-образах; использование слов-образов детьми в собственной речи, опираясь на сенсорный опыт; перенос сенсорного опыта и слов-образов на понимание художественного произведения).

Рассмотрим проведенную нами работу на примере художественного произведения Г.М. Цыферова «Что у нас во дворе». Данное произведение было разделено на мини-отрывки: «Наш дом», «Мухомор-великан», «Дерево», «Качели», «Клумба», «Сад», «Песочница», «Фонари», в связи со специфическими особенностями мыслительной деятельности детей 5-6 лет с задержкой психического развития, предварительную работу по обогащению сенсорного опыта необходимо также проводить частями перед каждым мини-отрывком.

Перед ознакомлением с мини-отрывком «Наш дом» была проведена ознакомительная беседа о доме, о корабле. Беседа проводилась в первой половине дня в совместной деятельности детей с педагогом. В ходе беседы, основной задачей было создание слов-образов, которые в последующем встретится ребенку при знакомстве с художественным произведением, для закрепления сенсорного опыта, а также согласно закону Д.О. Хебба просили детей проговаривать создаваемые слова-образы. Педагог даёт ощупать предметы детям, утрировано и замедленно проговаривая: «Дом большой, белый. Крыша розовая. На крыше антенны. Это антенна. Антенна»; «Корабль красивый. На корабле мачты. Это мачты. Мачты». Так, например, Максим О.,

не хотел трогать антенну и мачту, а тем более что-то проговаривать. Поэтому с ним была организована индивидуальная работа, использовался приём рука в руке, добиваясь проговаривания слов-образов, в индивидуальном взаимодействии Максим О. стал ощупывать антенны и мачты, проговаривать слова-образы. После того, как у всех детей получается проговаривать создаваемые нами слова-образы, необходимо закрепить сенсорный опыт. С этой целью нами была проведена игра «Что это?», игра проводилась после прогулки, сначала с опорой на зрительный анализатор, потом на тактильный. Ребятам предлагалось называть предъявляемый предмет, так наибольшие трудности у ребят вызвало узнавание на ощупь. Далее ребятам демонстрировалось сравнение мачты и антенны. Назывались признаки антенн и мачт и сравнивались приёмом приложения и наложения. Финальный этап предварительной работы заключается в прочтении мини-отрывка «Наш дом» с применением обогащения сенсорного опыта, как описано в картотеке (Приложение В).

Перед ознакомлением с мини-отрывком «Мухомор-великан» была проведена ознакомительная беседа о мухоморе-великане, о тополе. Беседа проводилась в первой половине дня в совместной деятельности детей с педагогом. В ходе беседы, основной задачей было: создать слова-образы, которые в последующем встретится ребенку при знакомстве с художественным произведением. Педагог даёт ощупать предметы детям, утрировано и замедленно проговаривая: «Мухомор-великан. У него красная шляпа и белые пуговицы (методом приложения сравнивает пятна на шляпе с пуговицами). Он как большой зонтик (поливая водой показать, что под ним сухо). Это тополь. Он живой, он растёт». Далее с целью закрепления сенсорного опыта в словах-образах нами была проведена игра «Что это?», игра проводилась после прогулки, сначала с опорой на зрительный анализатор, потом на тактильный. Следующим шагом предварительной работы стало прочтение мини-отрывка «Мухомор-великан» с применением обогащения сенсорного опыта, как описано в картотеке (Приложение В).

Перед ознакомлением с мини-отрывком «Дерево» была проведена ознакомительная беседа о тополе. Беседа проводилась в первой половине дня в совместной деятельности детей с педагогом. Педагог даёт ощупать веточку тополя детям, утрировано и замедленно проговаривая: «Это тополь. Он живой. Он смеётся. Он плачет. Это тополиный пух. Он летит как снег». Далее с целью закрепления сенсорного опыта в словах-образах нами была проведена игра «Что это?», игра проводилась после прогулки, сначала с опорой на зрительный анализатор, потом на тактильный. Далее нами был прочтен мини-отрывок «Дерево» с применением обогащения сенсорного опыта, как описано в картотеке (Приложение В).

Таким образом, по тому же алгоритму проводится предварительная работа со всеми отрывками. После чего производится непосредственное ознакомление с художественным произведением: зачитывался рассказ Г.М. Цыферова «Что у нас во дворе» целиком, один раз с сенсорным подкреплением и второй раз без него, после чего проводилась беседа с детьми по прочитанному, задавался вопрос: Что автор описывал у себя во дворе? Многие ребята смогли вспомнить, что описывал автор, так, например, Юлия Я. ответила: «Песочницу, качели, фонари», Владимир З. вспомнил: «Дерево, дом, гриб». После беседы перед детьми выкладывались иллюстрации к художественному произведению, им предлагалось во время повторного прочтения рассказа расставить картинки в хронологической последовательности. Стоит отметить, что не у всех ребят получилось выполнить это задание, поэтому было принято решение для этого задания прочтение художественного произведения сочетать с приёмами обогащения сенсорного опыта. Однако улучшения в понимании художественного произведения стало заметно с самого начала.

Перед ознакомлением с произведением В.А. Осеевой «В гости к ягодам», было организовано наблюдение за березой на прогулке. Наблюдение сопровождалось рассказом педагога, задача которого была в закреплении сенсорного опыта в слове-образе. Например, при

рассматривании березы акцентировалось внимание на её характерных признаках: «Ребята, это берёза (показывает на дерево на участке). У неё белый ствол (поглаживает ствол, предлагает детям дотронуться, использует приём рука в руке с Марком М.). Она белоствольная». Далее была организована беседа о березе, в ходе которой детям задавались вопросы о березе с целью освежить в памяти и закрепить полученный сенсорный опыт и слово-образ, при этом использовались берёзовые дощечки для зрительного, тактильного и обонятельного сенсорного подкрепления.

Для создания следующего слова-образа «земляничка», нам пришлось обратиться к помощи родителей. Сначала родители были опрошены об аллергии на землянику у детей, так как в этот раз хотелось задействовать и вкусовой анализатор. В результате опроса, аллергии на землянику не было выявлено. Поэтому, мы попросили родителей по возможности понаблюдать и поэкспериментировать с земляникой дома (потрогать, понюхать, разломать, попробовать) и принести немного ягод в сад. Родители принесли достаточно земляники, и мы смогли провести предварительную беседу о землянике с детьми, используя обогащение сенсорного опыта и рассказ педагога для закрепления слова-образа.

Также для ознакомления с произведением В.А. Осеевой «В гости к ягодам» нам было необходимо сформировать у детей слово-образ «студёный». Для этого была организована экспериментальная деятельность «Температура», в ходе которой детям предлагалось познакомиться с температурой жидкости (воды). Это слово очень трудное, оно не встречается в обиходной речи детей, поэтому пришлось снова прибегнуть к помощи родителей. Родителям было предложено поучаствовать в формировании слова-образа, была выдана четкая инструкция, как знакомить ребенка со словом «студёный» используя тактильный и зрительный сенсор.

После того, как все необходимые слова-образы были сформированы, с детьми проведено ознакомление с произведением В.А. Осеевой «В гости к ягодам», он был зачитан детям один раз с сенсорным подкреплением и

второй раз без него, после чего проводилась беседа с детьми по прочитанному, задавались вопросы: «Где росла ягодка?» К какой ягодке ходила Груня?». После беседы перед детьми выкладывались иллюстрации к художественному произведению, им предлагалось во время повторного прочтения с применением приёмов обогащения сенсорного опыта, расставить картинки в хронологической последовательности. С этим заданием ребята справлялись уже более активно и уверенно. Никто из ребят не перепутал последовательность картинок.

Ещё одним произведением, с которым мы ознакомили детей в ходе формирующего этапа эксперимента стало произведение К.И. Чуковского «Цыпленок». На подготовительном этапе мы попросили родителей сводить детей в тактильный зоопарк и уделить особое внимание рассматриванию цыплят, курицы, петуха. Далее была организована беседа «Куриная семья» с обогащением сенсорного опыта и формированием необходимых нам слов-образов, а также беседа «Кто это?» в которой обсуждались животные их характеристики, описание внешнего вида, встречающиеся в сказке «Цыпленок» К.И. Чуковского. В вечернее время в совместной деятельности была организована игра «Пантомима». Для этой игры мы подготовили иллюстрации из сказки К.И. Чуковского «Цыпленок» для зрительного подкрепления: «важно задирает голову», «взлетел на забор», «вытянул шею», «важно посмотрел по сторонам», «пожалела и приласкала». Сначала педагог показывала иллюстрацию и проговаривала её название, потом изображала то, что на ней нарисовано. Детям необходимо было повторить. Важно перед каждым новым показом демонстрировать иллюстрацию и проговаривать её название, даже если иллюстрации уже демонстрировались. После того, как ребята освоили эту версию игры, перешли на усложнение: одному ребенку показывалась иллюстрация, он должен был без слов показать её, а остальным детям необходимо было угадать, какую иллюстрацию показывает ведущий.

После проведения подготовительной работы над произведением, было проведено ознакомление детей со сказкой К.И. Чуковского «Цыпленок».

Сказка была зачитана детям один раз с сенсорным подкреплением и второй раз без него, после чего проводилась беседа с детьми по прочитанному содержанию, задавались вопросы: «Какой был цыпленок (петух, курица, кошка, лягушка)?», «Как цыпленок важно задирает голову?», «Как петух взлетал на забор, вытягивал шею, важно смотрел по сторонам?», «Как курица пожалела и приласкала цыпленка?». После беседы перед детьми выкладывались иллюстрации к художественному произведению, им предлагалось во время повторного прочтения рассказа расставить картинки в хронологической последовательности. Тут ребята справились хорошо, они не только выкладывали иллюстрации, но и сопровождали движениями соответствующие строки.

Перед ознакомлением с произведением И.П. Токмакова «Где спит рыбка?» также была организована предварительная работа, которая включала обогащение сенсорного опыта. Так была организована беседа с сенсорным подкреплением «Следы», в ходе которой ребятам демонстрировались изображения отпечатков следов животных (собаки, белки, мышки) с рассказом педагога. Потом с ребятами проводились игры «Чей след?» и «Следопыты». В игре «Следопыты» ребятам предлагалось «пройти» по следу и узнать какое животное где спит. Не всем ребятам удалось сразу понять задание. Так, например, Мирослава Л. узнав следы мышки, подпрыгивала и выкрикивала: «Это мышка, это мышка». Тогда было проведено пояснение: «Где спит мышка? Мышка спит в норе», проговаривали чуть замедленно, сопровождая слова движением по следам мышки к норе.

После проведения подготовительной работы над произведением И.П. Токмакова «Где спит рыбка?», было проведено ознакомление детей с ним, оно было зачитано детям один раз с сенсорным подкреплением и второй раз без него, после чего проводилась беседа с детьми по прочитанному, задавались вопросы: «Чей это след?», «Где спит собака (белка, мышка)?», «Какой след у рыбки?», «где спит рыбка?». После беседы перед детьми выкладывались иллюстрации к художественному произведению, им

предлагалось во время повторного прочтения рассказа расставить картинки в хронологической последовательности. Тут ребята справились хорошо, они не только выкладывали иллюстрации, но и сопровождали движениями соответствующие строки.

Ещё одним художественным произведением стало стихотворение В.Н. Орлова «Кто в чём?». Так, в качестве обогащения сенсорного опыта на предварительном этапе работы с произведением, нами на прогулке было организовано наблюдение за лужей, образовавшейся после дождя. Во время рассказа педагога об основных характеристиках лужи (мокрая, холодная, блещет, дрожит) были задействованы зрительные анализаторы при непосредственном наблюдении, тактильные анализаторы при ощупывании лужи. Также была организована беседа «Обувь», в ходе которой обогащался сенсорный опыт путем рассматривания, ощупывания, надевания обуви (ботинки, туфельки, босоножки, зимние сапожки). Для закрепления сенсорного опыта, необходимо сформировать слово-образ, с этой целью и была организована игра «Что это?». Детям демонстрировалась разная обувь, их задача была назвать её. После того как ребята усвоили этот материал, игра была усложнена и вместо зрительного стимула выступало словесное описание предмета, при этом все предметы стоят в одном месте, и ребята видят их, но педагог не показывает описываемый предмет.

После проведения подготовительной работы над произведением В.Н. Орлова «Кто в чём?», было проведено ознакомление детей с ним. Стихотворение было зачитано детям один раз с сенсорным подкреплением и второй раз без него, после чего проводилась беседа с детьми по прочитанному содержанию, задавались вопросы: «Что это?», «Какая обувь у осени (весны, лета, зимы)?». После беседы перед детьми выкладывались иллюстрации к художественному произведению, им предлагалось во время повторного прочтения с сенсорным подкреплением, расставить картинки в хронологической последовательности.

Важно помнить, что обогащение сенсорного опыта – это постоянный процесс, поэтому важно применять не только специально запланированные целенаправленные мероприятия, но и не запланированные заранее, например, природные явления: гром, радуга, дождь; межличностные отношения: ссора, дружба, сострадание, взаимовыручка.

Сенсорные ощущения ребёнок получает постоянно, они формируются в сенсорный опыт, приобретают слова-образы, поэтому с целью максимального контроля над получаемым сенсорным опытом и правильным его усвоением нами была проанализирована развивающая среда группы, её полисенсорное наполнение. Развивающая среда дополнялась различными предметами в соответствии с содержанием того или иного художественного произведения для которого проводилась предварительная работа в данный момент.

Также в рамках предварительной работы над художественным произведением можно задействовать родителей. Так, например, при работе над отрывком рассказа Г.М. Цыферова «Что у нас во дворе» о фонарях, мы просили родителей пронаблюдать с детьми за зажженными фонарями на улице.

Таким образом, формирующий эксперимент был завершён, о его результативности расскажут результаты контрольного эксперимента, описанного в следующем параграфе.

2.3 Оценка влияния обогащения сенсорного опыта на развитие понимания художественного произведения детьми 5-6 лет с задержкой психического развития

Для выявления эффективности проведенного нами формирующего эксперимента по развитию понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством обогащения сенсорного опыта был проведен контрольный эксперимент.

Цель контрольного эксперимента – выявление динамики уровня развития понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

На этапе контрольного среза нами были использованы те же диагностические задания, которые использовались в констатирующем эксперименте (таблица 1).

Опишем результаты контрольного эксперимента.

Диагностическое задание 1. Беседа «Опиши героя произведения».

При проведении данного задания результаты фиксировались в протоколе исследования и были занесены в сводную таблицу Г.1 Приложение Г. Сравнительные результаты диагностического задания 1 представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительные результаты диагностического задания 1

ЭГ				
Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Количество человек	Процент в группе (%)	Количество человек	Процент в группе (%)
ВУ	–	–	–	–
СУ	2 детей	20%	4 ребенка	40%
НУ	8 детей	80%	6 детей	60%
КГ				
Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Количество человек	Процент в группе (%)	Количество человек	Процент в группе (%)
ВУ	–	–	–	–
СУ	3 ребенка	30%	3 ребенка	30%
НУ	7 детей	70%	7 детей	70%

Как видно из таблицы, представленной выше в экспериментальной группе на 20% (2 детей) увеличилось количество детей со средним уровнем умения выделять главных героев художественного произведения, за счёт уменьшения на 20% (2 детей) с низким уровнем, что показывает

положительную динамику по данному критерию. В контрольной группе изменения не выявлены.

Диагностическое задание 2 Беседа «О чем хотел сказать автор?».

При проведении данного задания результаты фиксировались в протоколе исследования и были занесены в сводную таблицу Г.1 Приложение Г. Сравнительные результаты диагностического задания 2 представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнительные результаты диагностического задания 2

ЭГ				
Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Количество человек	Процент в группе (%)	Количество человек	Процент в группе (%)
ВУ	–	–	–	–
СУ	1 ребенок	10%	4 ребенка	40%
НУ	9 детей	90%	6 детей	60%
КГ				
Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Количество человек	Процент в группе (%)	Количество человек	Процент в группе (%)
ВУ	–	–	–	–
СУ	2 ребенка	20%	2 ребенка	20%
НУ	8 детей	80%	8 детей	80%

Как видно из таблицы, представленной выше в экспериментальной группе на 30% (3 детей) увеличилось количество детей со средним уровнем умения выделять идею произведения, за счёт уменьшения на 30% (3 детей) количества детей, имеющих низкий уровень, что показывает положительную динамику по данному критерию. В контрольной группе изменения не выявлены.

Диагностическое задание 3. «Соотнеси картинку и текст» (В.Г. Сутеев «Цыпленок и утенок»).

При проведении данного задания результаты фиксировались в протоколе исследования и были занесены в сводную таблицу Г.1

Приложение Г. Сравнительные результаты диагностического задания 3 представлена в таблице 4.

Таблица 4 – Сравнительные результаты диагностического задания 3

ЭГ				
Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Количество человек	Процент в группе (%)	Количество человек	Процент в группе (%)
ВУ	–	–	–	–
СУ	7 детей	70%	9 детей	90%
НУ	3 ребенка	30%	1 ребенок	10%
КГ				
Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Количество человек	Процент в группе (%)	Количество человек	Процент в группе (%)
ВУ	1 ребенок	10%	1 ребенок	10%
СУ	7 детей	70%	7 детей	70%
НУ	2 ребенка	20%	2 ребенка	20%

Как видно из таблицы, представленной выше в экспериментальной группе на 20% (2 детей) увеличилось количество детей со средним уровнем умения соотносить иллюстрации с текстом в соответствии с развитием сюжета художественного произведения, определения последовательности событий, умения анализировать, строить умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи в изображении за счёт уменьшения на 20% (2 детей) количества детей, имеющих низкий уровень, что показывает положительную динамику по данному критерию. В контрольной группе изменения не выявлены.

Диагностическое задание 4 «Методика понимания художественного произведения» (А.А. Мелик-Пашаевым).

При проведении данного задания результаты, полученные в ходе проведения, фиксировались в протоколе исследования и были занесены в сводную таблицу Г.1 Приложение Г. Задание проводилось с каждым ребенком индивидуально.

Сравнительные результаты диагностического задания 4 представлена в таблице 5.

Таблица 5 – Сравнительные результаты диагностического задания 4

ЭГ				
Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Количество человек	Процент в группе (%)	Количество человек	Процент в группе (%)
ВУ	–	–	–	–
СУ	–	–	5 детей	50%
НУ	10 детей	100%	5 детей	50%
КГ				
Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Количество человек	Процент в группе (%)	Количество человек	Процент в группе (%)
ВУ	–	–	–	–
СУ	–	–	–	–
НУ	10 детей	100%	10 детей	100%

Как видно из таблицы, представленной выше в экспериментальной группе на 50% (5 детей) увеличилось количество детей со средним уровнем развития эмоционального отклика на произведение и умения определять его настроение и характер за счёт уменьшения на 50% (5 детей) количества детей, имеющих низкий уровень, что показывает положительную динамику по данному критерию. В контрольной группе изменения не выявлены.

Для выявления общего уровня развития понимания художественного произведения, все данные полученные по всем диагностическим заданиям в ходе контрольного эксперимента были занесены в сводную таблицу Г.1 (Приложение Г).

Для выявления динамики уровня развития понимания художественного произведения данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента сравнены с результатами контрольного эксперимента по всем проведенным диагностическим заданиям.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента исследования представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Сравнительные результаты исследования

ЭГ				
Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Количество человек	Процент в группе (%)	Количество человек	Процент в группе (%)
ВУ	–	–	–	–
СУ	2 детей	20%	5 детей	50%
НУ	8 детей	80%	5 детей	50%
КГ				
Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Количество человек	Процент в группе (%)	Количество человек	Процент в группе (%)
ВУ	–	–	–	–
СУ	2 детей	20%	2 детей	20%
НУ	8 детей	80%	8 детей	80%

Как видно из таблицы, представленной выше в экспериментальной группе на 30% (3 детей) увеличилось количество детей со средним уровнем развития понимания художественного произведения характер за счёт уменьшения на 30% (3 детей) количества детей, имеющих низкий уровень. В контрольной группе изменения не выявлены. Хочется отметить, что в экспериментальной группе детей помимо исследуемых нами критериев видны и другие улучшения: увеличилось время в течение, которого ребята могут внимательно слушать художественное произведение, и только Ивану Г. трудно удерживать внимание больше минуты, двух.

Таким образом, анализируя динамику полученных результатов, можно сделать вывод о том, что обогащение сенсорного опыта в предварительной работе положительно влияет на развитие понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Заключение

Данная работа посвящена экспериментальному изучению влияния обогащения сенсорного опыта на развитие понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Теоретический анализ влияния обогащения сенсорного опыта у детей 5-6 лет с задержкой психического развития на понимание художественного произведения позволил подтвердить актуальность данной проблемы.

На констатирующем эксперименте нами было выявлено что, низкий уровень развития понимания художественного произведения и в контрольной и в экспериментальной группе имеет по 80% (8 детей), средний уровень развития понимания художественного произведения и в контрольной и в экспериментальной группе имеет по 20% (2 детей). Высокого уровня развития понимания художественного произведения не было выявлено ни в контрольной ни в экспериментальной группе детей. Дети 5-6 лет с задержкой психического развития в целом имеют низкий уровень развития понимания художественного произведения, им трудно абстрагироваться от внешнего сюжета, видеть его скрытый смысл, устанавливать причинно-следственные связи, отраженные в произведении, анализировать, строить умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи в изображении, определять последовательность событий, героев художественного произведения, давать им характеристики, отсутствует эмоциональный отклик на произведение и умение определять его настроение и характер. Можно заключить, что у них не развито понимание художественного произведения, вследствие бедности сенсорного опыта.

На основе гипотезы исследования, анализа психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, целью которого было развитие понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с

задержкой психического развития посредством обогащения сенсорного опыта.

В ходе формирующего эксперимента нами отобраны художественные произведения в соответствии с уровнем сформированности понимания содержания текста; определено содержание работы над обогащением сенсорного опыта в соответствии с содержанием каждого художественного произведения; включено обогащение сенсорного опыта в предварительный этап работы над произведением.

Контрольный срез экспериментального исследования показал положительную динамику влияния обогащения сенсорного опыта на развитие понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития. Так, в экспериментальной группе была вывалена положительная динамика 30% (3 детей) перешли с низкого уровня понимания художественного произведения на средний уровень.

Проведенная нами экспериментальная работа позволила подтвердить эффективность обогащения сенсорного опыта в развитии понимания художественного произведения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Список используемой литературы

1. Айрес Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М. : Теревинф. 2009. 272 с.
2. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. Заведений. 3-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия». 2000. 400 с.
3. Алдашкина Н. П. Опыт работы на тему «Обогащение сенсорного опыта ребенка». URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/02/25/opyt-raboty-obogashchenie-sensornogo-opyta-rebenka> (дата обращения: 15.05.22)
4. Анчина А. Р. Виды восприятия: апперцепция, восприятие. «Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию» № 1 // Южный университет. 2020. С. 68-72
5. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.
6. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А.В. Петровского. М. : Издательский центр «Академия». 1996. 496 с.
7. Войлокова Е. Ф., Андрухович Ю. В. Ковалева Л. Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Учебно-методическое пособие. СПб. КАРО. 2005г.
8. Восприятие, как психический познавательный процесс детей с ЗПР// Государственный сайт ГБУ ДО ЦППМСП Московского района г. Санкт-Петербург. URL: http://cppmsp-mosk-spb.ru/dl/docs/Vospriyatie_kak_psihicheskiy_poznavatelniy_protse.pdf (дата обращения: 15.04.22)
9. Власова О. А. Эрвин Штраус: феноменология сенсорного опыта // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного

университета. 2008. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ervin-shtrausfenomenologiya-sensornogo-opyta> (дата обращения: 10.08.2022)

10. Замиралова О. В., Зиблая К. С. Особенности сенсорно-перцептивных функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. AUDITORIUM №2 (22). Курск.2019. 71 с.

11. Иванова В. Г. Влияние сенсорного развития на интеллект ребенка с ЗПР. «Академия педагогических проектов Российской Федерации». URL: <https://xn--d1abbusdciv.xn--p1ai/%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%B2-%D0%B3-%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/> (дата обращения: 15.04.22)

12. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М. : Издательский центр «Академия». 2000. 176 с.

13. Кочетова Т. В., Иванова Л. В. Основные подходы к изучению проблемы формирования сенсорного опыта у младших дошкольников // Вестник науки и образования. № 20-1(98) С. 58-61

14. Медведева Е. А., Данилова Ю. Н. Изучение особенностей мыслительных операций старших дошкольников с задержкой психического развития при восприятии художественных произведений // Проблема современного педагогического образования. № 66-2. 2020. С. 223-226

15. Мелёхина И. В. Сенсорное развитие – фундамент умственного развития детей дошкольного возраста // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф. Спб. : Заневская площадь. 2014. С. 136-139.

16. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. А., Адаскина А. А. Психологические основы художественного развития. М. : Московский государственный психолого-педагогический университет. 2006. 160 с.

17. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: сб. игр и игровых упражнений. М. : Книголюб. 2007. 119 с.
18. Мозг / пер. с англ. Ю. Капустюк; под ред. Анил Сет. Саратов : Изд-во Саратовского государственного университета. 2019. 48 с.
19. Моисеева А. Н., Мамкина Т. А. Развитие эмоциональной отзывчивости у детей средствами искусства // Современная высшая школа: инновационный аспект. Т. 9. № 3. 2017. С.96-102.
20. Оклендер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии. Библиотека психологии и психотерапии. М. : «Класс». 2005. 158 с.
21. Особенности сенсорного воспитания у детей с задержкой психического развития. URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_sensornogo_vospitaniya_u_detey_s_zaderzhkoj_psixicheskogo_razvitiya (дата обращения: 15.04.22)
22. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. /Под общей ред. С.Г. Шевченко. М. : Школьная Пресса. 2003. 96 с.
23. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019). «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 12.03.22)
24. Сентябрьев Н. Н., Максимова С. Ю., Шамардин А. А. Состояние сенсомоторной сферы у детей с задержкой психического развития. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/224/22413f00e350c1d6fdf3d0c6c1597b21.pdf> (дата обращения: 10.05.22)
25. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. Мн. : Нар. Асвета. 1989. 64 с.
26. Як Э. Строим мостики с помощью сенсорной интеграции: Терапия для детей с аутизмом и другими первазивными расстройствами развития. Белая Церковь : Белоцерковская книжная фабрика. 2016. 240 с.

Приложение А

Список детей, участвовавших в эксперименте

Имя, Ф.	Возраст	Диагноз
Экспериментальная группа		
Маргарита А.	5 лет 2 месяца	Задержка психического развития
Сергей В.	5 лет 6 месяцев	Задержка психического развития
Иван Г.	5 лет 7 месяцев	Задержка психического развития
Виктория Е.	5 лет 9 месяцев	Задержка психического развития
Владимир З.	5 лет 3 месяца	Задержка психического развития
Олеся К.	5 лет 4 месяца	Задержка психического развития
Мирослава Л.	5 лет 6 месяцев	Задержка психического развития
Марк М.	5 лет 5 месяцев	Задержка психического развития
Максим О.	5 лет 4 месяца	Задержка психического развития
Юлия Я.	5 лет 3 месяца	Задержка психического развития
Контрольная группа		
Екатерина Б.	5 лет 4 месяца	Задержка психического развития
Василиса Г.	5 лет 6 месяца	Задержка психического развития
Александр Д.	5 лет 5 месяцев	Задержка психического развития
Игорь Ж.	5 лет 6 месяцев	Задержка психического развития
Тимур К.	5 лет 7 месяцев	Задержка психического развития
Вера Л.	5 лет 8 месяцев	Задержка психического развития
Яна М.	5 лет 4 месяца	Задержка психического развития
Никита П.	5 лет 3 месяца	Задержка психического развития
Алёна Р.	5 лет 2 месяца	Задержка психического развития
Алексей Т.	5 лет 5 месяцев	Задержка психического развития

Приложение Б

Протокол проведения констатирующего эксперимента

Таблица Б.1 – Результаты констатирующего эксперимента

Имя Ф.	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Уровень
Экспериментальная группа					
Маргарита А.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Сергей В.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Иван Г.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Виктория Е.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Владимир З.	СУ	СУ	СУ	НУ	СУ
Олеся К.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Мирослава Л.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Марк М.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Максим О.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Юлия Я.	СУ	НУ	СУ	НУ	СУ
Контрольная группа					
Екатерина Б.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Василиса Г.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Александр Д.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Игорь Ж.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Тимур К.	СУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Вера Л.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Яна М.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Никита П.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Алёна Р.	СУ	СУ	ВУ	НУ	СУ
Алексей Т.	СУ	СУ	СУ	НУ	СУ

Приложение В

Картотека художественных произведений

Таблица В.1 – Картотека художественных произведений

Художественное произведение	Планируемое обогащение сенсорного опыта
В.А. Осеева «В гости к ягодам»	<p>На берёзовой полянке (зрительный: рассмотреть дощечки с берёзовой корой, тактильный: ощупать дощечки с берёзовой корой, обонятельный: нюхать берёзовую дощечку)</p> <p>Земляничка расцвела (зрительный: рассмотреть ягоды, тактильный: ощупать ягоды и разломать, обонятельный: нюхать земляничный аромат, вкусовой: пробовать на вкус ягоды),</p> <p>Закраснелась, зазелелась (зрительный: рассмотреть карточки красного и алого цвета),</p> <p>В гости Груню зазвала: «Кушай, Груня, земляничку, для тебя созрела я. А поешь – запей водичкой из студёного ручья! (тактильный: обмакивать руки в студёную воду, зрительный: рассматривать запотевший стакан со студёной водой)»</p> <p>Съела Груня земляничку, Запила её водичкой, Побежала на село. А наутро всё село В гости к ягодам пришло.</p>
И.П. Токмакова «Где спит рыбка?»	<p>Ночью темень. Ночью тишь (зрительный: закрывать глаза рукой, слуховой: закрывать уши руками).</p> <p>Рыбка, рыбка, где ты спишь? Лисий след ведёт к норе (зрительный: рассмотреть изображение лисьих следов, ведущих к норе, кинестетический: идти по следу – «ведёт», зрительный + кинестетико - тактильный: смотреть на макет норы и ощупывать),</p> <p>След собачий – к конуре (зрительный: рассмотреть изображение собачьих следов, ведущих к конуре, кинестетический: идти по следу – «ведёт», зрительный + кинестетико - тактильный: смотреть на макет конуры и ощупывать её).</p> <p>Белкин след ведёт к дуплу (зрительный: рассмотреть изображение беличьих следов, ведущих к дуплу, кинестетический: идти по следу – «ведёт», зрительный + кинестетико - тактильный: смотреть на макет дупла и ощупывать),</p> <p>Мышкин – к дырочке в полу зрительный: рассмотреть изображение мышиных следов, ведущих к дырочке в полу, кинестетический: идти по следу – «ведёт», зрительный + кинестетико-тактильный: смотреть на макет дырочки в полу и ощупывать).</p> <p>Жаль, что в речке, на воде, нет следов твоих нигде (зрительный: смотреть на поверхность воды в тазу, тактильный: проводить рукой по воде в тазу).</p> <p>Только темень, только тишь зрительный: закрывать глаза рукой, слуховой: закрывать уши руками).</p> <p>Рыбка, рыбка, где ты спишь?</p>

Продолжение Приложения В

Продолжение Таблицы В.1

Художественное произведение	Планируемое обогащение сенсорного опыта
<p>К.И. Чуковский «Цыпленок»</p>	<p>Жил на свете цыплёнок. Он был маленький. Вот такой: (зрительный: рассматривать маленького, пушистого, желтого игрушечного цыпленка, сделанного из перьев, тактильный: ощупывать цыпленка) Но он думал, что он очень большой, и важно задирает голову. Вот так: (зрительно-кинестетический: выполнять движение по подражанию «задирать голову») И была у него мама. Мама его очень любила. Мама была вот такая: (зрительный: рассматривать игрушечную курицу, сделанную из перьев, тактильный: ощупывать её) Мама кормила его червяками. И были эти червяки вот такие: (зрительный: рассматривать игрушечных червячков, сделанных из полимерного материала, тактильный: ощупывать их) Как-то раз налетел на маму Чёрный Кот и погнал её прочь со двора. И был Чёрный Кот вот такой: (зрительный: рассматривать игрушечного, мягкого, пушистого, черного кота, сделанного из шерсти, тактильный: ощупывать его) Цыплёнок остался у забора один. Вдруг он видит: взлетел на забор красивый большой петух, вытянул шею вот так: (зрительный: рассматривать игрушечного петуха, сделанную из перьев, тактильный: ощупывать его, зрительно-кинестетический: выполнять движение по подражанию: «взлетел», «вытянул») И во всё горло закричал: кукареку! И важно посмотрел по сторонам: «Я ли не удалец? Я ли не молодец?» (зрительно-кинестетический: выполнять движение по подражанию: «важно смотрим по сторонам») Цыплёнку это очень понравилось. Он тоже вытянул шею. Вот так: (зрительно-кинестетический: выполнять движение по подражанию: «вытянул шею») И что было силы запищал: «Пи-пи-пи-пи! Я тоже удалец! Я тоже молодец!» Но споткнулся и шлёпнулся в лужу. Вот так: (зрительно-тактильный: «шлепнуть» цыпленка в емкость с водой) В луже сидела лягушка. Она увидела его и засмеялась: «Ха-ха-ха! Ха-ха-ха! Далеко тебе до петуха!» А была лягушка вот такая: (зрительный: рассматривать игрушечную лягушку, сделанную из полимерных материалов, тактильный: ощупывать её) Тут к цыплёнку подбежала мама. Она пожалела и приласкала его. Вот так: зрительно-кинестетический: выполнять движение по подражанию: «пожалели и приласкала»)</p>
<p>Г.М. Цыферов «Что у нас во дворе» (можно разделить на мини-отрывки)</p>	<p>Что у нас во дворе? Наш дом. Он большой. Белый-белый, а крыша у него розовая. На крыше – антенны телевизионные, как мачты на корабле. Такой красивый корабль я видел на картинке. (зрительный: рассмотреть объемный большой белый дом с розовой крышей и телевизионными антеннами на ней, красивый объёмный корабль с мачтами, тактильный: ощупывать дом, антенны, мачты).</p>

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

Художественное произведение	Планируемое обогащение сенсорного опыта
<p>Г.М. Цыферов «Что у нас во дворе»</p>	<p>Что у нас во дворе?</p> <p>Мухомор-великан. У него красная шляпа, а на шляпе – пуговики белые. Хорошо в дождь сидеть под ним. Только грустно. В дождь всё растёт, даже палочки. Недавно я посадил тополиную палочку, и она выросла. А гриб, он тоже деревянный, но совсем не растёт, очень жалко.</p> <p>(зрительный: рассмотреть макет мухомора-великана, маленькие белые пуговички сравнивать с пятнами на мухоморе, веточка тополя, поливать мухомор из лейки имитируя дождь, тактильный: ощупывать деревянный мухомор, сравнивать пуговицы с пятнами на нём, ощупывать мокрую поверхность около мухомора и сухую под ним)</p> <p>Что у нас во дворе?</p> <p>Дерево. Зовут его тополь. Если ветер, тополь смеётся: – У-у-у... Если дождь – плачет: – Кап-кап... А весной с тополиных ветвей пух летит. И говорят люди – к нам тополиная зима явилась!</p> <p>(зрительный: рассмотреть веточку тополя, наблюдать за «тополем под дождем», «тополиным пухом и тополиной зимой», тактильный: ощупывать мокрую веточку тополя, пуха, кинестетико-тактильный: имитировать ветер, дуть на ладошки, на веточку, поливать веточку из лейки имитируя дождь)</p> <p>Что у нас во дворе?</p> <p>Качели. И мы по очереди качаемся – кто выше! А вчера к качелям подошёл какой-то дедушка. Неужели он тоже будет качаться?!</p> <p>А дедушка вдруг стал к чему-то прислушиваться. Интересно, что он слушает? А дедушка нам говорит: – Я моряк, вот и слушаю: качели скрипят, точно корабельные снасти. Теперь я тоже часто слушаю, как скрипят качели. Послушаю, послушаю, закрою глаза и синее море вижу. Там я еще никогда не был.</p> <p>(зрительный: рассматривать качели, изображения корабельных снастей, кинестетический: качание на качели, имитация движения по подражанию «прислушиваемся», слуховой: слушать скрип качелей, слушать запись звуков скрипа корабельных снастей, шума моря, тактильный: опускать руки в воду (имитация морской воды), создавать «морские волны», чувствовать ощущение морского бриза на теле и лице, обонятельные: вдыхать аромат морского бриза)</p>

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

Художественное произведение	Планируемое обогащение сенсорного опыта
<p>Г.М. Цыферов «Что у нас во дворе»</p>	<p>Что у нас во дворе? Клумба. А на ней цветы, цветы... Большие цветы золотой головой качают. А маленькие просто лепестками машут, будто бабочки. (зрительные: рассматривать клумбы, цветы «золотой шар» (качать цветком в разные стороны), «петунии» (дуть на листочки имитируя махание), рассматривать и сравнивать с бумажными бабочками, махающими крыльями, кинестетические: выполнять действия по подражанию: «качание головой», «махание крыльев-лепестков»), тактильные: ощупывать цветы, бабочек, обонятельные: вдыхать аромат цветов) А однажды я и вправду решил, что это бабочка. Поймал. Смотрю, а у них зеленые ножки в землю уходят. И мне их стало жаль. Ведь обидно... Обидно ведь целый день махать крыльшками и не улетать никуда-никуда. Но потом я подумал: «А может, это правильно? Улетели бы цветы, заблудились, а наш двор без цветов пустой-пустой бы стал» (зрительный: рассматривать стебли цветов, кинестетический: выполнять движение по подражанию «ловим бабочек», «цветы улетают») Что у нас во дворе? Сад. А в саду домик. И не просто домик. Домик тот на цветок похож. У него голубая крыша и длинная-длинная ножка. Живет в домике-цветке веселая птица скворец. Скворец все лето поет, поет, а осенью улетает. Тогда домик пустой и скучный. Если подойти к нему и приложить ухо к ножке, то услышишь «у-у-у...» – будто длинная ножка плачет. (зрительный: рассматривать скворечник-цветок, объёмный макет скворечника, сравнивать с изображением голубого цветка на длинной ножке, рассматривать игрушечного скворца из перьев, тактильная: ощупывать скворечник, скворца, слуховая: слушать пение скворца, кинестетическая: выполнять движение по подражанию осенью «скворец улетает») Что у нас во дворе? Песочница, а в ней песок, там я песочный дворец построил. Посадил во дворец котенка, а котенок его разломал. Посадил во дворец щенка, а щенок его рассыпал. А теперь я построил большую крепость, и в ней живет храбрый оловянный солдатик. Конечно, эту крепость теперь уже никто не тронет. (зрительный: рассматривать песочный дворец, игрушечного котенка и щенка, оловянного солдатика, тактильный: ощупывать песка, игрушечного котенка и щенка, оловянного солдатика, кинестетический: строить замок из песка, ломать замок, слуховой: слушать мяуканье котенка, гавканье щенка)</p>

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

Художественное произведение	Планируемое обогащение сенсорного опыта
<p>Г.М. Цыферов «Что у нас во дворе»</p>	<p>Что у нас во дворе? Фонари. Один высокий, на жирафа похож. А другой фонарь похож на сундучок, а вечером на аквариум. Да, Да. Если вечером идет снег, кажется, там, за толстым стеклом, плавает золотая рыбка. (зрительный: рассматривать макет фонарей с загорающейся лампой, картинку с изображением жирафа, сундук, аквариум для сравнения, рассматривать золотую рыбку и сравнивать с зажженной лампой, тактильные: ощупывать макет фонарей)</p>
<p>В.Н. Орлов «Кто в чём?»</p>	<p>Блещут лужи На тропинках – Осень топают В ботинках. (зрительный: рассматривать куклу: девочка в наряде осени, тактильно-кинестетический: шлепать игрушечными ботинками по луже (макет лужи на тропинке в тазу), слуховой: слушать на фоне звуки осени) Туча дождик Унесла – Ходит в туфельках Весна. (зрительный: рассматривать куклу: девочка в наряде весны, тактильно-кинестетический: поливать из лейки (имитация дождика, который унесла туча), ходить игрушечными туфельками по тропинке, слуховой: слушать на фоне звуки весны) Лето ходит Босиком Или в босоножках, (зрительный: рассматривать куклу: девочка в наряде лета, тактильно-кинестетический: ходить босиком по песку, ходить игрушечными босоножками по тропинке, слуховой: слушать на фоне звуки лета) А зима, Скрипя снежком, – В тепленьких Сапожках. (зрительный: рассматривать куклу: девочка в наряде зимы, тактильно-кинестетический: ходить игрушечными теплыми ботинками по рассыпанному на дорожку снегу, слуховой: слушать на фоне звуки зимы)</p>

Приложение Г

Протокол проведения контрольного эксперимента

Таблица Г.1 – Результаты констатирующего эксперимента

Имя Ф.	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Уровень
Экспериментальная группа					
Маргарита А.	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ
Сергей В.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Иван Г.	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ
Виктория Е.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Владимир З.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Олеся К.	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Мирослава Л.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Марк М.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Максим О.	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ
Юлия Я.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Контрольная группа					
Екатерина Б.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Василиса Г.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Александр Д.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Игорь Ж.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Тимур К.	СУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Вера Л.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Яна М.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Никита П.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Алёна Р.	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ
Алексей Т.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ